

Sonia Lopes Victor | Alexandro Braga Vieira | Ivone Martins de Oliveira

ORGANIZADORES

Educação especial inclusiva

*Conceituações,
medicalização e políticas*



Educação especial inclusiva

Conceituações,
medicalização e políticas

Sonia Lopes Victor | Alexandro Braga Vieira | Ivone Martins de Oliveira

ORGANIZADORES

Campos dos Goytacazes - RJ
2017



Educação especial inclusiva

Conceituações,
medicalização e políticas

Copyright © 2017 Brasil Multicultural Editora

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização do autor.

Diretor editorial

Décio Nascimento Guimarães

Editor adjunto

Douglas Christian Ferrari de Melo

Coordenadoria científica

Giséle Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Fernando Dias

Revisão

Clesiane Bindaco Benevenuti

Gestão logística

Nataniel Carvalho Fortunato

Bibliotecária

Ana Paula Tavares Braga – CRB 4931

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação especial inclusiva : conceituações, medicalização e políticas / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandre Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

Inclui bibliografia

Modo de acesso: World Wide Web: <http://www.brasilmulticultural.com.br>
ISBN 978-85-5635-049-7 (E-book)

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2. INCLUSA ESCOLAR 3. EDUCAÇÃO E ESTADO
4. INTEGRAÇÃO SOCIAL 5. EDUCAÇÃO ESPECIAL 6. MEDICALIZAÇÃO
I. Victor, Sonia Lopes (org.) II. Vieira, Alexandre Braga (org.) III. Oliveira, Ivone Martins de (org.) IV. Título

CDD 371.9



Instituto Brasil Multicultural de Educação e Pesquisa - IBRAMEP
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro
Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
Email: contato@brasilmulticultural.com.br

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González - UNIVERSIDAD DE GRANADA – (ESPAÑA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Ediclea Mascarenhas Fernandes – UERJ (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Profa. Dra. Fabiana Alvarenga Rangel - UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida - UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho - UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon - FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Helio Ferreira Orrico - UNESP (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes - UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez - UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González - UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Magda Bahia Schlee - UERJ (BRASIL)

Profa. Dra. Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda - UFG (BRASIL)

Profa. Dra. Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Profa. Dra. Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago - UFES (BRASIL)

Profa. Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Resumo dos organizadores

Sonia Lopes Victor

Graduada em Pedagogia pela UFES, mestre em Educação Especial pela UFSCar, doutora e pós-doutora em Educação pela USP. Professora Titular do Centro de Educação da UFES, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nos Cursos de Mestrado e Doutorado. Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e do Fórum Permanente de Educação Inclusiva do Estado do Espírito Santo. Líder do Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade, certificado pelo CNPq.

Alexandro Braga Vieira

Graduado em letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre/ES, FAFIA; e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba, UNIUBE; especialista em administração escolar pelas Faculdades Integradas Jacarepaguá, FIJ; especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP e; mestre e doutor em educação pela UFES. Professor Adjunto IV do Centro de Educação da UFES. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do CCAE/UFES. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do CE/UFES. Membro dos Grupos de Pesquisa em Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC e Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, certificados pelo CNPq.

Ivone Martins de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Unicamp; mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas; doutora em educação pela Unicamp; Pós-doutora em Educação pela UFES. Professora Titular da do Centro de Educação da UFES, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nos Cursos de Mestrado e Doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares, certificado pelo CNPq.

Prefácio

O livro *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas* pode, em uma análise aligeirada de seu título, trazer a impressão de que estaremos diante de mais um entre os tantos títulos recém-lançados que tocam no tema da educação em perspectiva inclusiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Basta, entretanto, correr olhos sobre as páginas iniciais da primeira parte para que se constate que estamos diante de uma obra que se propõe a um alcance e profundidade muito maiores.

A obra, organizada pelos professores Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira, da Universidade Federal do Espírito Santo, surpreende e indica que a lógica interna que vai conduzir suas reflexões avançará significativamente em relação aos caminhos que têm sido trilhados na área, ao apresentar, em seu texto inicial, a discussão relativa à educação das crianças pobres. Abrem-se as discussões destacando a invisibilidade em relação à realidade e às condições impostas pela “precariedade material extrema” à trajetória de escolarização de um grupo que vem sendo tradicionalmente silenciado nos documentos das políticas oficiais de educação que seguem proliferando as categorias dos “desviantes” à norma, sem atentar para um aspecto prevalente no cotidiano escolar: os interesses que movem a estruturação econômica da sociedade em contexto de uma política econômica neoliberal e que, sob o manto discursivo da “inclusão”, atuam intensamente na manutenção de uma massa de excluídos que lhe dê sustentação.

As partes que seguem organizadas em três eixos fundamentais – *conceituações, medicalização e políticas* – trazem em si a característica de serem, em sua maior parte, coletivamente produzidos, mas evidenciam, mais que isso, o trabalho coletivo que se desenvolve por um conjunto de profissionais da Universidade Federal do Espírito Santo, nas reflexões e na atuação direta no campo da Educação Especial em perspectiva inclusiva, nas escolas públicas daquele Estado. Esse contato direto e intenso com o cotidiano escolar, subsidiado por consistente interlocução com bases teóricas fundamentais à construção de um debate qualificado, é um dos grandes méritos deste trabalho.

Os textos não se furtam à necessidade de revisitar conceitos que poderiam até ser entendidos como “esgotados”, como o de Inclusão ou o de “Educação como Direito de Todos”, aqui apresentados pelos novos prismas que a realidade do cotidiano vivido nos impõe. Trata-se de um olhar compromissado e crítico sobre aspectos aparentemente já estabelecidos, mas diante dos quais as contradições sociais, econômicas e culturais tornam-se evidentes.

Os autores seguem além, ao trazerem ao debate as questões do currículo, as relações emocionais retratadas na arte que nos permitem refletir sobre sentidos, como os de “amizade” e “caridade”, que permeiam o campo da Educação Especial e se expandem para além dos muros da escola, para elementos externos que vêm se mostrando determinantes para as práticas que se desenvolvem no interior das salas de aula: o recrudescimento de um olhar medicalizante que vai entender os sujeitos dentro de uma lógica que busca na patologização estratégias para o enquadramento dos corpos desviantes em limites restritos de “norma” e os impactos diretos que as políticas de financiamento têm em todo esse processo.

Articulado, consistente e com tradição no campo de pesquisas em Educação Especial, o já forte grupo de pesquisadores da Ufes traz ao debate e à interlocução pesquisadores de destaque atuantes na Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos, a fim de, em conjunto, comporem uma obra relevante para a discussão de temas emergentes e candentes para a área.

Trata-se, sem dúvida, de um conjunto de textos, articulados, atrativos e provocativos ao debate do estabelecido no campo da Educação Especial, que nos instiga, na condição de leitores, a avançar no aprofundamento de estudos a que o momento e as condições objetivas da realidade nos convocam.

Prof.^a Dr.^a Maria Edith Romano Siems-Marcondes

Universidade Federal de Roraima

Sumário

Apresentação	18
Primeira parte	
Questões conceituais sobre inclusão	37
1	
Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil Terezinha Maria Schuchter	38
2	
Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar Enicéia Gonçalves Mendes	60
3	
Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior Edson Pantaleão Júnio Hora Ronan Salomão Gaspar	84
4	
Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial Alexandro Braga Vieira Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto Inês de Oliveira Ramos	106
5	
Atendimento educacional especializado na educação infantil Amanda Costa Camizão Sonia Lopes Victor Patrícia Santos Conde	126
6	
Amizade na educação especial escolar e não escolar: um estudo fenomenológico a partir do filme taiwanês “Eterno verão” (2006), de Leste Chen Hiran Pinel	144

Segunda parte

Medicalização e educação especial 167

7

Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação 168

Carla Biancha Angelucci

8

A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola 178

Elizabete Bassani

9

Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia 196

Ivone Martins de Oliveira

Sonia Lopes Victor

Terceira parte

Inclusão, financiamento e gestão 219

10

Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em educação especial 220

Gildásio Macedo de Oliveira

Reginaldo Celio Sobrinho

11

As despesas da educação especial no município de Vitória-ES 244

Marileide Gonçalves França

12

Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo 262

Mariangela Lima de Almeida

Meiriane Linhaus de Sousa Barros

13

Inclusão de alunos com múltiplas deficiências pelo olhar dos estudos comparados em São Mateus-ES e Xalapa-México 284

Denise Meyrelles de Jesus

Alexandro Braga Vieira

Isabel Matos Nunes

Apresentação

Já por algumas décadas, vários pesquisadores do campo educacional brasileiro e internacional vêm empreendendo esforços para reafirmar as escolas de ensino comum como espaços-tempos que podem ser reorganizados, para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acessem os bancos escolares, contando com as devidas condições de permanência e as redes de apoio para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Nem de longe, essa empreitada tem sido fácil e desconectada de desafios! Podemos dizer de uma caminhada processual em que os desafios são assumidos como elementos de investigação e motores da composição de várias políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas, situação que desvela a busca por possibilidades para educar na diferença/diversidade, assumindo essas categorias como intrínsecas ao desenvolvimento humano.

A assunção da diversidade/diferença como elementos constituintes do humano e potências que impulsionam a vida em sociedade contribui para o reconhecimento da educação como um direito público e subjetivo que, na visão de Cury (2008), se coloca como uma das maiores conquistas que uma determinada nação pode ter. Portanto, um direito inegável, tendo em vista o acesso ao conhecimento sistematizado possibilitar que as pessoas interajam, compo-nham quadros de referência, expressem seus pontos de vistas, acessem o que foi acumulado pela humanidade, contribuam para a constituição de outras produções culturais e se posicionem diante de si e dos outros.

O reconhecimento da educação como direito público e subjetivo permite que novos ordenamentos sejam direcionados aos processos de escolarização de muitos estudantes na escola comum, entre os quais aqueles que apresentam

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois o direito de aprender se colocou como uma meta expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e normatizações subjacentes, necessitando, para tanto, que esses sujeitos tenham acesso à escola comum com os devidos apoios que a ação requer.

A necessidade de reordenamento das escolas comuns para que todos os estudantes venham ter o direito de aprender parte do princípio de que as unidades escolares precisam ser ambientes socialmente reorganizados para a mediação dos processos de apropriação dos conhecimentos elaborados na interface com a diversidade/diferença humana, defesa essa sustentada pelos pressupostos da inclusão social/escolar que simboliza um movimento ético, político e pedagógico que defende a ideia de que nenhuma pessoa pode ser discriminada na escola/sociedade e a ela negado o usufruto dos vários direitos sociais, aqui em destaque o direito à educação.

No âmbito da Educação Especial, esse princípio implicou a composição de várias políticas públicas educacionais, discussões teóricas e normatizações, para que nenhum estudante que tenha ou venha a ter algum tipo de comprometimento físico, psíquico, intelectual ou sensorial e os com altas habilidades/superdotação tenham negado o direito de acesso ao conhecimento sistematizado, contando com os apoios necessários que no Brasil vem sendo denominados de atendimento educacional especializado, ou seja, um arsenal de articulações pedagógicas cujo objetivo é complementar/suplementar o acesso aos currículos escolares.

Se, por um lado, os processos de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum apontam uma caminhada longa a ser percorrida, por outro falam de uma vasta movimentação que pesquisadores, gestores e profissionais da educação vêm empreendendo para que muitos desafios sejam minimizados e os alunos usufruam o direito de aprender.

No campo da formação docente, constantes atenções vêm sendo direcionadas para que os profissionais da educação sejam subjetivados como

sujeitos de conhecimento e pesquisadores de novos-outros saberes-fazeres, principalmente quando eles se veem desafiados a compor estratégias pedagógicas para fazer da sala de aula comum um espaço-tempo de aprendizagem para todos.

Esse debate também tem reforçado as problematizações sobre as condições de trabalho docente e de valorização do magistério, tendo em vista o trabalho pedagógico realizado com estudantes que demandam maiores apoios: fazer refutar outros espaços-tempos de planejamento, ações de colaboração entre diferentes profissionais, acesso a saberes didáticos mais específicos para atender às necessidades dos estudantes, fazendo todos esses arranjos dialogarem com os currículos escolares.

Falando em currículos escolares, eles também vêm sendo uma preocupação recorrente na investigação de muitos pesquisadores, tendo em vista a necessidade de analisar os porquês de determinados conhecimentos se colocarem superiores a outros, muitos saberes serem invisibilizados e os motivos que levam uma determinada sociedade a eleger o que pode ser ensinado na escola, enquanto tantos conhecimentos e experiências de vida são negados, muitos dos quais imprescindíveis ao desenvolvimento de sujeitos que trazem certas singularidades para a escola comum.

As práticas pedagógicas também passam a compor preocupações da pesquisa em educação, pois uma única possibilidade de mediar a apropriação do conhecimento faz com que processos de exclusão sejam desenhados dentro das escolas e das salas de aula. Diante disso, a pesquisa em educação tem buscado ajudar os profissionais da educação a refletir quanto são capazes de fazer da sala de aula comum um rico espaço de aprendizagem.

Na baila dessas discussões, novos significados passam a ser atribuídos às avaliações da aprendizagem, tendo em vista o caráter positivista e excludente ainda presente nas práticas avaliativas, levando o estudante a ser o único sujeito posto em análise, dentro de uma complexa teia de relações, a qual constitui os processos de ensinar e aprender e de avaliar na escola. Assim, a avaliação é tensionada para ser pensada como processual

e formativa e uma possibilidade de alunos e professores aprenderem em comunhão, como diria Paulo Freire em muitas de suas obras.

Além das questões apresentadas, os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva vêm apontando novas-outras possibilidades de conceber o professor – por muitas vezes formado com base em um padrão de aluno – para tê-lo como alguém capaz de se afastar de práticas pedagógicas solitárias e de se aproximar de ações didáticas mais solidárias (SÁ-CHAVES, 2000), bem como capaz de investigar as várias possibilidades de sistematização do trabalho pedagógico, de aguçar seu senso crítico e criativo, para compor as práticas pedagógicas e de romper com certas impossibilidades que paralisam o fazer docente na interface com a diversidade/diferença humana.

Apesar desse debate, pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva constituiu um convite feito aos profissionais da educação a lançar lentes mais prospectivas sobre os estudantes. Muitas vezes, os discentes carregam uma pluralidade de “nãos”: não falam; não escutam; não aprendem; não conseguem. Em outras palavras, trata-se de um convite para que professores e pedagogos possam subjetivar os discentes como sujeitos históricos e sociais, bem como capazes de aprender e não limitados a rótulos e estereótipos socialmente constituídos mediante leituras que primam pela falta e pela impossibilidade de ser/estar na sociedade quando se tem o que Amaral (1998) denomina “diferença significativa”.

Esse novo olhar sobre a Educação Especial implicou a composição de novas abordagens para o atendimento educacional especializado, por sua vez amplamente problematizado pela pesquisa educacional como uma ação plural em Educação Especial, para que esses serviços estejam presentes em todas as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores, rompendo, assim, com encaminhamentos que buscam situá-los em espaços únicos, como nas salas de recursos multifuncionais.

Conforme podemos ver, assumir a educação como direito público e subjetivo significa compor novos ordenamentos para a Educação Especial – por longos anos assumida como substitutiva à escola comum – para ser (agora) pensada como modalidade de ensino ou, em outras palavras,

como uma área de conhecimento, um movimento ético-político e um conjunto de articulações pedagógicas que tem por horizonte a ampliação das oportunidades de aprendizagens dos alunos por ela contemplados na escola comum.

O trabalho com a Educação Especial, nesta perspectiva, pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença, pois, na escola, os alunos apresentam necessidades similares, mas também singularidades que necessitam ser reconhecidas. O acesso ao conhecimento sistematizado é um movimento similar (comum) que interliga os alunos entre si e gera entre eles os pressupostos da igualdade. O reconhecimento de que cada sujeito é singular e produz caminhos diversos para se apropriar desse conhecimento eleva os princípios da diferença, pois, nesse processo, reconhecemos a necessidade de constituir um vasto elenco de estratégias, recursos, formas alternativas de exposição do assunto estudado, maneiras de conduzir uma explicação, para que os alunos pratiquem o ato educativo na escola.

Justamente as reflexões aqui constituídas nos motivaram a compor este livro, já que percebemos que acumulamos um repertório de elementos que apontam avanços nas questões que envolvem a escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial na escola regular. Se, por certo tempo, as produções teóricas se dirigiam à inserção desses alunos em espaços segregados, temos atualmente nos desafiado a pensar em como envolvê-los nas ações desenvolvidas e praticadas pela escola de ensino regular.

No entanto, tê-los na escola comum se, por um lado, se configura em uma conquista, de outro, se apresenta como uma questão que ainda desafia a escola e a pesquisa em educação. Os desafios emergem cotidianamente. Ainda temos de trabalhar para que esses sujeitos tenham ampliadas suas possibilidades de aprendizagem, pois encontramos avanços significativos quanto à matrícula nas escolas comuns; entretanto, temos que avançar quando pensamos nas condições de permanência e no acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, podemos dizer que, entre avanços e desafios, a Educação Especial vai se movendo na escola.

Essa mescla de conquista e desafios nos mobilizou a convidar pesquisadores brasileiros a unir esforços para compor este livro, por sua vez fruto de investigações produzidas por vários grupos de pesquisas vinculados a universidades públicas brasileiras que aqui se traduzem umas nas outras, por se dedicarem a produzir conhecimentos sobre como colaborar com as unidades escolares, para que elas garantam aos estudantes público-alvo da Educação Especial o direito de aprender na escola comum.

Diante disso, o livro **Educação Especial na perspectiva da inclusão: conceituações, medicalização e políticas** traz uma série de textos produzidos por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes universidades brasileiras que dialogam, direta ou correlatamente, com a temática central do estudo e vêm contribuir para dar visibilidade a processos de produção de conhecimento para a área, no sentido de possibilitar novas-outras discussões e debates.

O livro encontra-se organizado em três partes. A primeira parte tem por eixo central a temática **Questões conceituais sobre inclusão**. Inicia-se com uma produção denominada **Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil**, de autoria da professora *Terezinha Maria Schuchter*, vinculada ao grupo de pesquisa Currículos, culturas, linguagens e formação de professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

O estudo parte do pressuposto de que a inclusão educacional foi tema de várias conferências mundiais que aconteceram desde a década de 1990 e geraram muitas declarações a favor da defesa da educação inclusiva, entre as quais se destacam a Declaração de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Salamanca (1994) e Dakar (2000). Há, nessas declarações, a defesa da necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade social. A referência à escola, no sentido de contribuir para a superação de todas as formas de discriminação, é reforçada em vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Com base nesses pressupostos, a autora enfatiza que também é inegável o avanço obtido durante a década de 1990, no que tange à universalização

do ensino fundamental no Brasil. No entanto, indaga: a garantia do direito de permanência com qualidade acompanhou a garantia do direito de acesso à escola? Há o reconhecimento da presença dos pobres na escola? A escola tem-se constituído como lugar das diferenças? As diferenças étnicas, econômicas e sociais se materializam no currículo escolar? Assim, problematiza o fato de que o discurso em torno da educação inclusiva ganhou *status* de política nacional. Mas quais os sentidos das políticas de inclusão no discurso governamental e nas práticas vivenciadas nas escolas?

O segundo texto que compõe esse primeiro eixo do livro tem o título **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**, de autoria da professora *Enicéia Gonçalves Mendes*, pertencente aos grupos de pesquisa Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (Foreesp), ambos da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

A autora sinaliza que, no Brasil, desde o fim da década de 1990, a questão da inclusão escolar tem sido temática amplamente abordada nos jornais, nas revistas, na televisão, nas escolas e nas universidades. Assim, professores de todos os níveis de ensino (das creches à universidade) se mostram cada vez mais preocupados com a crescente responsabilidade de ensinar estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Esses sujeitos são adjetivados como “da inclusão”, “casos de inclusão” e “incluídos” ou “inclusos”; entretanto, o conceito de “inclusão escolar” permanece vago para a maioria das pessoas, mesmo porque pouco se teoriza sobre esse assunto.

Como essa conceituação tem sido alvo de múltiplas interpretações, consensos e dissensos, a autora se propõe tensionar algumas reflexões sobre conceitos e terminologias que permeiam o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo por horizonte o interesse de discutir se os pressupostos subjacentes à política de inclusão escolar (à moda brasileira) podem garantir o direito à educação de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da Educação Especial: da educação básica ao ensino superior, dos professores *Edson Pantaleão, Júnio Hora e Ronan Salomão Gaspar*, se configura no terceiro texto trazido nesta primeira parte do livro.

Os autores iniciam suas reflexões problematizando o fato de vivermos mundialmente um momento crucial na história da Educação Especial marcada pelo direito à educação escolar. Ponderam que, mediante a LD-BEN nº 9394/96, tivemos uma sequência de definições políticas no sentido de garantir o usufruto desse direito. Nesse percurso histórico, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, entre outros direcionamentos, determinaram que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos nas escolas regulares.

A partir de então, um conjunto de publicações oficiais marcou uma “nova” condução das políticas públicas em Educação Especial, e, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em 2003, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 3.284, já tinha estabelecido os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência no ensino superior, que, na sequência, com o “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior”, desenvolveu ações no sentido de identificar as barreiras ao acesso das pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

No fluxo desse movimento político, os autores trazem observações sobre o número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica e no ensino superior mediante as implicações das políticas públicas de Educação Especial no Brasil.

O penúltimo texto desta primeira parte do livro é de autoria de *Alexandro Braga Vieira, Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto e Inês de Oliveira Ramos*, realizado por meio de uma parceria entre dois grupos de pesquisa. O primeiro é denominado **Educação Especial – formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar** e o segundo **Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade**. Essa ação colaborativa favoreceu a elaboração do estudo **Currículo e**

Educação Especial: direito à educação para crianças público-alvo da Educação Especial.

O texto tem o objetivo de trazer diálogos entre os currículos escolares e a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, assumindo o direito à educação como uma ação que perpassa pela matrícula, condições de permanência e apropriação do conhecimento – este o grande desafio da escola. Nesse processo, os autores trazem reflexões sobre os modos como os currículos vêm sendo articulados no âmbito da Educação Especial, apontando pistas para a composição de currículos mais abertos e a promoção de estranhamentos acerca da assunção de conceitos como flexibilização, adaptação e adequação curricular.

Com isso, sinalizam a importância da acessibilidade ao currículo e a sistematização de redes colaborativas entre os profissionais da escola, pois elas podem favorecer a articulação dos currículos praticados na sala de aula comum com aquelas mediadas no/do atendimento educacional especializado. O texto se organiza em momentos correlacionados: a) discussões sobre o direito à educação; b) reflexões acerca dos currículos escolares e a Educação Especial; c) apresentação de uma ação pedagógica realizada em uma escola comum visando ao envolvimento dos alunos no planejamento de uma docente com apoio do atendimento educacional especializado.

O artigo ressalta a importância de atrelar o direito à aprendizagem nos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando à promoção de currículos que façam dialogar a apropriação dos conhecimentos comuns com os saberes específicos emanados pelos modos de ser/estar desses sujeitos na escola/sociedade.

No bojo das discussões trazidas no livro, *Amanda Costa Camizão, Sonia Lopes Victor e Patrícia Santos Conde*, do grupo de pesquisa Infância, Cultura, Inclusão, Cultura e Subjetividade, trazem o texto **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**, cujo objetivo é constituir reflexões acerca do atendimento educacional especializado oferecido para a criança público-alvo da Educação Especial na instituição de

educação infantil. Apoiam-se na pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso e adotam como campo de investigação os Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória-ES. Elegem como sujeitos da pesquisa professores da Educação Especial que atuam nessas instituições de ensino e realizam entrevistas semiestruturadas para a produção dos dados. O estudo desvela a necessidade de problematizar as práticas pedagógicas presentes no AEE; a importância de manter um diálogo entre professores regentes e de Educação Especial, para que o atendimento no contraturno não perca a sua finalidade; a necessidade de os professores terem conhecimento das legislações que orientam o AEE; e a reflexão crítica acerca da configuração desse atendimento.

Por fim, temos o artigo **Amizade na Educação Especial escolar e não escolar: um estudo fenomenológico a partir do filme taiwanês “Eterno verão” (2006) de Leste Chen**, do professor *Hiran Pinel*. É mais uma produção fruto de investigações realizadas pelo grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências que envolve estudantes de graduação e da pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo do artigo produzido pelo método fenomenológico de pesquisa é o de descrever compreensivamente, com base no filme “Eternal Summer” (TAIWAN, 2006, direção de Leste Chen), como é a amizade entre dois alunos masculinos – Jonathan e Shane – um com elevado e o outro com baixo rendimento acadêmico, devido a défices cognitivos, inseridos numa escola e sala de aula inclusiva, refletindo sobre o possível impacto da “aula” sobre amizade, inventada por uma professora.

Dando prosseguimento à composição do livro **Educação Especial na perspectiva da inclusão: conceituações, medicalização e políticas** sua segunda parte se organiza por obras de pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa que tomam os processos de medicalização na Educação Especial como foco de investigação. Nesta parte, existem três produções que se articulam e nos ajudam a pensar os impactos da medicalização nos processos de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Um primeiro debate é realizado por *Carla Biancha Angelucci*, do grupo de pesquisa Políticas de Educação Especial da Universidade de São Paulo, por meio de uma produção assim denominada: **Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação.**

Partindo do argumento de que a lógica patologizante constitui o pensamento educacional atual e da afirmação de que a política de Educação Especial se insere nessa mesma lógica, a autora parte da política educacional geral para discutir os seguintes aspectos em suas teorizações: a) a centralidade das identidades biologizadas, marca do ideário cientificista hegemônico, que traz profundas implicações para a relação educação/saúde; b) a definição do público-alvo da Educação Especial com base em categorias extrínsecas à educação – deficiência, superdotação/altas habilidades, transtornos globais do desenvolvimento.

Sabendo que tais aspectos não são os únicos que poderiam ser utilizados para exemplificar a força da medicalização da educação, muito menos afirmando que esta se restringe à política de Educação Especial, a autora se desafia a discutir a serviço de que tal pensamento tem permanecido no ideário educacional brasileiro, mais precisamente no que concerne à garantia do direito à educação para o público-alvo da Educação Especial.

Dialogando com o texto anunciado, *Elizabete Bassani*, do Núcleo de Pesquisa Medicalização na Educação, pertencente à Universidade Federal do Espírito Santo, traz um conjunto de discussões que seu grupo de pesquisa vem compondo com alunos de iniciação científica, graduandos, pós-graduandos e profissionais da educação básica sobre os efeitos da medicalização nos processos de subjetivação dos alunos público-alvo da Educação Especial e nos modos de mediar os atos de ensinar e aprender na escola. Trata-se do texto **A colonização médica e a medicalização da Educação Especial: reflexões sobre laudos na escola** e visa adensar as discussões feitas com base na temática anunciada.

A autora enfatiza que estudos apontam que um grande contingente de alunos das escolas públicas brasileiras nem sequer consegue aprender a ler

e escrever. Entretanto, grande parte deles vem sendo encaminhada para profissionais de saúde e diagnosticada com supostos transtornos, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Transtorno de Oposição Desafiante (TOD). Após os diagnósticos, são medicados e passam a fazer parte da Educação Especial, apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definir que o seu público-alvo é composto de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, o texto pondera que crianças com plenas condições para aprender na escola passam a não ser consideradas normais e a acreditar que não podem aprender por terem um problema. Mediante essa realidade, a autora procura compreender o processo de medicalização na/da Educação Especial. A análise foi fundamentada em conceitos que buscam refletir sobre a colonização médica e a consequente invasão de diagnósticos médicos e laudos no contexto escolar. Os pressupostos partem de concepções que assumem que o fracasso escolar é pensado como se fosse da escola, e não da criança, além de ser político, coletivo e não individual e biológico. Nessa perspectiva, considera que a inflação de diagnósticos encontrada na Educação Especial denuncia contradições sociais não reconhecidas e silenciadas pela via da sua medicalização.

O último texto que tensiona a temática da medicalização na interface com a Educação Especial é denominado **Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia**, das professoras *Ivone Martins de Oliveira* e *Sonia Lopes Victor*. Trata-se de uma produção realizada por meio de processos de colaboração entre dois grupos de pesquisa. O primeiro se denomina Desenvolvimento Humano e Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares e o segundo Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade.

As autoras fundamentam suas análises considerando que o movimento de inclusão escolar tem alterado significativamente a vida de crianças e jovens com autismo, bem como o ambiente escolar, demandando uma compreensão maior a respeito de quem são esses sujeitos e das práticas educativas orientadas para eles. No intuito de contribuir para essa discussão,

o trabalho proposto busca abordar alguns aspectos históricos que envolvem a emergência do autismo como uma psicopatologia e, com base nisso, sobre o atendimento e a educação dos anormais/loucos/doentes mentais/pessoas com autismo, considerando as articulações entre o saber médico e o pedagógico.

Assim, as autoras abordam temas como a emergência do autismo infantil como uma psicopatologia, sobretudo no século XIX e início do século XX, o atendimento e educação de crianças consideradas anormais em alguns países do continente europeu e no Brasil e, em especial, de pessoas com autismo. Sinalizam que há pontos de convergência e de distanciamento na educação desses sujeitos em países europeus e no Brasil. Desta forma, o estudo aponta a necessidade de produzir novas pesquisas que se reportem à construção de um saber pedagógico sobre a educação de crianças e jovens com autismo que considere os conhecimentos e avanços da medicina, sem, entretanto, deixar de construir um saber próprio que abarque os processos de ensino e de aprendizagem para esses sujeitos em ambientes coletivos.

O grupo final de textos compõe a terceira parte. Eles giram em torno da temática inclusão, financiamento e gestão. Nesse rol, temos quatro estudos que também se articulam. O primeiro deles tem como título **Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial**, de *Gildásio Macedo de Oliveira e Reginaldo Celio Sobrinho*. São pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo e o texto é fruto de uma investigação realizada pelo grupo de pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais.

Os autores se propõem apresentar a estrutura do orçamento da Educação Especial no estado do Espírito Santo com os dados do PPA 2012-2015, no intuito de captar a rede de entrelaçamentos sociais implicados no financiamento da Educação Especial. Para refinarem a análise, utilizam os resultados dos censos educacionais disponibilizados pela Subgerência de Estatísticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação, os dados abertos do Sistema de Gestão Tecnológica (SIGETEC) do Ministério da Educação referentes às salas de recursos multifuncionais do Espírito Santo,

além de dados obtidos no Diário Legislativo Estadual e matérias veiculadas em sites oficiais.

A investigação apoiou-se nas teses *eliasianas*, assim, os autores assumem que as metas econômicas e metas políticas, isoladamente, não imprimem mudanças sociais mais significativas, devido ao fluxo dos múltiplos papéis desempenhados pelas instituições e pessoas nas figurações que elas constituem. Os dados apontam que o orçamento da Educação Especial – por meio de seus programas, ações e subfunções – não são gavetas abertas esperando para serem preenchidas com recursos públicos. No entanto, refletem as relações humanas, grupos e setores que mais se beneficiam deles. Mostram, ainda, que consideráveis recursos públicos continuam sendo repassados para instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, de tal modo que a preferência do investimento público na escola pública, aos poucos, vai sendo mitigada.

Ainda no âmbito das reflexões sobre o financiamento da educação, encontramos a produção de *Marileide Gonçalves França*, denominada **As despesas da Educação Especial no município de Vitória-ES**. O estudo compõe redes de investigação realizadas pelo grupo de pesquisa Políticas de Educação Especial da Universidade de São Paulo.

Este estudo analisa a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à Educação Especial na gestão do município de Vitória, no estado do Espírito Santo, no período de 2008 a 2014. A autora parte do pressuposto de que a garantia da educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação implica intervenção por parte do Estado, no intuito de assegurar os direitos dessa população.

Com apoio em Poulantzas (2000), a investigadora problematiza o Estado como espaço público marcado pela correlação de forças entre classes e grupos que compõem a sociedade e participam dos processos decisórios na formulação de políticas públicas. Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizada a pesquisa documental e a autora conclui, com base na análise das despesas da Educação Especial, que a concretização

do direito à educação para o público-alvo da Educação Especial pressupõe políticas públicas que garantam recursos e mudanças na gestão financeira, no âmbito da administração pública municipal e também nas demais esferas de governo, de modo a assegurar educação de qualidade nos sistemas públicos de ensino, bem como acompanhamento e controle dos recursos aplicados na educação.

Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de Educação Especial no estado do Espírito Santo, de *Mariângela Lima de Almeida* e *Meiriane Linhaus de Sousa Barros*, é o quarto texto deste eixo que versa sobre inclusão, financiamento e gestão. Trata-se de uma produção que emerge de uma longa caminhada que as pesquisadoras vêm realizando com o grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial, que, nos últimos anos, tomam a gestão educacional como ponto de análise, trazendo desdobramentos da temática em dissertações, trabalhos de conclusão de cursos e publicações em periódicos e livros.

As autoras têm por objetivo refletir sobre os conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação por um grupo de gestores públicos de Educação Especial no estado do Espírito Santo-BR. Assumem a pesquisa-ação colaborativo-crítica em seus pressupostos teórico-epistemológicos, bem como seus atravessamentos com a formação continuada de profissionais da educação e os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Sustentam-se na perspectiva teórico-metodológica dos grupos autorreflexivos mediante a teoria do agir comunicativo de Habermas e tomam os gestores públicos de Educação Especial por articuladores-mediadores das ações políticas de formação nos municípios e superintendências.

Assim, retomam aspectos históricos da pesquisa-ação, destacando sua constituição diversa no campo educacional, para assim contextualizar o processo de tessitura do grupo de gestores em Educação Especial. A análise busca estabelecer um diálogo entre autores da literatura científica e autores do contexto sobre a constituição do problema de investigação e as implicações da pesquisa-ação para a formação e prática docente.

Finalizando esta parte e a obra, *Denise Meyrelles de Jesus, Alexandra Braga Vieira e Isabel Matos Nunes* trazem reflexões por meio da pesquisa comparada em educação, para entendermos aproximações e distanciamentos entre as **Políticas de Inclusão de alunos com múltiplas deficiências pelo olhar dos estudos comparados em São Mateus-ES e Xalapa-México**. O estudo também é fruto de uma investigação constituída pelo grupo de pesquisa Educação Especial – formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar da Universidade Federal do Espírito Santo, com grupos de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de São Carlos-SP.

O estudo busca fundamentação teórica nos pressupostos da pesquisa comparada em educação, para promover interseções entre as políticas de Educação Especial do Brasil e do México, visando à escolarização de alunos com múltiplas deficiências. Faz diálogos com os dados produzidos por um estudo realizado em São Mateus (norte do estado do Espírito Santo) com outros coletados na cidade de Xalapa (México). As discussões tomam por base de sustentação teórica os estudos sobre a pesquisa comparada em educação e, em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010), para problematizar a importância do reconhecimento de realidades educacionais pouco consideradas pela racionalidade moderna, ou seja, não hegemônicas, para ampliar os conhecimentos acerca das políticas e práticas de Educação Especial, aqui no tocante à escolarização de alunos com múltiplas deficiências. Com isso, reconhece-se que muitos acordos internacionais impulsionaram diferentes nações a constituir cenários mais inclusivos e, desta feita, busca-se compreender e comparar as zonas de contato, as singularidades e os embriões de possibilidades existentes em cada um dos contextos investigados.

A obra **Educação Especial na perspectiva da inclusão: conceituações, medicalização e políticas** se compõe de um material rico, atualizado e pujante, comprometido com o fortalecimento da educação como direito público e subjetivo e os princípios da inclusão escolar como motores desse processo. O livro precisa ser visto como mais uma tentativa de mostrar para o contexto social e educacional que as pessoas são únicas e, diante dessa mera constatação do óbvio, os processos educativos também devem

ser únicos, pensados para sujeitos concretos, que precisam ter reconhecidos seus direitos ao exercício pleno da cidadania.

Esperamos que todos se encontrem nas leituras dos vários textos e eles contribuam para que estudantes considerados no Brasil como público-alvo da Educação Especial consigam usufruir o direito de aprender, conforme prescreve a Constituição Federal do Brasil de 1988, quando promulga o direito de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento.

Uma boa leitura a todos e todas!

Sonia Lopes Victor

Alexandro Braga Vieira

Ivone Martins de oliveira

Primeira parte

Questões conceituais sobre inclusão

1

Políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes pobres no Brasil

Terezinha Maria Schuchter¹

Universidade Federal do Espírito Santo / Centro de Educação
terezaschuchter@yahoo.com.br

1. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes. Professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo.

Introdução

Neste trabalho, buscaremos discutir especificamente as políticas de atendimento educacional às crianças e adolescentes pobres. A história da educação brasileira é marcada pela negligência no que se refere a essas políticas, e o dualismo pedagógico caracterizou a educação do período colonial ao início da década de 1980. Inicialmente, na Colônia, houve o estudo de técnicas rudimentares de leitura e escrita, técnicas agrícolas para os índios e um ensino propedêutico para os filhos das elites colonizadoras; no Império, uma educação enciclopédica para as elites agrárias e uma educação elementar aos mamelucos (filhos de portugueses com índios) e filhos de colonos, ressaltando que estavam fora da escola negros e mulheres; posteriormente, na Primeira e Segunda República, um ensino secundário de cunho humanista e propedêutico ao ensino superior para os filhos das classes dominantes e uma educação profissional para o ingresso no mercado de trabalho para os filhos das camadas populares. Aliado a esse dualismo, há que se ressaltar que a educação primária e principalmente a educação dos pobres nunca foi uma preocupação entre os dirigentes do país durante esses períodos (ROMANELLI, 1987).

Somente a partir de 1970, quando o processo de industrialização se intensifica e a mão de obra minimamente qualificada passa a ser exigida, vai haver um processo de expansão da oferta e aumento da obrigatoriedade para oito anos de escolaridade (ROMANELLI, 1987), colocando-se ênfase na formação profissional. Com a consolidação de movimentos sociais, tendo em vista o fim da ditadura militar instituída em 1964 e a busca de redemocratização da sociedade e da educação, ocorridos no início da década de 1980, a preocupação

em tornar a educação um direito de todos e dever do Estado vai efetivar-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e posteriormente da Lei nº 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e Adolescente, e da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras.

Essa preocupação vai ao encontro das bandeiras de defesa da educação pública e gratuita de movimentos sociais, conferências e ordenamentos legais que enfatizavam o discurso da “Educação para Todos”. É preciso considerar que é inegável o avanço obtido até meados da década de 1990, no que concerne à universalização do ensino fundamental, que passou, com base na Lei nº 11.274/2006, a ter duração de nove anos. Entretanto, o direito de permanência acompanhado da garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada não se tem efetivado na mesma escala da garantia do direito de acesso à escola. A educação inclusiva ganhou *status* de política nacional, mas ainda é necessário perguntar: quais os sentidos das políticas de inclusão no discurso governamental? As políticas de inclusão estão contribuindo para outro olhar do professor sobre o estudante pobre e a minimização da pobreza?

É importante destacar que o discurso da necessidade da inclusão e da defesa da “Educação para Todos” decorre do reconhecimento de práticas que ainda segregam e excluem, ou seja, as lutas em torno da garantia do direito à educação podem não ter sido suficientemente capazes de assegurar uma escola de/para/com todos; por isso, ainda há que se questionar se a universalização do ensino fundamental – a garantia de acesso a todos – não está se efetivando por meio de uma “inclusão excludente”. Isso porque essas políticas de inclusão podem supor que “todos” os sujeitos deverão ser incluídos para se enquadrar dentro de uma forma/norma, gerando, assim, práticas homogeneizantes. É necessário, pois, “[...] examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades e efeitos” (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 950).

Pobreza como decorrência de processos de exclusão neoliberal

É notório que a pobreza tem ganhado uma centralidade nos discursos governamentais; entretanto, ao realizarmos uma pesquisa em 2015 sobre os documentos elaborados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), encontramos uma produção relacionada com as seguintes temáticas: educação e diversidade/diferença cultural (relações entre educação, cultura); direitos humanos e cidadania; Educação Especial; educação de jovens e adultos; diversidade étnico-racial; gênero e sexualidade.

É certo que, por questões históricas, sociais e econômicas, quando falamos em políticas de inclusão, de educação de jovens e adultos, educação de negros, índios, ciganos, na maioria das vezes estamos fazendo uma relação com a educação de pessoas pobres, mas não foi encontrado um documento que tratasse especificamente do tema pobreza ou de crianças e adolescentes pobres. E seria necessária uma produção voltada para essa temática? Compreendemos que sim, porque há professores que nem sequer reconhecem a existência de estudantes pobres e extremamente pobres nas salas de aula, apesar de constituírem uma maioria nas escolas públicas. E o que significa não reconhecer a existência de estudantes pobres nas salas de aula? Significa não observá-los, não senti-los, mas invisibilizá-los, ou ser indiferente à condição de vida e existência desses estudantes; significa não problematizar e considerar as exigências que a precariedade material extrema impõe às práticas educativas.

Isso se agrava quando tendemos a considerar a pobreza com base em uma visão moralista, colocando a responsabilidade por essa condição ao próprio pobre, julgado como incapaz, ligando a pobreza à falta de hábitos, atitudes, valores, cultura e educação. Os pobres são deficitários e por isso privados de bens materiais – a pobreza moral dos pobres produz a pobreza material, e não o contrário (ARROYO, [s.d.], p. 8).

Essa forma de compreensão nos leva aos primórdios da história da educação brasileira, em que a “[...] empreitada catequética educativa

colonizadora e até republicana se orienta nessa visão de inferioridade moral, cultural, civilizatória” (ARROYO, s.d., p. 12). Assim, ainda hoje, institui-se que a função da escola para os pobres é a moralização e o preparo para uma forma de trabalho que lhes garanta o mínimo para a sobrevivência, privando-os do conhecimento histórico, político, científico, tecnológico, ético e estético.

Podemos assim dizer que questões específicas relacionadas com a pobreza não foram contempladas nos documentos da Secadi, mas não há como negar que, desde a década de 1990, alguns programas e ações do governo federal têm tido por foco pessoas vitimadas pela pobreza. Um marco na política de atendimento à criança e ao adolescente está na Lei nº 8.069/1990, que criou o Estatuto da Criança e Adolescente, no que diz respeito à garantia do direito inalienável à educação, mas muito do que está previsto ainda precisa ser efetivado.

Entre alguns programas voltados para a “erradicação” da pobreza – termo utilizado pelo governo federal, ao apresentar os programas –, destacamos o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Bolsa Família, o Programa de Acompanhamento à Frequência Escolar, Escola que Protege, Escola Aberta, Programa Mais Educação. Apesar de hoje alguns desses programas estarem ameaçados, eles estiveram no auge das políticas federais nos últimos anos.

Não é possível negar também a necessidade premente de políticas de combate à pobreza. Entretanto, o que justifica os documentos, ordenamentos legais, conferências sobre a educação inclusiva e os programas e ações de combate à pobreza, voltados especificamente a um tipo de público historicamente negligenciado no campo das políticas públicas?

O fato é que as políticas neoliberais em curso – no caso do Brasil –, implementadas desde a década de 1990, imprimiram transformações profundas: no campo político, a minimização do Estado, que alterou significativamente suas funções. No lugar de um Estado forte que intervinha na política, na economia, no social e minimamente garantia alguns direitos sociais por meio de políticas públicas, temos um Estado que vem cumprindo um papel de regulador das relações econômicas, políticas e sociais, ou

seja, vem garantindo condições para que o modelo econômico instituído permaneça em funcionamento, proporcionando condições para a consolidação de um sistema hegemônico ditado pelo capital privado, por meio de organismos internacionais.

Por outro lado, tivemos transformações no campo econômico, entre as quais podemos citar a reestruturação produtiva, a mudança no perfil do trabalhador e as exigências de uma nova e constante formação, o fim de grandes corporações responsáveis desde a extração da matéria-prima até o produto final, a flexibilização da produção e das relações de trabalho, entre outras. Essas transformações aliadas têm gerado um crescente número de desempregados.

Então, por um lado, a diminuição de recursos financeiros na área das políticas sociais e de geração de emprego e renda e, por outro, a diminuição dos postos de emprego tiveram um impacto altamente negativo, pois isso tem significado o aumento exorbitante da pobreza no Brasil e, por consequência, da exclusão social em números assustadores, bem como dos índices alarmantes da violência. No gráfico a seguir, retrata-se essa realidade:

Tabela 1 – Situação da pobreza no Brasil

Região	Pobres	Extremamente pobres
Norte	2,9 milhões	1,4 milhões
Centro-oeste	1,1 milhão	310 mil
Sul	1,5 milhão	430 mil
Sudeste	5,3 milhões	1,5 milhão
Nordeste	9,3 milhões	4,5 milhões
Total	20,4 milhões – 35,35% da população	8,2 milhões – 19,5% da população

Fonte: Cenário da infância e adolescência no Brasil, 2015. Indicadores do MEC, Ministério da Saúde, IBGE e PNAD sobre a infância e adolescência no Brasil (disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/>).

“Uma das primeiras consequências da intervenção das políticas neoliberais no social [...] é o aumento da pobreza [...]. A nova pobreza é o produto de uma vontade política em uma sociedade capitalista [...]” (LAZZARATO, 2011, p. 50). Daí decorre a necessidade de diminuição dos efeitos negativos dessas políticas. O que poderia significar o aumento do número de pobres no planeta? De acordo com Coraggio (1996, p. 22):

O processo de globalização inclui uma renovação nas instâncias políticas de âmbito mundial, como é o caso do sistema da ONU. Uma preocupação central daqueles que pensam em termos de uma ordem e um ‘governo mundial’ democráticos é como evitar que a globalização gere mais empobrecimento e exclusão, afetando as possibilidades de uma paz mundial que possa dar estabilidade e sustentação às tendências mais positivas em curso.

Essas questões serão exploradas mais à frente neste texto, mas é importante destacar aqui que, de acordo com Coraggio (1996), desde a década de 1990, a pobreza vem ganhando uma centralidade nos discursos dos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organizações das Nações Unidas (ONU), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Aliadas aos problemas decorrentes desse crescente aumento da pobreza, ainda podemos observar que essas transformações descritas têm instituído novas práticas e formas de relações sociais que instituem um novo jeito de ser, de estar e de se relacionar na sociedade. São as transformações no campo cultural, garantidas pela mudança dos sentidos, dos discursos. A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; é parte integral da transformação (SILVA, 1996).

O fato é que essas transformações se apoiam em uma série de estratégias: deslocamento das causas, culpabilização das vítimas do sistema social, despolitização e naturalização do social, demonização do público, apagamento da memória e da história (SILVA, 1996). Dessa forma, instalam-se entre nós a cultura do individualismo, a banalização da vida, a supervalorização do capital e da mercadoria, a fragmentação dos serviços e dos indivíduos, a naturalização e normalização da exclusão, a perda da

sensibilidade e dos valores sociais. É o individualismo exacerbado em detrimento do coletivo; é o predomínio do econômico sobre todas as formas de vida e de organização social.

Assim, as lutas democráticas em defesa de alguns direitos sociais vão sendo capturadas e as “bandeiras” defendidas incorporadas ao discurso neoliberal. Depois de metamorfoseados esses direitos, instaura-se um processo de recriação de termos que passam a reproduzir e redefinir o social, o político, o econômico, o educacional, o cultural e o ambiental. Desse modo, palavras como gestão democrática, autonomia, descentralização, direito social, cidadania, misturam-se a

[...] novas criações – flexibilidade, nova ordem mundial, globalização, reestruturação, desregulamentação – para compor um quadro no qual os propósitos e as estratégias dos grupos dominantes parecem constituir um destino social não apenas desejável, mas natural e inevitável (FRIGOTTO, 1995, p. 83).

No caso do Brasil, essas transformações agravaram o quadro da pobreza já existente e assim nos mantemos como um país de famintos, de miseráveis, expropriados na própria terra. Grande parte de sua população vive em condições de miséria, e muitos em miséria absoluta, completamente excluídos dos bens sociais, culturais e econômicos que são produzidos. As políticas que vêm sendo implementadas e apregoadas como solução para a crise estão ocasionando um processo de degradação da vida. É um ataque frontal à vida humana, e o que acontece é que, quando esses fatos não nos atingem, os consideramos normais em decorrência das transformações culturais que descrevemos. Fechamos os olhos à realidade, compactuando com as políticas em curso. A legitimação da violência e a sua naturalização têm causado a normalização de diferentes fenômenos sociais (GENTILI, 2001).

Trata-se de uma construção social baseada nas premissas do neoliberalismo. Nesse sentido, é perceptível, em razão da nova ordem política, econômica e social, um aumento do individualismo que influencia as relações sociais básicas. É a influência dos conceitos, paradigmas e ideologias do neoliberalismo e da globalização que nos leva a não perceber os “dois pés

descalços” de tantos seres humanos ao nosso redor, os quais ainda não têm seus direitos garantidos e são excluídos de nossa sociedade, destituídos de qualquer direito (GENTILI, 2001, p. 29).

Assim podemos observar a legitimação e a naturalização da exclusão social, o que causa a invisibilidade dos diferentes fenômenos sociais, como é o caso da violência e exploração de todas as formas contra crianças, adolescentes, jovens, mulheres, idosos, e de todos os que se encontram em situação de vulnerabilidade, os quais não enxergamos e por isso não criamos vínculos com eles, não os incluímos efetivamente nos espaços escolares e, então, não conseguimos envolvê-los efetivamente no trabalho pedagógico, ou melhor, não conseguimos fazer com que nossas ações deixem de se constituir em algo a ser dado para eles, para efetivamente ser com eles e, na melhor das hipóteses, por eles.

Daí o que observamos é a consolidação de políticas de cunho paliativo, as conhecidas políticas de reparação ou políticas afirmativas que têm o caráter compensatório, de correção dos défices, das faltas, das ausências que, de uma forma ou de outra, apenas nutrem materialmente as existências – para não utilizar o termo erradicação ou combate à fome. Não são assim políticas de potencialização da vida, pois não descortinam outros possíveis. São políticas perversas, uma vez que criam a falsa ideia da inclusão, pois são práticas excludentes – incluem segregando. Gentili (2001, p. 33) aponta que é como se atribuíssemos

[...] um status especial a determinada classe de indivíduos, os quais não são exterminados fisicamente nem enclausurados em instituições especiais. É o caso dos sem teto, dos ‘inempregáveis’, dos meninos que perambulam abandonados por nossas cidades, de uma boa parte da população negra e dos imigrantes clandestinos. Esta forma de exclusão significa que determinados indivíduos estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna. São os subcidadãos, os que participam da vida social sem os direitos daqueles que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena nos assuntos da comunidade.

Afinal, qual tem sido o lugar das crianças e adolescentes pobres nas políticas de inclusão? Qual a efetividade das políticas de inclusão? Ao discutir a inclusão de negros, de pessoas do grupo-alvo da Educação Especial, da educação de jovens e adultos, quilombolas, índios, discutem-se a condição de pobreza e as imposições desta à maior parte desse público?

Políticas de inclusão: por que incluir as crianças e adolescentes pobres? Avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal?

Políticas de inclusão, Educação para todos, Educação inclusiva, ou simplesmente inclusão, não há como negar que essas expressões vêm cunhando o debate educacional no período posterior à década de 1990. De forma geral, é quase unânime a aceitabilidade da necessidade de mecanismos de integração social das pessoas, tendo em vista as consequências geradas pelas políticas neoliberais em curso – coincidentemente no Brasil, também a partir desse período – que causaram o aumento da miséria.

A palavra inclusão pode ser interpretada de diferentes formas, como movimento, processo, conceito, práticas, ideia, valor, política. De acordo com Menezes (2011, p. 29), “[...] a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade dos homens”.

O conceito de inclusão veio acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas portadoras de deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, da instituição das modalidades da educação básica – quilombola, indígena, campo, educação de jovens e adultos, Educação Especial –, das políticas de reparação, educação para todos.

Não há como negar também que esse debate trouxe à tona importantes temas, como educação étnico-racial, gênero, sexualidades, direitos humanos.

Temas latentes desde muitos séculos passados, mas encobertos em nome de um dito e suposto padrão universal de normalidade que pressupunha um modelo de conhecimento, cultura e de existência humana – branco, europeu, cristão, heterossexual, sexista, masculino, machista. Entretanto, cabe-nos indagar: quais os sentidos atribuídos à palavra inclusão? Quais os significados das políticas inclusivas? Por que, contraditoriamente, o conceito de inclusão surge com a mesma força que o dos mecanismos de exclusão social? Por que gerar processos de exclusão de pessoas que depois deverão ser incluídas? Quais os impactos dessas políticas para as crianças e adolescentes pobres? Essas políticas têm contribuído para a superação/minimização dos efeitos da pobreza?

Lazzarato (2011) contribui para a compreensão dessas questões, ao problematizar as políticas de proteção social com base no movimento dos trabalhadores do setor de espetáculos ocorrido na França, entre 2003 e 2007, empenhando-se em discutir os novos mecanismos de poder, de governabilidade e de assujeitamento dos indivíduos no contexto neoliberal. Segundo o autor, essas políticas estariam atreladas à ideia de governo das condutas.

O governo neoliberal da sociedade favorece a multiplicação das diferenças (de status, de rendimentos, de formação na gestão do mercado de trabalho, de pobreza, de desemprego, de precariedade, etc.), e ele converte essa multiplicação em modulação e em otimização das desigualdades. Ao mesmo tempo, e isso faz parte de um mesmo dispositivo, simultaneamente, micro e macropolítico do governo das condutas, ele favorece a reprodução de grandes divisões binárias (a divisão do capital e do trabalho, do emprego e do desemprego, da inclusão e da exclusão, etc.) (LAZZARATO, 2011, p. 13-14).

Posto isso, podemos inferir que o binômio inclusão/exclusão é uma construção – algo que se cria – e parte da lógica neoliberal, e pior: a inclusão é uma falsa realidade porque efetivamente não inclui, não faz dos sujeitos pobres – público-alvo deste artigo – nem dos negros, dos homossexuais, dos indígenas, das mulheres e de todos que não se conformam ao

padrão aqui descrito membros efetivos da sociedade. Eles permanecerão à parte, excluídos. Sua integração fica no limite do tolerável. “Os excluídos são incluídos dentro de uma ‘população’ (o conjunto do mercado de trabalho) sobre a qual se exerce a ação governamental como gestão diferencial das desigualdades” (LAZZARATO, 2011, p. 25).

Na verdade, há um domínio da produção das desigualdades, da fabricação da miséria, e a proteção contra os riscos e as políticas de ordem social são dispositivos que devem funcionar de forma mínima. O problema do governo não é mais a normalização da heterogeneidade, e sim a gestão das diferenças (LAZZARATO, 2011). O autor afirma que “[...] o anormal, o excluído, o marginal não são mais o outro ou o fora, mas diferenças que precisam ser governadas em conjunção com outras”. E destaca que “[...] as diferenças, as minorias, os comportamentos desviantes, por vezes antagônicas, serão controlados em ‘bordas aceitáveis’ [ao invés de] lhes impor uma lei que diga não” (LAZZARATO, 2011, p. 77).

A lógica neoliberal não quer nem a redução, nem a extinção das desigualdades pela simples razão que ela atua em cima dessas diferenças e governa a partir delas. Ela procura somente estabelecer um equilíbrio tolerável, um equilíbrio suportável para a sociedade entre normalidades diferentes: entre a normalidade da pobreza, da precariedade, e a normalidade da riqueza. Ela não se ocupa mais da ‘pobreza relativa’, das distâncias entre os diferentes rendimentos, e ela também não se ocupa mais de suas causas. Ela se interessa somente pela ‘pobreza absoluta’ que impede o indivíduo de disputar o jogo da concorrência. Ela deve apenas definir um limiar, um mínimo vital acima do qual o indivíduo pode se tornar uma ‘empresa’, acima do qual as distâncias de rendimentos podem e devem ser importantes, e abaixo do qual ele cai fora do jogo social, do jogo da concorrência e no qual ele pode ser ajudado, mas de maneira pontual e não sistemática (LAZZARATO, 2011, p. 50-51).

O autor retoma o conceito de “monismo híbrido” (CERTEAU, 1995) e “pluralismo tolerado” (FOUCAULT, 2005), para descrever a otimização

das desigualdades e a gestão diferencial das minorias como processo que “[...] transforma, reescreve, homogeneiza, totaliza conteúdos flexíveis em um esquadramento duro” (LAZZARATO, 2011, p. 79). Para ele, “[...] o esquadramento não é aquele do confinamento disciplinar, mas sim o da circulação das diferenças cuja singularidade foi neutralizada no espaço aberto das sociedades de segurança” (p. 79).

Inclusão e exclusão, normal e anormal não definem mais, como nas sociedades disciplinares, uma ‘grade divisão’. Inclusão e exclusão são ‘variáveis’ da ação governamental que, aliás, têm a tendência a multiplicar os casos, as situações, os status entre esses dois limites. Portanto, o governo age, definitivamente, menos por *divisão* do que por *modulação* das divisões, das diferenças (LAZZARATO, 2011, p. 69).

Portanto, a sociedade de segurança se difere da sociedade disciplinar – que pressupõe uma conduta altamente uniformizante, segundo uma norma única e geral por meio dos processos de “normação”. A sociedade de segurança não é uma “[...] sociedade na qual os mecanismos da normalização geral e da exclusão do não normalizável seriam requeridos” (FOUCAULT, 2008, p. 265), ou seja, a normalização se opõe à “normação”, pois “[...] é organizada sem o recurso a uma norma externa ao processo, mas apoiando-se sobre as próprias diferenças (anormalidades)” (p. 265). A operação de normalização consistirá em fazer “[...] interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Na sociedade de segurança, “[...] é o normal que é primeiro e a norma que se deduz dele, isto é, a norma não é exterior a seu campo de aplicação não só porque ela o produz, mas também porque ela se autoproduz ao produzi-lo” (LAZZARATO, 2011, p. 77). Para Lazzarato, as formas de governo neoliberal nos fizeram sair da sociedade disciplinar, pois as políticas de governo das condutas se exercem por meio da gestão diferencial das anormalidades, das diferenças.

Como já afirmado, o único risco que os governos e os capitalistas temem é a ameaça à “paz mundial” ou “[...] os riscos da revolta, da politização, da

anulação ou mesmo da simples redução de seus ‘privilégios’, entre eles a própria propriedade privada, que eles consideram como o mais ‘humano’ de todos os direitos” (LAZZARATO, 2011, p. 52). Daí a necessidade das políticas de inclusão. Por meio dessas políticas, os sujeitos “anormais”, diferentes, improdutivos – que fogem ao padrão descrito acima – são aproximados da sociedade, podendo, assim, desenvolver uma série de estudos e saberes sobre eles, sua capacidade de produção, suas regularidades e irregularidades, de modo a governar a todos e a cada um (LOCKMAN, 2013). Portanto,

[...] a tríade aproximar, conhecer e governar torna-se importante na medida em que possibilita pensar a inclusão como uma estratégia biopolítica que gerencia os riscos causados, nesse caso, pela anormalidade. Explicando melhor: a inclusão é o processo que irá possibilitar a aproximação desses sujeitos – anormais – na sociedade. Somente mediante essa aproximação – é que se torna possível produzir saberes sobre eles e, em consequência, desenvolver estratégias que controlem e regulem suas formas de ser, enfim, que orientam, suas condutas. Conduzir suas condutas é necessário na medida em que esses sujeitos são entendidos como uma ameaça à ordem moderna, como uma periculosidade social (LOCKMAN, 2013, p. 130).

Rech (2013) tem feito alguns apontamentos sobre os discursos, práticas e políticas de inclusão desde o início da década de 1990 e nos mostra que inicialmente a lógica do movimento da inclusão se centrava na questão da obrigatoriedade escolar, do acesso e permanência dos estudantes na escola. Tratava-se de integrar, e o sucesso da permanência tornava-se responsabilidade do sujeito. Colocava-se uma série de engrenagens em funcionamento, que produzia um movimento circular em que a maioria não atingia o objetivo estabelecido: completar o ciclo de escolaridade e chegar ao mercado de trabalho.

Isso pode ser observado no Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015, que aponta:

Quando da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), o Brasil tinha diante de si inúmeros desafios – o principal deles, sem desmerecer

os demais, estava associado à expansão do acesso ao ensino fundamental. As reformas dos anos 90 do século XX estão associadas a esta meta [...]. Os objetivos então definidos coincidiram com a definição de novas prioridades na política educacional – assegurado o **acesso ao ensino fundamental** – foi possível cuidar melhor da permanência, expandindo etapas e modalidades não contempladas com igual ênfase na década anterior. O período mais recente, ainda em curso, corresponde a um momento de abertura de oportunidades a segmentos até então excluídos da atenção e do foco das políticas públicas. Os anos 2000 configuram-se, assim, como **aqueles da inclusão**. Este processo tem muitas dimensões, algumas das quais são contempladas neste Informe, mas extrapolam o campo da educação escolar. Para a próxima Conferência Mundial de Educação para Todos, a se realizar na Coreia, em 2015, o Brasil leva um balanço do percurso realizado desde Dakar na expectativa de confrontar as metas já estabelecidas no horizonte de seu Plano Nacional de Educação e dos objetivos comuns aos países a serem estabelecidos nessa oportunidade. É certo que ainda há muito por fazer em termos de expansão do acesso, sobretudo em relação à Educação Infantil, ao Ensino Médio e à Educação Superior, **assim como de segmentos antes excluídos, ora contemplados pelas políticas de inclusão e diversidade**. O desafio posto para os anos que se aproximam é o da **universalização**. O foco da política educacional deverá buscar o equilíbrio entre metas quantitativas e qualitativas, caminho desafiante, sobretudo ao se considerar o quanto o País ainda tem por fazer em matéria de redução das desigualdades. A qualidade da educação **implica cuidar (mais e melhor)** (BRASIL, 2014, p. 122, grifo nosso).

Nas primeiras décadas do século XXI, pode-se observar uma mudança nas lógicas das políticas de inclusão que passam a funcionar com base na ideia de fluxo e habilidade. Segundo Rech (2013, p. 36),

A tentativa de pensarmos a noção de fluxo conjuntamente com a noção de habilidade pode ser justificada se olharmos para algumas palavras-chave do

nosso cotidiano atual. Expressões como **autonomia, adaptabilidade, criatividade, competências, flexibilidade, liderança e talento**, sempre combinadas com o desejo de inovação, estão presentes não apenas na atmosfera empresarial, mas também em todo o campo educacional (grifo nosso).

A escola, como afirmado no início deste trabalho – que sempre teve forte relação com a formação para o mercado de trabalho – retoma sua função social e histórica e passa a alimentar a lógica neoliberal, ao repassar aos sujeitos incluídos a responsabilidade pela

[...] busca de alternativas que permitam sua inserção na lógica [de produção e] de consumo e, com isso, objetiva o fortalecimento do mercado através do estímulo à competição. Nessa lógica competitiva, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe, agora, aprender a empregar. O aluno considerado incluído passa a receber novos rótulos, nesse caso rótulos que o obrigam a produzir, a ser útil e fazer a sua parte pelo crescimento da sociedade onde vive (RECH, 2013, p. 38).

A ideia de fluxo está, pois, ligada aos processos de inclusão: fazer entrar na escola aqueles até então considerados “pesos” aos governos que deveriam assisti-los, para que se tornem indivíduos com potencialidades adquiridas no processo educativo. Isso faz da escola “[...] um novo espaço de adaptação, de transitoriedade e de estímulo ao desejo” (RECH, 2013, p. 39).

Estamos na era da ‘educação para a vida toda’, que compreende moldar – já na figura do aluno – personalidades sensíveis, flexíveis e polivalentes para que, posteriormente, se tenham profissionais com as mesmas características: sujeitos que saibam, acima de tudo, governar a si mesmos, avaliar suas posturas e regular suas condutas em um espaço e tempo dinâmicos [...] temos a necessidade de abarcar e proteger uma massa global que precisa ser conduzida, primeiramente, pela escola para que possa conquistar novos espaços sociais, e, assim ser (re)conduzida de outras formas. Com as estratégias bioplíticas, obtendo-se,

desse modo, a relação direta da política com a vida, é possível impetrar formas eficientes para se conhecer a fundo a massa que se quer conduzir (RECH, 2013, p. 39-40).

Diante do exposto, cabe-nos continuar com nossas interrogações. As políticas de inclusão estão dadas, estão postas. O que temos feito nós dessas políticas? O que temos feito nós pelos incluídos – principalmente as crianças e os adolescentes pobres? Temos apenas permitido, na escola, o movimento circular de fluxo e a garantia de pequenas habilidades aos incluídos – como é a proposta neoliberal – ou temos problematizado essas políticas e seus objetivos? Nossas problematizações têm possibilitado novos sentidos, movimentos e fluxos? Os incluídos têm tido lugar central no nosso trabalho? E novamente perguntamos: as políticas de inclusão estão contribuindo para outro olhar do professor em relação ao estudante pobre e para os efeitos da pobreza na sua vida?

Considerações finais

Como já foi afirmado, é inegável a importância de pôr em pauta temas até então negligenciados pela sociedade e pelas escolas: questões étnico-raciais, sexualidade, gênero, direitos de grupos excluídos social, cultural, política e economicamente; enfim, questões que envolvem grupos humanos com especificidades, culturas, experiências, histórias, ou seja, formas de existência e vidas infames (FOUCAULT, 2003; LOBO, 2015). Essas vidas precisam ser trazidas à luz, porque, ao longo da história, se constituíram

[...] sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desaparecem e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas em meio

a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor (LOBO, 2015, p. 13).

Essas existências, quando dignas de registro, foram no sentido da ordenação da diferença, da fixação da norma ou da produção de conhecimento para controlá-las, pois sempre foram nada mais que seres desviantes, problemáticos, deficitários. Classificação, hierarquização, enquadramento, eis o que predominou. Agora, mesmo diante do efusivo discurso da inclusão propalado desde a década de 1990, somos chamados a nos interrogar: há algo diferente nas políticas atuais ou estamos vivenciando a reprodução das históricas práticas segregadoras e autoritárias?

Diante do exposto neste trabalho, tendemos a afirmar que as políticas atuais não têm o objetivo de levar os diferentes, os pobres, os deficientes ao isolamento, aos tribunais ou à morte, mas continuam produzindo formas de segregação de diferentes espécies, porque agora não se trata apenas da diferença, mas da desigualdade social, manipulada pelos ideais da igualdade universal (LOBO, 2015).

A ideia de que a educação é direito de todos e para todos os indivíduos, ou seja, um direito universal e individual, vem sendo considerada como capaz de dirimir as desigualdades, mas, na verdade, trata-se de uma igualdade formal, ancorada nos princípios liberais, que contrariam os movimentos de defesa e reconhecimento das diferenças. “Não são apenas os diferentes que são privados de suas vidas para se enquadrarem na mesmidade universal, todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa de todos como um” (MACEDO, 2015, p. 897-898).

Macedo (2015, p. 897) continua mostrando que

[...] o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico

[...]. Tais políticas estão longe do reconhecimento da diferença, elas atuam definindo um país ‘culturalmente diverso, mas politicamente homogêneo’ [...]. A diferença cultural é aceita no âmbito privado, mas a representação política, o cidadão, segue sendo pensado em termos abstratos.

Observamos, assim, que prevalece, no discurso governamental, primeiramente uma ideia de inclusão universalista, de uma educação para todos. Trata-se de incluir os diferentes numa escola homogênea, modelar para que sejam enquadrados em modelos determinados, e, se isso não ocorre, o problema é do indivíduo “desviante”, incapaz. Em segundo lugar, a inclusão é um imperativo moral mundialmente defendido como direito humano (MENEZES, 2011), e, uma vez garantida, os incluídos passam a ser responsabilizados pela “benesse recebida”, pelo uso e apropriação do que pode resultar dessa política. Caso não consigam usufruir satisfatoriamente o que lhe está sendo oferecido, de imperativo moral passa-se à responsabilização moral. É a atribuição de um peso que só cabe ao indivíduo carregar. A sociedade é justa, as oportunidades foram garantidas, o problema está nos indivíduos, ou seja, é a culpabilização das vítimas pelo próprio fracasso.

Conforme já foi afirmado, trata-se, na verdade, de uma forma de gestão diferencial dos modos de vida, tendo em vista atender à única preocupação dos governos neoliberais, que é a pobreza absoluta que impede os indivíduos de disputar o jogo da concorrência e produzir indefinidamente, de modo a garantir o crescimento econômico para uma determinada parcela da sociedade. “A concepção de indivíduo como ‘empresário de si mesmo’ é o objetivo do capital como máquina de assujeitamento” (LAZZARATO, 2011, p. 43). Parece discurso de décadas passadas, mas a “[...] hipomodernidade e neoarcaísmo não são processos contraditórios, mas sim duas faces complementares de uma mesma moeda de governo de nossas sociedades [...]”. Todo movimento capitalista ininterrupto não pode acabar “[...] em outra coisa que não em dobras sobre ele mesmo, em reterritorializações de ordem nacionalista, classista, corporativista, racista, paternalista” (GUATARRI, 1987, *apud* LAZZARATTO, 2011, p. 73).

A centralidade das políticas de inclusão, portanto, não são as crianças e os adolescentes pobres, no que tange às suas vidas e existências precárias, mas a transformação dessas vidas em vidas produtivas. Porém, como afirma Lazzaratto (2011, p. 87), toda a originalidade de autores, como Foucault, Deleuze e Guattari, não foi somente em discutir os diferentes dispositivos de poder, mas também em “[...] afirmar a multiplicidade das modalidades de resistência, de revoltas e a multiplicidade dos modos de subjetivação”. Segundo os mesmos autores (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 20-21), “[...] os movimentos políticos não devem apenas resistir e se defender, mas afirmar-se como forças criadoras”. Cabe-nos, pois, diante do atual contexto, resistir. E “[...] essa resistência deve-se abrir a um processo de criação, de transformação da situação, de participação ativa nesse processo” (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 21).

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
- _____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, 2014.
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.
- CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. Ditos e Escritos II. Organização e seleção de textos por Manuel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUNDAÇÃO ABRINK. **Cenário da infância e adolescência no Brasil – 2015: indicadores do MEC, Ministério da Saúde, IBGE e PNAD sobre a infância e adolescência no Brasil**. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br>. Acesso em: 12 de jul. 2016.
- GENTILLI, P. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: ALENCAR, C.; GENTILLI, P. (Org.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- _____. **O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. São Paulo: EdUFSCar, 2011.
- LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- LOCKMAN, K. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, E. T.; KLEIN, R. R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).
- MACEDO, E. **Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educação e Sociedade, v. 36, n. 133, Campinas, out./dez. 2015. p. 891-908.
- MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividade para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T.; KLEIN, R. R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

ROMANELLI, O. O. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, T. T. O projeto educacional da “nova” direita e a qualidade total. **Universidade e Sociedade**, n. 10, ano VI, Brasília: Andes, jan. 1996. p. 82-89.

VEIGA NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão e governabilidade**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

2

Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar

Enicéia Gonçalves Mendes¹

Universidade Federal de São Carlos
enicéia.mendes@gmail.com

-
1. Graduada em Psicologia na FCLRP-USP. Mestra em Educação Especial pela UFSCar e doutora em Psicologia pelo IP-USP. Professora titular da Universidade Federal de São Carlos, docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP).

Introdução

Neste trabalho, cujo objetivo é trazer algumas reflexões sobre o conceito de inclusão escolar, primeiramente se discutem os significados dos termos inclusão, inclusão escolar, inclusão educacional e educação inclusiva, a fim de justificar a adoção do termo “inclusão escolar” em referência à escolarização do público-alvo da Educação Especial. Depois, abordam-se as diferentes nuances do princípio de inclusão escolar com exemplos práticos, para propor uma definição do termo inclusão escolar. Em seguida, relacionam-se seus pressupostos com o conceito de atendimento educacional especializado, conforme descrito nos documentos oficiais brasileiros. Finalmente, extraem-se algumas considerações sobre o tema.

Inclusão, inclusão escolar e educação inclusiva, qual é o melhor termo?

Os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento.

Em matemática, por exemplo, diz respeito à propriedade de um conjunto “A”, cujos elementos fazem parte de outro conjunto – “B”. Em odontologia, a inclusão é o processo no qual um dente, mesmo completamente desenvolvido, não fez sua erupção na época normal, encontrando-se no interior do osso,

totalmente rodeado por tecido ósseo e/ou mucosa. Em histologia, refere-se à impregnação em um tecido, de uma substância líquida que se solidifica, de modo a permitir que seja cortado em lâminas delgadas para exame microscópico. Em biologia, também significa qualquer partícula encontrada no núcleo da célula e de natureza diferente daquela que compõe o protoplasma. Nas ciências sociais, o termo inclusão se refere às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade.

Enfim, o termo genérico “inclusão” pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico e, em cada um desses contextos, ele assume significado peculiar. E seria correto usar, como acontece com frequência na literatura educacional, o termo genérico “inclusão”, às vezes até mesmo grafado como se fosse um nome próprio “Inclusão”, em referência às políticas e práticas de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares?

Ao analisarmos o uso do conceito na língua portuguesa, parece-nos que a adoção do termo genérico “inclusão” nesse sentido implica uma apropriação indevida do significado do conceito em nossa língua, visto que reduz ou restringe seu uso à área educacional, provocando confusão entre sentidos usados no senso comum pela comunidade educacional e os sentidos utilizados em várias outras disciplinas científicas. Portanto, seria necessário precisar mais a linguagem, adotando-se um adjetivo para circunscrever o conceito à esfera educacional e, nesse caso, os termos possíveis seriam “educação inclusiva”, “inclusão educacional” ou “inclusão escolar”. Seriam esses termos conceitualmente equivalentes?

O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais”:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas,

crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Sailor (1992) aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.

Para Prieto (2006, p. 8), a educação inclusiva

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Glat *et al.* (2007) ressaltam que educação inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos os alunos e defendem que os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Prieto (2010, p. 31), por sua vez, alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença. Para a autora, “essa ideia é capciosa”, pois com “[...] esses mesmos argumentos podemos referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”.

Para Glat *et al.* (2007), a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo. Por isso, destacam:

[...] para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT *et al.*, 2007, p. 6).

Quanto à política de educação inclusiva, enfatizam que esta diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país, tendo em vista

[...] a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT *et al.*, 2007, p. 16).

Assim, o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. O termo “inclusão educacional”, por outro lado, é também muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo “inclusão educacional” pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares.

O termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE. Assim, sugere-se

que o termo "inclusão escolar" seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

Obviamente existem aqueles que se negam a discutir a questão da escolarização dos alunos do PAEE descolada do conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, que são encampados no amplo guarda-chuva da chamada "diversidade" e que, por isso, podem questionar o uso do termo "inclusão escolar" no sentido proposto e, assim, preferir o termo educação inclusiva.

Entretanto, esse não é o caso de uma ampla comunidade brasileira da área da Educação Especial que tem se preocupado em defender os direitos dessa parcela específica da população de cerca de seis milhões de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento, dos quais apenas cerca de 900 mil estão nas escolas (especiais e/ou comuns) e sem ainda receber a educação a que tem direito.

Outros segmentos da sociedade brasileira têm-se preocupado com os direitos de populações específicas de outros grupos minoritários, também discriminadas no contexto educacional por questões, por exemplo, de gênero, raça, nível socioeconômico, religião. Entretanto, esses grupos não fazem referência ao conceito de "educação inclusiva", que tem sido erroneamente aplicado especificamente em referência ao PAEE, disseminando uma compreensão reducionista e equivocada desse conceito.

Por outro lado, se existe uma compreensão que a escolarização de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem especificidades ou diferenças que as destacam do grande conjunto dos estudantes diversos, então, faz sentido tentar circunscrever e definir um conceito para abranger os debates e estudos nessa área específica.

A literatura nacional apresenta ainda outras compreensões em relação ao termo "inclusão escolar" e "educação Inclusiva". Para Bueno (2008), por exemplo, inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos

da escola, enquanto educação inclusiva, para o mesmo autor, se refere a um “objetivo político a ser alcançado” (BUIENO, 2009, p. 49). Para Gonçalves e Jesus (2009), “inclusão escolar” é um termo que abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola.

Enfim, as compreensões sobre o conceito de inclusão escolar e educação inclusiva são muitas, sendo, portanto, necessárias para definir o porquê da adoção deste ou daquele termo e o que se quer dizer quando se fala sobre o assunto.

Sobre o conceito de inclusão escolar

O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (BRASIL, 1988).

Atualmente os governos, em suas diferentes instâncias administrativas, desde o poder público federal, passando pelos estados e municípios brasileiros, anunciam a adesão à política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007). Mas temos, de fato, uma política de inclusão escolar apenas porque seus propositores têm boas intenções ou porque eles têm um discurso inclusivo? Vamos analisar três exemplos práticos, que são casos fictícios dos estudantes Inácio, Carina e Felix.

O caso Inácio

Inácio nasceu diferente. Foi uma criança cuja família, desde cedo, percebeu que ele tinha o desenvolvimento atrasado em relação aos irmãos: demorou a falar, a andar, tinha dificuldade para compreender.

O médico disse que não havia o que fazer e que ele seria “retardado” ao longo de toda sua vida. Na primeira infância, ele ficou em casa, pois nenhuma creche ou pré-escola aceitaram matriculá-lo, sob a alegação de que ele não tinha autonomia para andar, usar banheiro, alimentar-se ou se vestir/despir e, que por isso, a escola não tinha condições de recebê-lo. Em sua cidade, também não havia nenhuma instituição especializada que pudesse acolhê-lo.

Quando Inácio atingiu 6 anos, a política de inclusão escolar foi implementada no sistema educacional municipal. Inácio ingressou na faixa etária de escolaridade obrigatória, na época, definida entre 6 e 14 anos, quando ele teve sua matrícula garantida e seus pais foram obrigados, por lei, a levá-lo para a escola, porque, segundo a Constituição Brasileira, a educação é um direito subjetivo, portanto inalienável.

Ele começou, então, a frequentar uma classe de primeiro ano, mas sem, de fato, estar participando das aulas, das provas ou tendo acesso ao currículo. Ele era cadeirante, não se expressava pela fala, mas apenas com poucos gestos, não conseguia controlar a baba e, ao ser matriculado na classe comum, não foi bem aceito ou benquisto nem por seus colegas da turma, nem por professores, que não sabiam como se comportar diante dele, pois o achavam muito estranho.

Muitos sentiam nojo de sua baba constante e procuravam não se aproximar muito. Sua professora não sabia o que fazer com ele na sala de aula, mas ela tinha uma auxiliar da escola que ocasionalmente aparecia nos momentos de levá-lo ao banheiro, efetuar trocas de fraldas, cuidar de sua higiene, alimentá-lo e acompanhá-lo no recreio. Nos demais períodos escolares, ele permanecia num canto isolado da sala e sua família tinha a responsabilidade de trazê-lo para a escola e vir buscá-lo, porque não havia transporte escolar adaptado para viabilizar seu acesso à escola.

E, assim, ele foi passando de ano em ano, sendo automaticamente promovido pelos seus professores e sendo tratado como se fosse um objeto inanimado dentro da sala de aula, pois não tinha livros, cadernos ou material próprio. Ninguém conseguia comunicar-se com ele e Inácio permanecia o tempo todo na sala, em sua cadeira adaptada, sem se comunicar ou

fazer nenhuma atividade. Inácio permaneceu na escola comum porque sua família fazia questão disso, ainda que ele parecia não avançar e, dependendo da professora e do conselho de classe, em alguns anos, foi promovido e, em outros, retido na série que cursava.

Ao completar 18 anos, sem concluir o ensino fundamental, a família de Inácio foi chamada para decidir se ele iria frequentar uma classe de Educação de Jovens e Adultos ou se iria requerer um certificado de terminalidade específica de conclusão do ensino fundamental. Sua família até fazia muito gosto que ele continuasse na escola, mas percebeu que Inácio se cansara e decidiu retirá-lo da escola, depois de anos tentando, sem sucesso, que ele aprendesse a ler, a escrever ou a dominar no mínimo as quatro operações matemáticas.

Ele saiu sem ter amigos e também sem perspectivas de emprego. Sua família solicitou ao Estado e conquistou o direito ao benefício de prestação continuada. Hoje, Inácio, já adulto, permanece em casa assistindo à televisão ou fica na calçada observando o movimento da rua. Ele raramente sai de casa, pois a família tem dificuldade de transportá-lo e ocasionalmente faz uso do transporte especial gratuito, recentemente implantado no município, mas apenas quando precisa ir ao médico ou a agência da previdência para a revisão de seu benefício. A família guarda na gaveta o certificado de terminalidade específica do ensino fundamental concedido pela escola, sem entender para que serve esse documento.

O caso Carina

Carina era uma criança surda, filha de pais ouvintes, e não era usuária de língua de sinais porque morava na zona rural e nunca teve contato com pessoas que soubessem Libras. Ela ingressou numa escola pela primeira vez aos 6 anos, quando sua família foi obrigada pela legislação a matriculá-la e conseguiu transporte, para que ela tivesse acesso à escola mais próxima de sua residência. Ela ingressou, então, numa classe comum de primeira série e todo dia viajava uma hora e meia de casa para a escola e vice-versa.

Uma vez que começou a frequentar a escola, Carina conseguiu, em alguma medida, beneficiar-se de estar nesse contexto, pois era simpática, foi bem recebida pelos professores e desenvolveu amizades com os colegas, embora não participasse igualmente das atividades, porque não tinha como se comunicar na sala de aula. Em sua escola e na sua comunidade, não havia quem pudesse lhe ensinar Libras. Carina, como Inácio, também foi avançando automaticamente, de ano em ano, e foi acompanhando a mesma turma porque se relacionava muito bem com os colegas, usando mímica, embora sempre ficasse sem acesso ao currículo do nível de ensino que cursava. E assim continuou sendo benquista por todos, gostando muito da escola, mas sem conseguir acesso ao conteúdo curricular.

O tempo passou, até que um dia Carina manifestou seu desejo de sair da escola, aos 18 anos, como seus colegas. Ela saiu sem aprender a se comunicar de modo efetivo, sem saber ler nem escrever, sem ter tido acesso ao currículo e sem boas perspectivas de inserção profissional futura. Mas Carina gostou da experiência de estar na escola, onde conquistou muitos amigos com os quais ocasionalmente continua a se relacionar. Ela também conseguiu o benefício da prestação continuada e sua família prefere que ela não trabalhe, porque, além de não ser fácil encontrar emprego, caso essa busca seja bem-sucedida, não há garantia de que esse emprego seja mantido. E, se ela for remunerada, correrá o risco de perder sua pensão, que é vitalícia e lhe foi concedida em função da deficiência.

O caso Felix

Felix tinha paralisia cerebral e, desde o nascimento, frequentou um serviço de estimulação precoce no qual recebeu atendimento de fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga. Eram profissionais que o assistiam na clínica e na escola. Quando tinha 2 anos, sua família recebeu orientações da equipe sobre as vantagens e desvantagens de escolarizá-lo em escola comum ou em instituições especializadas. A família ponderou as opções e decidiu pela colocação em escola comum e assim ele ingressou numa creche, onde foi muito bem recebido.

Felix foi avançando em seu processo de escolarização, apoiado por profissionais de um serviço de reabilitação (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga) que o assistiam na clínica e na escola. Na classe comum, Felix, ao longo de todo seu percurso de escolarização, recebeu ainda suporte de um paraprofissional que o auxiliava nas atividades de vida diária, porque ele não tinha independência, em razão de seus impedimentos motores. Além disso, todo o planejamento de sua escolarização era desenvolvido e executado por uma equipe envolvendo os professores da classe comum, o professor especializado, seu cuidador, seus terapeutas e sua família.

Na pré-escola, Felix aprendeu a usar recursos de tecnologia assistiva computadorizada, de modo que, por meio do computador e com recursos de acesso (*mouse* adaptado, tela sensível ao toque e *software* com sintetizador de voz), ele conseguia conversar, fazer tarefas pedagógicas, estudar, ler, escrever e brincar nas horas vagas. Ele aprendeu também a usar uma cadeira de rodas motorizada e com ela fazia sucesso locomovendo-se pela escola. E, assim, Felix foi avançando e acompanhando sua turma, suas dificuldades eram corriqueiras, ou seja, as mesmas da maioria de seus colegas sem deficiência. Ele fez amigos, foi muito bem aceito, avançou academicamente em seu percurso e adorou ir à escola.

Aos 18 anos, Felix teve pela frente a perspectiva de prestar vestibular, passou e ingressou num curso de análise de sistemas, pois amava computadores. Felix estava triste por deixar a escola e os amigos, mas excitado e apreensivo pela possibilidade de ingressar na universidade. Felix frequentou quatro anos de universidade, fez amigos, participou de festas e conseguiu concluir seu curso sem dificuldades. Depois de formado, Felix conseguiu um emprego bem remunerado numa empresa de informática, beneficiando-se da lei de cotas, e hoje contribui para desenvolver *softwares* industriais e educacionais.

Atualmente ele continua em contato com seus amigos da escola e da universidade através das redes sociais e ocasionalmente se encontram para colocar as novidades em dia.

Inácio, Carina e Felix

Apesar de casos fictícios, os três casos representam a histórica de muitas crianças e jovens com deficiências na escola. Seus nomes foram intencionalmente escolhidos para representar casos de crianças que nascem com riscos consideráveis desde o nascimento e são bem precocemente identificadas (eis por que a denominação de Inácio), exemplos de crianças com deficiências que são acolhidas e benquistas, mas que continuam sem acesso ao currículo (eis por que a denominação de Carina) e de estudantes que atingem todas finalidades da educação (eis por que a denominação de Felix).

Todos são exemplos de estudantes escolarizados na classe comum da escola regular, até os 18 anos, ou seja, durante todo o período de escolaridade obrigatória, fato que pode ser considerado uma façanha diante das barreiras enfrentadas por estudantes como esses em nossas escolas. Mas, enfim, supondo que esses percursos de escolarização existam e sejam possíveis, seriam os três casos ilustrativos da política de inclusão escolar bem-sucedida?

Inácio estava na escola, conseguiu sua matrícula, mas não era socialmente aceito e pouco ou nada se apropriou do currículo, porque a escola não conseguiu acomodar suas diferenças. Carina foi socialmente aceita, mas também não teve acesso ao currículo e saiu da escola sem desenvolver seu potencial pleno. Felix teve uma experiência social muito significativa na escola, pois foi aceito, desenvolveu ao máximo suas potencialidades, conseguiu apropriar-se do currículo e com isso avançou continuamente e, ao final, conseguiu boas perspectivas de inserção social na vida adulta.

A resposta à questão sobre se seriam todos os três casos ilustrativos da política de inclusão escolar depende do que e como se define o princípio de inclusão escolar, se ele vai ser interpretado como o mero "ato" de matricular ou como vinculado ao seu "efeito", ou seja, o que a escolarização produziu na vida de Inácio, Carina e Felix e de todas as crianças e jovens da população-alvo da Educação Especial que estão sendo escolarizados na classe comum de uma escola regular.

Caso se entenda que inclusão escolar se refere ao ato de matricular ou inserir na classe comum de uma escola regular, então, pode-se considerar

que os três casos sejam ilustrativos da política de inclusão escolar. Neste caso, o que definiria o conceito é o princípio de não discriminação e de igualdade de acesso à escola para todos, independentemente de seus efeitos. Essa tem sido a interpretação priorizada nos discursos de políticos que evidenciam o sucesso de suas ações, tomando meramente como base o aumento de matrículas dos estudantes PAEE nas escolas comuns.

Por outro lado, caso se considere que a matrícula ou presença física não são suficientes, sendo necessário garantir também a permanência e o sucesso do aluno na escola, então estaríamos preferindo atribuir o sentido de produto ou efeito para definir o conceito. Neste caso, a avaliação de uma política de inclusão escolar ou prática inclusiva somente poderia ser feita de modo processual – em médio e longo prazo – e o uso do termo “inclusão escolar” deveria ser mais restritivo e cuidadoso. Assim, onde se usa o termo “inclusão escolar” em referência à matrícula, deveria ser usado o termo “escolarização na classe comum da escola regular”, uma vez que seja disso que efetivamente se trata.

Essa distinção no conceito de inclusão escolar é importante, pois tem sido lugar comum ouvir relatos de pessoas afirmando contraditoriamente que “os alunos da inclusão não estão incluídos” ou que “os alunos inclusos estão na escola, mas que a inclusão não existe”. Nesses tipos de relatos, percebe-se uma confusão conceitual em relação ao termo “inclusão escolar”, que tem sido tomado no sentido tanto de ato de incluir quanto de efeito de incluir.

Particularmente quando se acredita que o conceito deve ser definido de acordo com seus resultados, ou seja, o “sucesso” da escolarização, pode-se questionar ainda se os casos de Carina e Felix são igualmente bem-sucedidos. Carina, por exemplo, é socialmente aceita, mas não tem acesso ao currículo. Felix tem benefícios mais plenos, incluindo socialização e aprendizagem acadêmica. No caso, os dois seriam exemplos bem-sucedidos da política de inclusão escolar? Essa resposta vai depender do que se pensa ser a função da escolarização para alunos do público-alvo da Educação Especial. Caso se admita que a socialização seja suficiente, então ambos são casos de sucesso. Entretanto, se fosse considerado importante que, para além da socialização, a escola devia garantir acesso ao currículo, então apenas Felix seria um caso de sucesso.

Uma terceira possibilidade seria a de considerar que a avaliação do sucesso da inclusão escolar não passa por uma questão de tudo ou nada, e sim de que há um contínuo de possibilidades que define o conceito como uma espécie de movimento, e, neste caso, os três casos poderiam, em alguma medida, ser considerados exemplos ilustrativos de diferentes graus de mais ou menos sucesso de políticas de inclusão escolar.

O caso de Inácio, por exemplo, que pode ser considerado o mais controvertido de pensar em algum grau de inclusão, deveria ser analisado em contraposição à não escolarização e, nesse sentido, se questionaria onde se aplicaria mais o princípio de inclusão: se na alternativa (a), que envolveria deixar Inácio permanecer em sua casa permanentemente, ou na alternativa (b), prover-lhe a oportunidade de participar pelo menos de dois ambientes de socialização: sua casa e a escola? Para Prieto (2006), por exemplo, a inclusão escolar deve ser caracterizada como um processo à medida que as soluções vão sendo estruturadas, para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos PAEE. São barreiras que sempre existirão, porque haverá novos ingressantes e, mesmo os alunos já existentes, trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes.

Até aqui o foco recaiu na análise dos resultados mediante o impacto sobre os estudantes PAEE. Poderíamos também analisar o "sucesso" ou "fracasso" da política de inclusão escolar sobre outros atores e contextos, como nas possíveis mudanças que essa prática acarreta nas atitudes e representações dos colegas, dos professores e nas escolas. Nesse caso, mesmo que os alunos PAEE não tenham benefícios pessoais imediatos em médio ou longo prazos, o argumento é o de que mudanças potencialmente benéficas podem acontecer no sistema educacional e, conseqüentemente, na sociedade, que podem direcionar para um futuro melhor para a escolarização de estudantes como Inácio, Carina e Felix. Entretanto, há que ressaltar que não é seguro que aconteça esse impacto na direção desejada, embora essa seja uma possibilidade.

Enfim, avaliar o sucesso de uma política de inclusão escolar é sempre um processo complexo, porque envolve medir seu impacto em todas as possíveis dimensões que cercam o processo de escolarização, considerando ainda seus resultados em curto, médio e longo prazos.

Definindo o conceito de inclusão escolar

A despeito do aparente consenso sobre o princípio filosófico da inclusão escolar, dificilmente se encontra na literatura uma definição precisa para esse termo, mas o atributo principal tem sido a garantia de oportunidade de plena participação dos alunos PAEE nas salas de aulas comuns de escolas regulares. Smelter, Rasch & Yudewitz (1994, p. 35) descrevem a inclusão escolar como a prática de “[...] inserir os estudantes da educação especial nas classes comuns do ensino regular, levando com elas os suportes que precisam, mais do que as tirando para os serviços de apoio”.

Lipsky e Gartner (1977, p. 763) assim definem inclusão:

A provisão de serviços para estudantes com deficiências, incluindo aqueles severamente incapacitados, na escola da vizinhança, em classes comuns de crianças de idade apropriada, com o suporte necessário de serviços e apoios suplementares (para a criança e ao professor), de modo a assegurar o sucesso acadêmico, comportamental e social e preparar a criança para participar plenamente como membro contribuinte da sociedade.

Em síntese, quando se operacionalizam esses dois conceitos de inclusão escolar, supõem-se os seguintes princípios:

- que todas as crianças e jovens PAEE devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares; portanto, a princípio, ninguém deve ser excluído com base no grau ou tipo de deficiência;
- que todas as crianças e jovens PAEE devem ser escolarizados nas classes comuns das escolas regulares de seus bairros (e para onde iriam se não fossem identificados como estudantes PAEE?);
- que, nessas escolas comuns, todas as crianças e jovens PAEE devam receber oportunidades acadêmicas e extracurriculares apropriadas a sua idade cronológica e iguais à de seus pares;
- que todas essas crianças e jovens PAEE e seus professores recebam todos os apoios de que precisam, no contexto da classe comum, para serem devidamente escolarizados;

- que todas essas crianças e jovens PAEE tenham assegurado o sucesso acadêmico, comportamental e social, de modo a maximizar a inserção pessoal e social futura desses estudantes na comunidade.

Conforme se pode perceber, compreender esses pressupostos não é tarefa simples, pois, com frequência, eles não são adotados na íntegra e tem sido comum encontrar situações nas quais o estudante frequenta:

- escola de sua vizinhança sem nenhum suporte de que precisa;
- escola de sua vizinhança, mas não é ensinado com o mesmo currículo da turma;
- escola de sua vizinhança, mas a frequenta apenas em alguns dias da semana;
- escola de sua vizinhança, mas a frequenta o atendimento educacional especializado (AEE) em outra escola, porque a do seu bairro não tem sala de recursos;
- escola comum, mas que não é necessariamente a de sua vizinhança, porque ela não tem serviços de apoio ou os recursos dos quais ele necessita;
- classes comuns em tempo integral, mas ele é apenas assistido por um estagiário, cuidador ou auxiliar;
- classe comum, mas é retirado da classe parte do tempo para receber instrução do professor especializado, ou porque dá muito trabalho ao professor da classe comum;
- classe comum sem receber nenhum apoio, e recebe AEE extraclasse (numa sala de recursos ou numa outra instituição especializada);
- aulas separadas, dependendo da acessibilidade de recursos e do tipo e severidade do grau de limitação;
- classe especial ou uma classe comum, na escola regular, mas composta por alunos com deficiência e/ou com estudantes considerados de fraco desempenho;
- instituição especializada.

Enfim, se considerássemos essas possibilidades de escolarização que acontecem regularmente em nossas escolas, veríamos que os casos de alunos efetivamente apoiados, segundo o princípio de inclusão escolar, seriam mais exceção do que regra (MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015). As estatísticas oficiais do Inep, para 2015, por exemplo, apontaram que apenas 39% dos estudantes do PAEE matriculados em escolas comuns estavam recebendo AEE (INEP, 2016). Essa porcentagem seria menor ainda se considerarmos que muitos desses estudantes estão recebendo o AEE em outras escolas, tais como em instituições especializadas ou escolas que não são as de seus bairros ou mesmo casos de oferta de AEE no mesmo turno e com os alunos sendo retirados da classe comum.

No caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a escolarização em tempo integral em classe comum, acrescido do AEE num espaço separado, que são as salas de recursos multifuncionais (SRM), ou nos centros de atendimento educacional especializado (CAEE), que concentram os recursos especializados. Entretanto, todos esses suportes são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos, quando estes se encontram na classe comum.

Destaca-se que, a rigor, esse tipo de apoio não atenderia aos requisitos da definição de inclusão escolar, conforme proposto pela literatura, porque não se preveem apoios centrados na classe comum para estudantes e professores e ainda porque nem sequer a parcela dos 39% dos estudantes PAEE que recebem AEE estejam se beneficiando de uma política efetiva de inclusão escolar e tendo seu direito garantido a uma educação devida.

Para além disso tudo, há que se considerar ainda que a “inclusão” no caso será feita numa escola específica, a brasileira, que apresenta um dos piores desempenhos do planeta, segundo avaliações padronizadas internacionais de larga escala. Então, torna-se difícil falar de “inclusão escolar” considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitos estudantes de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes.

Sobre as terminologias dos alunos inclusos, incluídos e da inclusão

E seria semanticamente correto, como acontece com frequência no meio escolar e acadêmico, referir-se a um “caso de inclusão”, um “aluno incluído” ou um “estudante incluso”? Nestes casos, é preciso considerar que quem tem a capacidade de incluir é o sistema, ou seja, a rede educacional, a escola ou a sala de aula, mas nunca o próprio indivíduo. Portanto, o termo inclusão requer adjetivação (escolar) e os termos incluso e incluído não podem ser atribuídos aos alunos, e sim aos sistemas. Podemos falar de escola inclusiva, sala de aula inclusiva, mas não de aluno “incluso” ou “incluído”, porque este não é um atributo pessoal, uma vez que não é responsabilidade de os próprios estudantes se incluírem.

Outro ponto de destaque no discurso que usa as expressões alunos “da inclusão”, alunos “inclusos” ou “incluídos” é o caráter de concessão associado à negação, pois seria como se eles indicassem que “esses alunos estão nas nossas escolas e salas de aulas, mas não são efetivamente nossos”, são da “inclusão”, ou da Educação Especial, discurso esse que serve para eximir a escola da responsabilidade pela sua educação. Seria como se a escola estivesse fazendo uma concessão e não garantindo um direito que eles efetivamente têm.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado quando um professor de classe comum se refere ao professor de Educação Especial, quando quer falar sobre alguém PAEE, como “seu aluno” e não como “nosso aluno”, indicando que, velada ou explicitamente, não se considera a escola como lugar de participação desses estudantes. Assim, como eles são alunos da escola, dos seus professores e não “da inclusão”, ou “da Educação Especial”, o uso dessas expressões deve ser evitado quando se pretende desenvolver uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Organização escolar necessária para a inclusão escolar

A organização de serviços de Educação Especial no sistema público brasileiro de ensino teve sua impulsão desde a década de 1970, com a

implementação das classes especiais nas escolas estaduais e, em menor escala, com a criação de algumas poucas salas de recursos, destinadas quase que exclusivamente a estudantes com deficiências sensoriais. Entretanto, a despeito de alguma organização de serviços de ensino especial, a maioria das matrículas existentes ainda estava concentrada nas instituições privadas filantrópicas e nas classes especiais das escolas públicas, enquanto se estima que o maior contingente de alunos PAEE permanecia à margem de qualquer escola.

Mais recentemente, com o advento da filosofia de inclusão escolar no fim da década de 1990, intensificou-se a argumentação de que todos os estudantes deveriam ser escolarizados numa mesma sala de aula, evitando-se sistemática de exclusão temporária ou permanente dos alunos. A partir de então, observava-se uma mudança no foco, que antes era sobre o estudante PAEE e que passou a ser para o programa e para a escola, dando origem ao que pode ser entendido como uma busca para criar escolas que atendam às necessidades de todos os alunos, estabelecendo comunidades de aprendizagem em que estudantes com necessidades educacionais comuns ou específicas são educados juntos, em classes comuns, em agrupamentos compatíveis em idade, nas escolas da própria vizinhança (FERGUSON, 1996).

E qual tem sido o modelo de serviço de apoio proposto pela política do Ministério da Educação para apoiar a escolarização de crianças e jovens do público-alvo da Educação Especial em classes comuns? O AEE é ofertado no contraturno em SRM ou em centro de atendimento educacional especializado?

O projeto Oneesp¹ buscou investigar como vem sendo estruturado o AEE nas SRM em todo o cenário brasileiro e quais as evidências encontradas em várias realidades indicaram que esse serviço, em geral, não consegue responder, durante uma ou duas horas de atendimento em turno

1. OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Oneesp) é uma rede nacional de pesquisadores, cujo projeto inaugural foi um estudo sobre o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais no país. Mais informações podem ser obtidas no site do projeto Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br>. Acessado em: 10 jul. 2017.

alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças que, em geral, chegam à escola somente aos 6 anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento.

Entretanto, o principal problema 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 centrada no aluno e o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum, e numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Os municípios investigados, no âmbito do discurso, tentam seguir algumas das diretrizes da política nacional de Educação Especial, operacionalizam suas ações para atender, cada um a seu modo, os alunos PAEE matriculados na sala regular. Na prática, entretanto, essa política tem sido traduzida das mais variadas formas. Os municípios, ao lançarem mão de novas formas de organização escolar, que não são aquelas recomendadas pela política nacional, com a finalidade de escolarizar principalmente alunos surdos, cegos ou com baixa visão, deficiência intelectual grave e autismo, informam que a SRM não é necessariamente a melhor opção para garantir qualidade do atendimento e que a solução, ao invés de um serviço tamanho único para todos, passa pela criação de uma rede de serviços de apoio diferentes, para melhor acolher a diversidade PAEE.

A evolução deve, portanto, passar pela criação dessa rede de suportes centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio, que é o que muitos municípios já estão tentando fazer. A melhoria na qualidade do AEE vai requerer ainda melhoria nas condições de infraestrutura das escolas e dos espaços das SRM, com mobiliário, professores habilitados, recursos didáticos e pedagógicos adequados. No âmbito do sistema, medidas para melhorar a articulação com as famílias e com os profissionais da área da saúde completam os requisitos para apoiar, de forma qualificada, a escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns.

Sobre o conceito de atendimento educacional especializado

A partir da década de 70, tanto no Brasil quanto no mundo todo, começou a fortalecer os questionamentos sobre o que diferenciava os espaços de escolarização comuns dos espaços especializados segregados, ao mesmo tempo que crescia a ênfase, para que os estudantes do público-alvo da Educação Especial tivessem ampliado o acesso à classe comum das escolas regulares, com base nas seguintes suposições:

- Há mais semelhanças do que diferenças entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais.
- O que é puramente “especial” ou diferenciado no ensino não é requisitado na classe comum, tampouco é encontrado nos espaços especializados.
- Bons professores podem ensinar qualquer estudante.
- Todos os estudantes poderão ser beneficiados se receberem instrução de qualidade, sem precisar necessariamente de referência às categorias e rótulos tradicionais da Educação Especial.
- As salas de aula regulares devem comportar todos os estudantes indistintamente.
- A educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta.

Apesar de sustentarem certo grau de veracidade, os argumentos acima devem ser considerados com o devido cuidado, visto que eles encerram também muita controvérsia. De fato, pode haver mais semelhanças do que diferenças entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais; entretanto, essas diferenças existem e devem ser respeitadas. Isso significa que oferecer a todos o mesmo tipo de ensino, ou de atendimento educacional especializado, pode não ser suficiente para garantir uma educação devida para alunos que requerem não igualdade, e sim equiparação de oportunidades.

Também pode ser parcialmente verdadeira a afirmação de que o “especial” ou “diferenciado” no ensino de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades não é requisitado na classe comum, tampouco é encontrado nos espaços especializados. No entanto, isso não significa que deveria ser assim, nem na classe comum, nem nos espaços especializados, já que o ensino comum, por definição, não é suficiente para responder às necessidades desses alunos; caso contrário, eles não seriam identificados como estudantes com necessidades educacionais especiais.

Neste caso, a falta de ensino diferenciado, principalmente nos serviços especializados, é fruto da falta de investimento, de profissionalização e de melhores condições de trabalho para as pessoas que atuam nesses espaços. Ademais, se, de fato, eles não conseguem executar seus serviços como deveriam, não significa que esses serviços devam ser desconsiderados, na medida em que a extinção não vai resolver o problema de como prover uma escolarização melhor qualificada para esses alunos.

Outro ponto de destaque é que a política de Educação Especial requer revisão no conceito de AEE, de modo a sair de uma visão simplista de uma proposta de serviço de apoio tamanho único (extraclasse, contraturno e de curta duração) para um conjunto de apoios diversificados necessários para responder às diferentes demandas da escolarização de alunos PAEE nas escolas comuns.

Sobre rotulação e desrotulação

Quanto à identificação e rotulação, é fato que todos os estudantes poderão ser beneficiados se receberem instrução de qualidade, sem precisar necessariamente de referência às categorias e rótulos tradicionais da Educação Especial. Mas, para isso, é preciso que as políticas de financiamento não atrelem o direito de acesso ao serviço de apoio à rotulação e que os suportes estejam disponíveis indistintamente a todos que deles precisarem; caso contrário, a desrotulação vai servir apenas para apagar a diferença e justificar a negação do direito, muitas vezes com a finalidade de economia

para os cofres públicos. Em contextos de contenção de recursos, cortes em programas de políticas sociais, há que se ter cuidado especial com os discursos que impliquem ampliar a cobertura, pois os já escassos recursos financeiros existentes poderão ser ainda mais diluídos, se forem destinados a todos os estudantes, e, com isso, os alunos PAEE, que possuem necessidades mais diferenciadas, terão suas diferenças apagadas e dificilmente terão garantia do direito à educação escolar garantido.

Considerações finais

Há, na atualidade, uma aceitação geral de que quase todo o problema é complexo, desafiando o desenvolvimento teórico, e sem soluções fáceis. Os questionamentos sobre inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial parecem seguir essa tendência.

De fato, a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos.

A ênfase atual na educação está na busca pela excelência nas escolas, gastando o mínimo possível, e tanto o aumento nas exigências e padrões de desempenho quanto as despesas, consideradas adicionais, para atender às necessidades do público-alvo da Educação Especial, complicam esse cenário porque impactam o financiamento da educação e questionam a função da escola pretendida pelos reformadores.

Enfim, neste ensaio, propomos começar a discutir, com um pouco mais de profundidade, o conceito e a maneira como ele tem sido aplicado em nossos discursos, mas isso não esgota nossa tarefa de debater mais e assumir a complexidade que esse assunto requer.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2008.
- _____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- _____. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocone.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S *et al.* (Org.) **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.
- FERGUSON, D. L. Is it inclusion yet? Bursting the bubbles. In: BERRES, M. S. *et al.* (Eds.) **Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change, and renewal**. New York: Teachers College Press, 1996. p. 16-37.
- GLAT, R. *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997/2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 22 dez. 2016.
- JESUS, D. M.; GONCALVES, A. F. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo. **Cadernos ANPAE**, v. 8, 2009. p. 1-12.
- LIPSKY, D.; GARTNER, A. **Inclusion and school reform: transforming America's classrooms**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.
- MENDES, E. G.; CIA, F. VALADAO, G. T. (Org.). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. 1. ed. v. 4. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015.
- PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.
- PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R. *et al.* (Org.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- SAILOR, W. *et al.* **Restructuring Education in the 90s**. San Francisco State university. C. A. California Research. **Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC**. 1992. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365060.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.
- SMELTER, R. W., B. W. RASCH, AND G. J. YUDEWITZ. **Thinking of Inclusion for all Special Educational Needs Students? Better Think Again**. *Phi Delta Kappan*, 1994. p. 76: 35-38.
- UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

3

Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior

Edson Pantaleão¹

edpantaleao@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Júnio Hora²

jhora1988@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Ronan Salomão Gaspar³

ronansgaspar@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

-
1. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia e Psicologia e Mestre e Doutor em Educação pela UFES/PPGE e Pós-doutor em Educação pela UFRGS.
 2. Historiador. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
 3. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Introdução

A educação escolar como direito se consolidou em nossa sociedade devido a sua importância social, uma vez que possui potencialmente as condições de desenvolver os indivíduos para uma vida ativa em sociedade, conforme destaca Cury:

A magnitude da educação é assim reconhecida por desenvolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens (CURY, 2002, p. 254, grifo nosso).

Assim, para esse texto, trabalharemos com a perspectiva de uma educação pública como direito de todos (CURY, 2002; MENDES, 2002; PRIETO, 2003). Independentemente das possibilidades ou dificuldades que o indivíduo possa apresentar, por condições sociais, físicas, cognitivas ou de qualquer outra natureza, ele tem de ter assegurado acesso às condições educacionais que lhe permitam o desenvolvimento de seu potencial para a vida em sociedade.

Há que se considerar que, no cenário mundial, vivemos um momento decisivo da história da Educação Especial, finalmente, o direito à educação escolar tem-se constituído em bandeira de luta nos últimos anos. Partindo dos preceitos legais, é importante destacar que, no caso brasileiro, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina que toda pessoa tem direito à educação. Contudo, o binômio exclusão/inclusão continua presente nos espaços escolares e sociais,

remetendo à necessidade de reflexão em torno da atuação da escola e da sociedade no empenho em buscar a garantia de um ensino pautado em uma concepção de qualidade socialmente referenciada.

Se o reconhecimento da Educação Especial como modalidade já se tornou realidade na legislação brasileira, a prática escolar carece de mobilização, tendo na gestão da escola o elemento promissor de articulação da macropolítica aos interesses e demandas dos seus sujeitos na vida cotidiana institucional (PANTALEÃO, 2013).

Nessa perspectiva, considerando a necessidade, na condição de educadores, de tratar as questões que envolvem a inclusão no contexto educacional, propomos uma reflexão que tem por foco a inclusão. Para tanto, como eixo central, focalizamos a questão do direito à educação e defendemos a educação inclusiva como uma perspectiva voltada ao atendimento de todos.

Traremos, no debate subsequente, o objeto temático deste texto e sua articulação com os sistemas de ensino. Vinculadas a isso, destacaremos as políticas de inclusão para a Educação Especial implementadas no Brasil com base na LDBEN 9394 (BRASIL, 1996a), suas implicações para as políticas locais (estaduais e municipais) e as possibilidades, dilemas e desafios para a garantia e ampliação do direito à escolarização. Na sequência, pela via da análise da trajetória de matrículas do público-alvo da Educação Especial, discutiremos o percurso escolar desse público na educação básica e no ensino superior. Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre a temática no cenário atual.

Educação especial: fundamentos legais na educação básica e no ensino superior

A Educação Especial, em particular seu atendimento nas escolas públicas não especializadas, vem-se fazendo cada vez mais presente nos debates educacionais. Essa presença se origina de movimentos interdependentes na dinâmica social: as necessidades dos sujeitos (sociais e individuais), as políticas e as pesquisas.

Tal debate se dá, em especial, devido ao fato de a história da educação no contexto brasileiro trazer consigo fortes marcas de exclusão ao longo de sua constituição. Se considerarmos que uma escola de acesso universal para os estudantes comuns já é um processo relativamente “novo”, quando abordamos a questão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, esse debate se faz ainda mais recente.

Como resultado desse processo, é possível observar maior movimento na escola e na sociedade, para que sejam garantidas as condições de atendimento à diversidade nos ambientes escolares, em especial com base em diversas legislações que versam sobre o direito à escolarização das pessoas com deficiência. De acordo com Prieto (2003, p. 1),

[...] essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo, e estabelecesse seus fins.

Apesar da existência das lutas e dos anseios populares para que os direitos presentes na Constituição e demais legislações sejam assegurados, não há garantia formal que estes se manifestem mediante as políticas públicas. Isso se deve ao fato de que a arena política não se constitui apenas como lócus da coletividade, mas por estar também permeada por interesses particulares.

Assim, a política governamental, da qual as políticas públicas acabam por ser fomentadas em seu aspecto burocrático, é influenciada pelos interesses individuais daqueles que a compõem naquele momento específico. Da mesma forma, essa também é pressionada pelos diversos interesses presentes na sociedade, que, em menor ou maior escala, acabam por influenciar as tomadas de decisões políticas.

Cabe destacar que o campo político brasileiro tem sido historicamente marcado por uma cumplicidade entre o público e o privado (SAVIANI, 2010), sendo cada vez mais perceptível um movimento de transferência da responsabilidade e execução das políticas públicas para entes privados.

Tendo em vista que a execução das políticas públicas essenciais, entre as quais a educação, envolve o emprego de grande quantidade de recursos financeiros, devido às dimensões geográficas e demográficas Brasil, constata-se o fato de que o campo político se constitui também como arena de disputa do poder financeiro.

Esses aspectos explicitam que há uma interdependência intrínseca a toda e qualquer política, inerente da própria condição das relações humanas. Os seres humanos, em suas mais variadas configurações, desenvolvem relações de poder que podem utilizar para marcar e galgar posições dentro dos mais variados espaços (ELIAS, 1993). Dessa maneira, ao analisarmos a evolução das políticas para a Educação Especial, temos de levar em conta essa condição de relações de poder e de jogos de interesses presentes em toda política.

Observaremos, então, como ocorreram avanços e retrocessos nas legislações com respeito ao atendimento educacional especializado pautado em uma perspectiva inclusiva que considere o estudante público-alvo da Educação Especial como sujeito de direitos, tendo garantidas a escolarização e inserção plena na sociedade.

Nesse sentido, definiremos como marco inicial deste debate a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), que, em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos no seguinte texto:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O texto apresenta claramente que a educação, como direito, deve ser garantida a todos pelo Estado, sem nenhum tipo de distinção, assim como explicita que o caráter educativo deve ser o pleno desenvolvimento do cidadão para o trabalho e a vida em sociedade. Entendemos, assim, que há um evidente direcionamento, para que a materialização dessa legislação, com base nas políticas públicas, deve ter como fundamento uma educação integral, inclusiva e emancipatória.

Em sua continuidade, em especial no art. 206, o texto constitucional elenca os princípios em que a educação nacional se deve pautar, no qual destacamos: a igualdade de condições para o acesso e permanência; a gratuidade do ensino público em instituições oficiais; a gestão democrática do ensino público; e a garantia de um padrão de qualidade.

Com relação ao atendimento educacional ao público-alvo da Educação Especial, a CF, em seu art. 208, estabelece que, como dever do Estado, a educação deverá ser assegurada com base na garantia do “III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Apesar do avanço do texto constitucional e dos debates em nível mundial (BRASIL, 1990; BRASIL, 1994) acerca da necessidade de promoção de um atendimento educacional especializado mediante uma perspectiva inclusiva, o Brasil publica, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que, alicerçada pelo paradigma integracionista, tem por princípio uma perspectiva de atendimento pautado em um modelo clínico de deficiência, que apresenta o indivíduo público-alvo da Educação Especial como incapaz de levar uma vida plena para a cidadania. Desse modo, ao invés de apresentar avanços mediante uma perspectiva inclusiva, manteve uma postura de uma educação segregativa, pois, apesar do discurso presente no texto, as práticas propostas ainda indicavam uma educação exclusiva (e excludente) para esses estudantes.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996a), além de referendar os princípios da educação presentes na Carta constitucional, amplia o escopo da Educação Especial, ao dedicar o seu capítulo V inteiramente à discussão dessa modalidade de ensino. Reforça, ainda, em seu art. 60, parágrafo único, a preferência pela ampliação do atendimento educacional especializado na rede pública de ensino, independentemente do apoio dado por outras instituições.

A CF e a LDBEN são a base legal para o desenvolvimento das demais normatizações do ensino que surgiram (e surgirão) e expressam uma proposta de educação inclusiva, assegurando aos estudantes público-alvo da Educação Especial as condições para o acesso a uma educação pública de

qualidade que leve em consideração suas condições de especificidade. Sobre esse ponto, Goffredo (1999, p. 31) complementa:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais.

Entendendo, então, a educação como direito fundamental a todos e dever do Estado, a CF e LDBEN explicitam os princípios de uma educação inclusiva e cidadã. Porém, a presença de um direito na legislação não garante sua materialização. Assim, com base nesses textos, coube ao Estado o planejamento, normatização e execução das políticas educacionais. Observaremos, então, a seguir, alguns desses textos normativos (e outros textos legais que vieram a ser publicados) que conduzem à implementação das políticas relacionadas ao atendimento educacional especializado.

A educação especial a partir da Resolução CNE 02/2001

Em setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE 02 (BRASIL, 2001c), que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Esta, em seu art. 2.º, estabelece:

Art. 2.º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O parágrafo único desse artigo diz que os sistemas de ensino devem criar sistemas de informação e se articular com os órgãos responsáveis pelo Censo Escolar, no sentido de controlar as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e, dessa forma, organizar a oferta do

atendimento. Além disso, indica, em seu art. 3.º, melhor definição do que se é considerado por Educação Especial, propondo ainda a necessidade dos sistemas de ensino de estabelecer um setor específico para gerir essa modalidade.

Este texto consolida os princípios de um atendimento inclusivo, caracterizando o público a ser atendido, em que condições e quais os profissionais envolvidos (indicando inclusive a formação necessária para os professores especialistas), assim como a necessidade de um atendimento integrado entre as classes regulares e as salas de recursos. Versa também sobre a necessidade de adequações arquitetônicas para a acessibilidade.

Em sequência, como fruto de um intenso debate sobre as políticas educacionais, sobretudo os travados nas conferências de educação, o Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b), surge como proposta de política a ser implementada, elencando metas e estratégias para os dez anos seguintes, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b).

Cabe ressaltar que, mesmo com esses avanços, tanto a LDBEN quanto a Resolução CNE 002 (BRASIL, 2001c) e o PNE (BRASIL, 2001b) demonstram certa ambiguidade sobre a inclusão, pois, mesmo indicando a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares de forma preferencial, também preveem o atendimento em classes exclusivas. Ou seja, ainda que a escolarização desses alunos nas classes comuns se materializasse cada vez mais nos textos legais, a possibilidade de matriculá-los em classes exclusivas dificultava que todos tivessem a possibilidade de uma educação em escola comum, preceito da perspectiva inclusiva.

Nessa perspectiva, diversos esforços têm sido direcionados no sentido de assegurar que os estudantes público-alvo da Educação Especial tenham seu direito à escolarização respeitado. No entanto, as legislações ainda continuam a prever um atendimento especializado substitutivo ao ensino regular.

Deparamos, então, um paradoxo nas redes de relações de poder referentes às políticas de AEE, uma vez que a falta de avanço em assegurar que este ocorra nas escolas regulares se deve ao fato de haver uma pressão social por parte das instituições especializadas, para que se mantenham como referência de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conta ainda com o apoio de grande parte dos responsáveis pelos estudantes, subsidiados por um longo histórico de atendimento especializado em uma perspectiva integracionista, pautado num modelo clínico de deficiência.

No entanto, entendemos que alguns outros avanços devem ser destacados, como a promulgação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), instituindo-a como segunda língua oficial do Brasil.

No tocante a isso, desde 2003, é instituída uma série de ações com a finalidade de aprimorar a implementação de uma Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. É lançado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL, 2005), que, por meio da articulação dos sistemas de ensino em todos os níveis, buscou assegurar as condições necessárias para que o atendimento educacional especializado se consolidasse. Destacamos alguns desses programas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Programas relacionados ao atendimento educacional especializado implementados desde 2003

Programa	Ano de criação	Objetivo	Abrangência
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – modalidade a distância	Primeira edição 2007 Segunda edição 2008 Terceira edição 2009 Quarta edição, 2010	Apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos na modalidade a distância, pelas instituições públicas de educação superior.	51.500 professores formados em cursos de especialização e aperfeiçoamento por meio dos cursos a distância ofertados.

Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial – RENAFOR – modalidade presencial	2010	Ofertar cursos de formação continuada em Educação Especial, na modalidade presencial.	Diversas instituições públicas de ensino superior cadastradas ofertando diversos cursos de formação.
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	2003	Transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.	Presta apoio técnico e financeiro, além de orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência.
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	2005	Implementar, manter e adequar as salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado.	Em 2012, o Programa alcançou 5.020 municípios (90%). No período de 2005 a 2012, foram disponibilizadas 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular.
Programa Escola Acessível		Disponibilizar recursos para ações de acessibilidade nas escolas públicas, promovendo o pleno acesso e a participação das pessoas com deficiência nos ambientes escolares.	Destinação de recursos financeiros às unidades de ensino por meio do SIMEC.

Programa BPC na Escola	2007	Promover a inclusão escolar dos alunos que recebem o Benefício de Prestação Continuada – BPC	Desenvolvimento de ações interseccionais em 2.633 municípios, 26 estados e no distrito federal.
Projeto Livro Acessível		Promover a acessibilidade no âmbito dos Programas do Livro MEC/ FNDE, assegurando a estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica livros em formatos acessíveis.	Diversos títulos de livros didáticos, paradidáticos e literários convertidos para formatos acessíveis e distribuídos aos sistemas de ensino por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD
Programa INCLUIR – Acessibilidade à Educação Superior	2007	Promover a acessibilidade às instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência.	Até 2014, haviam sido implementados 63 núcleos de acessibilidade em instituições de ensino superior.
Programa Observatório da Educação	2006	Promover a formação de mestres e doutores em educação, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas em nível de pós-graduação que tenham como característica a utilização dos dados existentes no INEP.	

<p>PROLIBRAS - Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa</p>	<p>2005</p>	<p>Viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.</p>	<p>Nas sete edições do exame, mais de 8 mil profissionais foram habilitados para docência ou tradução em Libras.</p>
<p>Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S</p>		<p>Implementar centros de apoio técnico e pedagógico à educação de estudantes com deficiência visual e deficiência auditiva, promovendo a acessibilidade no sistema regular de ensino.</p>	<p>55 CAPs, 30 CAS e NAAH instituídos e distribuídos por todos os estados da federação.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (BRASIL, 2008a). Esse documento, elaborado por um grupo de trabalho composto por pesquisadores de diversas universidades públicas no Brasil, surge como embasamento teórico para as discussões que apontavam no debate acerca do AEE naquele momento. Dividido em sete capítulos, a PNEEEI define a Educação Especial como modalidade não substitutiva ao ensino regular, assegurando que todos os alunos devem estar matriculados nas redes regulares de ensino, tendo direito ao atendimento especializado de forma complementar, a fim de assegurar a esses estudantes sua inclusão no ensino comum. Nesse sentido, a política assim define:

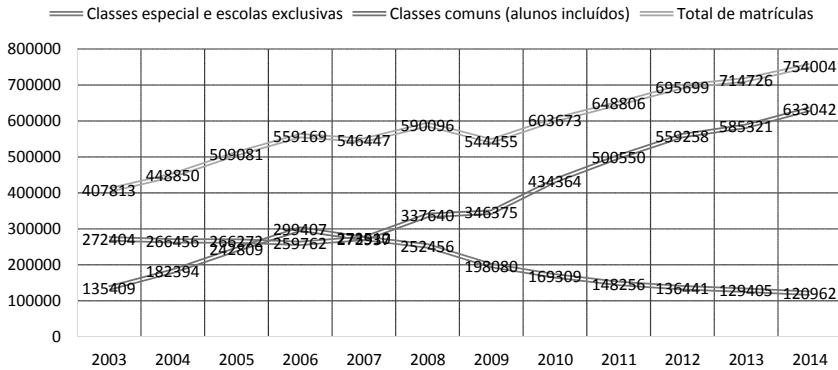
Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, [s.p.]).

A fim de instrumentalizar a materialização da política, o Ministério da Educação publicou o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para a implantação e ampliação do atendimento educacional especializado de forma complementar ao ensino regular, preferencialmente na própria instituição de ensino do estudante.

A materialidade dos esforços dos educadores, dos militantes e da sociedade de maneira geral, para assegurar Educação Especial na perspectiva inclusiva, com base nas consolidações nos textos legais e nas políticas, nota-se também pela evolução dos índices de matrículas nessa modalidade de ensino, conforme podemos observar no gráfico abaixo, em que se apresentam dados do censo escolar:

Figura 1 – Evolução de matrículas da educação especial na educação básica

**Educação Especial - Número de matrículas - Brasil
2003 - 2014**



Fonte: Censo Escolar: MEC/INEP, 2015.

Segundo o Censo Escolar 2015 na educação básica, 56,6% das escolas brasileiras possuem alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era apenas de 31%. Associado aos dados referentes à evolução do índice de matrículas nessa modalidade de ensino, percebemos que há uma notável expansão do número de alunos nas classes regulares, em especial na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Destaca-se também o número de municípios que possuem matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, que, em 1998, era de 2.738, representando cerca de 50%; já em 2015, esse número atingiu 5.553 municípios, representando um percentual de praticamente 99%.

A PNEEEI (BRASIL, 2008) representa, então, um avanço na garantia do atendimento especial em uma perspectiva inclusiva, uma vez que sua publicação estabelece um referencial teórico que fundamenta o marco legal/regulatório que buscou assegurar o atendimento nessa perspectiva.

Em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que, em sua meta 4, trata exclusivamente do atendimento educacional especializado. Ao indicar que o AEE deverá ser assegurado **preferencialmente** na rede regular de ensino, seu texto apresenta um grande retrocesso com relação à perspectiva inclusiva para a Educação Especial. Observa-se também que as orientações presentes nas estratégias da meta 4 acabam por reforçar o atendimento especializado mediante convênios e parcerias com instituições de caráter privado, fragilizando a oferta desse atendimento nas escolas regulares, como indicava a PNEEEI.

Como ressaltam Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016), o texto final da meta 4, mesmo considerando a importância da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, não garante que esse acesso seja pautado nos pilares de uma qualidade social de educação, compreendendo-a como direito fundamental do indivíduo para uma vida plena, inserido na sociedade, e, portanto, como dever do Estado mediante políticas públicas de Estado.

Com base nesses debates, em especial com a promulgação da PNE-EEI, a educação básica encontra-se amparada teórica e legalmente e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva para essa etapa da escolarização. E, assim conforme preconiza a própria política, é fundamental assegurar as condições para que esses estudantes tenham assegurada a possibilidade de continuidade dos seus estudos no ensino superior.

A educação especial no ensino superior

Em se tratando das políticas públicas voltadas para a Educação Especial no ensino superior, temos estudos que direcionam para problemas que se observam no ensino básico, repetidos no universo acadêmico, por intermédio da falta de informação que gera preconceito e conduz ao intuito de restringir o AEE unicamente às instituições especializadas, ou para questões medicamentosas.

Nesse sentido, pesquisadoras/es no Brasil têm-se debruçado em trabalhos que indagam essas e outras questões de uma história recente da educação no país.

Trabalhos como os de Chahini (UNESP, 2010), Guerreiro (UFS-Car, 2011), Melo (UFRN, 2011), Nascimento (UFPB, 2011), Ferreira (UFMA, 2012), Azevedo (UFPB, 2012), Costa Junior (UFES, 2015), Bazilatto (UFES, 2017) e Conceição (UFES, 2017) são alguns dos vastos exemplos acerca da literatura produzida até então, que discute questões de acesso e permanência do público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

Quando nos voltamos para a legislação e para as políticas públicas, vemos que um processo histórico vem se formando, fruto de um movimento das tensões que suscitam dos sujeitos em caráter individual e coletivo.

Na órbita deste debate, no mesmo ano de promulgação da LDBEN nº 9394/96, o Ministério da Educação (MEC) lança o Aviso Circular nº 277/MEC/GM (BRASIL, 1996b), estabelecendo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem ter formas acessíveis de ingresso (provas e critérios explícitos), salas especiais para a aplicação de provas e obtenção de respostas, além de condições próprias para a Educação Especial.

É importante notarmos que não se trata de facilitar o acesso e a permanência por mero favoritismo ou assistencialismo. Inclusive não se trata sequer de facilitar, mas que as IES se utilizem de recursos técnicos e científicos, para que os processos avaliativos, bem como os de ensino-aprendizagem, observem que a hierarquia do conhecimento se encontra detida por um determinado grupo ao longo da história da educação.

Por esse viés, compreendemos que as IES estabelecem quem tem ou não competências e habilidades dentro de um perfil preestabelecido por grupos que conquistaram historicamente o poder no universo acadêmico e que as tensões sociais do processo social em que vivemos pressionam essa hierarquia pelo seu rompimento.

Assim, “[...] os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros, agrupam-se na forma de figurações específicas

[...]” (ELIAS, 2006, p. 26), o que implica perceber que essas figurações, ora por “conquistas”, ora por “derrotas”, numa sociedade marcada pela disputa capitalista, fazem com que a Educação historicamente também se configure em latifúndio detido por grupos que assumem figurações de poder, seja nas IES, seja em outras esferas de controle do Estado.

O que implica dizer:

As políticas públicas para a educação precisam garantir à sociedade a participação na sua definição e na sua implementação. Assim, as ações e a aplicação de recursos não deveriam ser definidas apenas nos gabinetes daqueles que ocupam postos de governo, mas deveriam contar com a participação da população, opinando sobre aquilo que lhe é mais importante (MENDES; PARO, 2006, p. 176).

Atendendo ou não aos ditames do modo de produção capitalista, as políticas públicas de Educação Especial passaram por alterações, de forma que outras políticas de cunho social contribuíram para garantir direitos que foram se concretizando em meio aos avanços do segmento da Educação no fim do século XX e no primeiro quartel do século XXI.

No início do século XXI, temos a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b), que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, e a Lei nº 10.216 (BRASIL, 2001c), que prevê proteção ao direito das pessoas com transtornos intelectuais, em que assegura a importância de tratamentos clínicos, mas também as contribuições que a educação tem na seara da inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Além dessas, não podemos esquecer da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como idioma oficial no Brasil, assim como a Língua Portuguesa, o que provoca alterações nos currículos de formação das licenciaturas.

Já a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003) dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas no campo das deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

No entanto, visa a adaptações de espaços físicos, o que acreditamos não ser o suficiente para reconhecer um curso de graduação, tendo em vista que pesquisas como as de Melo (UFRN, 2011), Benevides (UFC, 2011) e Conceição (UFES, 2017) apontam problemas relacionados aos preconceitos que envolvem docentes e coordenações quanto à segregação do público com necessidades educacionais especiais nas universidades.

Em seguida, no período de 2005 a 2011, por meio do “Programa Incluir – acessibilidade na educação superior”, o governo federal desenvolveu ações no sentido de identificar as barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. Assim, em 2005, o MEC por meio da Secretaria da Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/SESU), implementa o “Programa Incluir”.

A partir de 2008, o edital do programa passa a dar muita ênfase para os Núcleos de Acessibilidade das Universidades, o que fez o nome do programa mudar para “Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade”, que ainda se encontra em vigência e desenvolvimento, propondo ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência em instituições de ensino públicas federais (SILVA, 2010).

Entre os dilemas, conquistas e paradoxos, vamos trilhando percursos que cada vez mais precisam considerar as diferenças entre os indivíduos e as relações de interdependência estabelecidas nos diversos contextos sociais.

Considerações finais

A consolidação da Educação Especial é um dos caminhos necessários para que asseguremos o direito de educação a todos os cidadãos. Compreender esse atendimento na perspectiva inclusiva é perceber a educação tendo por pressuposto a diversidade e integralidade dos indivíduos. Diante disso, apesar dos avanços alcançados ao longo dos últimos anos no campo das políticas educacionais para a Educação Especial, ainda há muito para ser feito.

Podemos destacar que os avanços nas legislações sobre a Educação Especial culminaram na ampliação da matrícula e trajetória escolar do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Contudo, apesar dos revezes, o avanço na educação básica se consolida com mais intensidade do que no ensino superior, em que o debate sobre a Educação Especial ainda é mais recente.

É importante entender que os avanços no AEE são fruto das lutas históricas dos educadores e movimentos sociais, mas não se constituem permanentes. Diante disso, destaca-se a necessidade de continuar no debate sobre a importância da superação das concepções exclusivamente terapêuticas e médico-clínicas da deficiência, uma vez que o atual PNE (BRASIL, 2014), ainda por prever o atendimento em instituições exclusivas, acaba por não avançar na superação dessa perspectiva, o que tem produzido barreiras atitudinais e pedagógicas no percurso escolar desse público.

Assim, Mendes (2006, p. 402) afirma que

[...] o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Nesse sentido, o desafio que se apresenta é o de ampliar e fortalecer o debate sobre o investimento de recursos públicos em educação pública, na perspectiva desta como direito fundamental. Nesse sentido, entendemos que a qualidade socialmente referenciada para o atendimento educacional especializado só será possível se ele for promovido por instituições públicas e de forma integrada e complementar ao ensino regular.

Das questões aqui apresentadas, ressaltamos alguns aspectos que consideramos importantes a serem destacados nesta parte final do texto, que servirão como impulsionadores de debates e investigações:

- Temos que reconhecer os avanços na legislação, o que culminou na ampliação de matrícula e trajetória escolar do público-alvo da

Educação Especial nas escolas comuns, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Os dados revelam que, nos últimos 20 anos, esse público passou a acessar consideravelmente os espaços das instituições educativas de escolarização comum.

- Articulados a esse fato, também temos que reconhecer os avanços nas atitudes de muitos profissionais da educação, no sentido de reconhecimento do direito de todos estarem nas escolas comuns. Mas ainda temos bons caminhos a trilhar nessa direção, pois também temos que considerar que existem profissionais que ainda não reconhecem esses direitos, o que acaba por desencadear a produção de barreiras atitudinais que dificultam a convivência/permanência de o público-alvo da Educação Especial acessar todas as atividades da vida cotidiana escolar.
- Há a necessidade de continuar no debate sobre a importância da superação das concepções exclusivamente terapêuticas e médico-clínicas da deficiência, o que tem produzido barreiras atitudinais e pedagógicas no percurso escolar desse público.
- Por fim, temos o desafio de ampliar e fortalecer o debate sobre o investimento de recursos públicos em educação pública, promovida por instituições públicas e não privadas, sem com isso dizer que as instituições privadas não sejam importantes, mas, se querem funcionar, que seja com recursos próprios, e não com aqueles que poderiam ser direcionados para a educação pública.

Referências

- AZEVEDO, Maria Carolina Albuquerque de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2001a.
- _____. **Lei nº 8.069**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, Senado Federal, 1990.
- _____. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996a.
- _____. **Lei nº 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.
- _____. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.
- _____. **Lei n.º 13.005/2014**. Institui o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571/2008**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Imprensa Oficial, 2008b.
- _____. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: Imprensa Oficial, 2008a.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 1994.
- _____. **Portaria nº 277 do Ministério da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996b.
- _____. **Resolução nº 2**: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2001c.
- CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.
- CONCEIÇÃO, J. H. **Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.
- COSTA JUNIOR, Eulze Rodrigues da. **A modelação de uma Política Cooperativa na Formação de Estudantes Surdos no Ensino Superior**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, São Paulo, jul. 2012. p. 245-262.
- ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- _____. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. v. II. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2012.

- GOFFREDO, Vera L. F. Sénéchal de. Educação: direito de todos os brasileiros. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro – Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: MEC/SEED, 1999.
- GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN**: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre o conceito de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In* PARO, Victor. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NASCIMENTO, Vera Creuza de Gusmão do. **Quando as “exceções” desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.
- PANTALEÃO, Edson. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Org.). **Educação Especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista da Educação – APEOESP**, v. 1, n. 16, São Paulo, 2003. p. 23-28.
- SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior**: uma análise do programa incluir no Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora UCDB, 2010.
- SOBRINHO, Reginaldo Célio; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, abr./jun. 2016. p. 504-525.

4

Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial

Alexandro Braga Vieira¹

UFES/PPGMPE / UFES/CCA/PPGEEDEC
allexbraga@hotmail.com

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto²

UFES/SEME/PMV
allexbraga@hotmail.com

Inês de Oliveira Ramos³

UFES/CE
inesram.ufes@gmail.com

-
1. Professor do Centro de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Ufes/Alegre-ES. Graduado em Letras e Pedagogia. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Ufes.
 2. Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Professora da Rede Municipal de Educação de Vitória.
 3. Professora do Centro de Educação e Chefe do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais. Graduada em Pedagogia. Mestrado, doutorado e pós-doutorado pela Ufes.

O direito à educação

Ao longo de algumas décadas, vários movimentos sociais têm constituído lutas para reconhecimento da educação brasileira como dever do Estado e direito de todos os cidadãos. Essa luta tem favorecido a elaboração de normativas (BRASIL, 1988; 1996) que sustentam a redemocratização da escola para todos.

Com isso, grupos sociais excluídos passaram a lutar pelo acesso à escola, estando, entre eles, aqueles que apresentam algum tipo de comprometimento físico, psíquico, sensorial ou intelectual e os com altas habilidades/superdotação, buscando simultaneamente condições de permanência e apropriação do conhecimento mediado pela via dos currículos escolares. A matrícula desses estudantes nas escolas comuns já constitui uma ação visível em vários sistemas de ensino, bem como as políticas de permanência (embora frágeis). No entanto, o direito a aprender se coloca como uma questão que desafia os currículos praticados nos cotidianos escolares.

O direito de aprender se ancora em normativas como a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e em teóricos que sustentam a apropriação do conhecimento como um direito atrelado ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento do humano. Silva (2005, p. 59) salienta que o direito a aprender “[...] envolve fundamentalmente tornar ‘presente’ o mundo para a consciência [...]”, que significa ampliar as possibilidades de compreensão da sociedade; compor análises críticas dos fatos que nela emergem; compreender os modos como o conhecimento nela vai se desenhando/compondo; analisar os impactos das tecnologias no desenvolvimento do humano; e refletir sobre as relações estabelecidas na vida cotidiana.

O direito a aprender ancora-se no pressuposto de que a educação é elemento chave para o humano desencadear uma ação consciente sobre a vida em sociedade e sobre si, situação que implica o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva, marca registrada do humano.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções (CURY, 2002, p. 6).

O direito público subjetivo à educação básica ancora-se na ideia de que ele é um elemento base para a formação humana; portanto, sua negação acarreta uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais), pois essa omissão implica tirar do sujeito o direito de ampliar suas possibilidades cognitivas, suas relações sociais e sua capacidade de contribuir para a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, qualquer cidadão tem o direito de exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes.

Para o reconhecimento da educação como um direito de todos, a Constituição Federal de 1988 promulga a importância de os processos educativos escolares se pautarem em alguns princípios, entre os quais a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o reconhecimento do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

É possível inferir que o texto constitucional, ao reconhecer a educação como direito de todos, estabelece que esse processo se dará em interface com os pressupostos da diversidade/diferença humana, pontuando a necessidade de criação de condições de ensino-aprendizagem mais equânimes para os alunos terem iguais oportunidades de apropriação do conhecimento. Assim, permite-nos entender que o fato de as pessoas possuírem trajetórias diferenciadas de existência e de aprendizagem é necessário criar estratégias pedagógicas que estimulem os alunos a ter liberdade para aprender, criar, questionar o conhecimento e produzir outros.

Os pressupostos normativos e legais defendidos na Constituição Federativa do Brasil de 1988 deram sustentação para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que postula pela necessidade de buscarmos por concepções pedagógicas que se alinham às trajetórias cognitivas produzidas pelos alunos, visando à apropriação do que lhes é ensinado e para a produção de novos outros conhecimentos, bem como a gestão desse processo se dê de forma democrática, buscando, com isso, condições de ensino-aprendizagem para todos, e não para um grupo seletivo de sujeitos.

Para tanto, é promulgado que é dever do Estado garantir educação básica¹ obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Nesse contexto, a educação básica é assumida como direito público subjetivo e o seu não oferecimento pelo poder público ou sua oferta irregular importam responsabilidade da autoridade competente. É interessante enfatizar que a educação, ao ser subjetivada como de todos, busca romper com quaisquer perspectivas teóricas e políticas que venham produzir formas de discriminação e negação de acesso ao conhecimento.

Para o fortalecimento da Educação como direito social, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 decreta a necessidade de regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, traçando os compromissos de cada uma desses entes federados para a oferta de educação para todos os brasileiros. Para tanto, demonstra que a Educação brasileira se organiza

1. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

por meio da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e ensino superior.

Para o trabalho com esses níveis de ensino, reforça a ideia de que os currículos da educação básica devem trazer uma base nacional comum a ser complementada com as particularidades de cada região; traça orientações sobre o calendário escolar e a carga horária anual a ser cumprida; dispõe sobre os processos de avaliação, classificação, reclassificação e recuperação dos alunos; e delinea direcionamentos sobre a formação dos professores. Todos esses encaminhamentos adotam, como horizonte, a garantia de que todo brasileiro frequente os cotidianos escolares, com condições mais igualitárias de aprendizagem e de apoios quando necessário.

A educação nas instituições escolares [...] encontra-se de maneira natural com a diversidade entre sujeitos [...]. A diferença existe. As práticas educativas [...] deparam-se com a diversidade como um dado da realidade. [...]. As formas de organização escolar, as práticas de ensino [...] têm o desafio de salvaguardar o comum (o que implica renúncias individuais e a aceitação de padrões compartilhados) e proteger tudo o que, sendo singular, possa ser defendido eticamente e ser enriquecedor para o indivíduo e para a comunidade social (SACRISTÁN, 2002, p. 18).

Nesse contexto, o direito à educação consolida-se neste tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Vieira (2015) argumenta que o acesso não se restringe ao direito que o sujeito tem de buscar a secretaria da escola e efetivar sua matrícula, pois seria muito pouco resumir a complexidade de ser aluno à ideia de preenchimento de uma ficha. O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer aluno, significando, para tanto, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor.

No que se refere às condições de permanência, seria também restrito somente pensar em questões de acessibilidade aos prédios escolares, pois o

processo também envolve uma atitude humana diante do humano. Se considerarmos que a aprendizagem se dá entre pares, sempre permeada por um processo de mediação, as condições de permanência envolvem a constituição de redes de sustentação ao ato educativo que se desdobram desde a reorganização da instituição escolar e a articulação de serviços e apoios diversos até a promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da importância de a educação ser assumida como um direito de todos.

No jogo do compreender, no encontro com o outro, o diferente e o plural, é possível reajustar focos, construir outros, ampliando, assim, nossos horizontes compreensivos. A experiência hermenêutica advoga a disponibilidade para abertura, para o imprevisível, para que o novo surja no processo de compreensão (VASQUES, 2011, p. 11).

O direito de acesso ao conhecimento sistematizado e a possibilidade de contribuir com a continuidade de sua constituição se consolida como a outra base desse tripé. Para o humano, conhecer é produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Ou melhor, como nos fala Saviani (2003, p. 12): conhecer é trabalhar com a “[...] produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2003, p. 12).

Nesse movimento, podemos dizer que trabalhar com o conhecimento também significa incorporar um conceito novo, ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer, pois o conhecimento não nasce do vazio, e sim das experiências que acumulamos em nossa vida cotidiana, dos relacionamentos interpessoais que constituímos e de nossa inserção na sociedade e na cultura.

Nesse sentido, Saviani (2003) entende que a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, as atividades da escola básica devem organizar-se com base nessa questão.

Para o autor, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do ato educativo, que pode ser traduzido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que

é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Nesse contexto, o objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que se tornem humanos, bem como a descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003).

Nesse processo de garantia da Educação como um direito social, há de se pensar que o aparato legal talvez seja um dos primeiros passos para ser possível reconhecer o direito de todos à educação. No entanto, há de se constituir meios para que esse direito se desdobre em políticas públicas em ação que permitam às pessoas se constituírem estudantes, contando, para tanto, com condições de estar na escola em situações de igualdade, para se envolverem nos processos de apropriação/produção dos conhecimentos.

Por isso, é preciso problematizar os pressupostos da diferença e da igualdade, pois, na sociedade contemporânea, “[...] não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30). Assim, no entender de Silva (2005), para desnaturalizar essa realidade, é importante entender a diferença não como uma característica natural, mas como uma situação discursivamente produzida, sendo permeada por relações de poder. Feito isso, a diferença precisa ser mais do que tolerada ou respeitada, pois precisa ser posta permanentemente em questão e debate.

Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’ (SILVA, 2005, p. 87).

Considerando a apropriação do conhecimento como uma forma de poder, acessá-lo como um direito social se configura como uma possibilidade de minizarmos os processos de desigualdade social e consolidarmos os pressupostos da igualdade, situação que demanda uma modificação substancial nos currículos escolares, pois, como alerta Silva (2005, p. 90), se “[...] o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas

quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria [...]”, em pouco avançaremos na tradução do que vem determinando os aportes legais em práticas educativas promotoras do direito que todos têm de aprender, conforme determina a Carta Magna deste país.

Os currículos escolares e a educação especial

Já por certo tempo, crescem os movimentos sociais que lutam pelos pressupostos da educação como direito social. Eles evidenciam a necessidade de as unidades escolares se “adequarem” às necessidades dos alunos, visando à apropriação do conhecimento. Um desses movimentos se reporta à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazendo princípios norteadores desse processo na escola comum: a) reconhecimento dos modos de ser/estar desses sujeitos como uma variante dentre tantas outras existentes na sociedade; b) garantia da apropriação do conhecimento sem transformar a diferença em desigualdade; c) admissão de especificidades e trajetórias plurais de aprendizagem; d) necessidade de articulação dos currículos escolares com o atendimento educacional especializado.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

Os princípios que norteiam a defesa por escolas inclusivas postulam por novos modos de organização e vivência dos currículos escolares, tendo em vista a necessidade de composição de currículos mais abertos para fazer dialogar os conhecimentos a serem mediados nas várias áreas do conhecimento com saberes mais específicos emanados dos diferentes modos de ser/estar

dos alunos na escola/sociedade, pois, conforme alerta Arroyo (2007), muitos conhecimentos produzidos pela humanidade não se presentificam nos currículos escolares.

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (ARROYO, 2007, p. 38).

Por isso, quando analisamos os currículos na relação com os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, certas atenções precisam ser direcionadas para a relação. Um primeiro ponto de análise é o reconhecimento de que temos alunos com especificidades de aprendizagem, mas que essas especificidades não deveriam sobrepor o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito e capazes de aprender. A aposta na aprendizagem desses estudantes é motor importante para impulsionar as redes de ensino e os professores a compor as estratégias necessárias para que a aprendizagem se efetive. Quando não se aposta na educabilidade desses sujeitos, os currículos escolares vão sendo compostos por conhecimentos simplificados e simplórios que pouco afetam o desenvolvimento humano.

Outro destaque a ser feito é a concepção de currículos constituídos por muitas redes de ensino, quando elas se veem desafiadas a promover a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Muitos autores (SILVA; MOREIRA, 1996; ARROYO, 2011) postulam a existência de uma pluralidade de definições do que venha a ser currículo.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória,

viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Nessa pluralidade, Moreira e Candau (1996) focalizam os currículos como um campo de conhecimento pedagógico em que se destacam as experiências escolares em torno do conhecimento lógico, sempre considerando o contexto social mais amplo, a realidade da escola e as relações sociais que alunos e professores estabelecem com a vida cotidiana. Nessa relação, os currículos implicam a constituição das identidades dos estudantes e podem ser associados a um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

No entanto, quando analisamos as experiências escolares no trabalho com o conhecimento com estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, muitas vezes os currículos vão-se afastando da concepção defendida pelos autores citados e vão-se reduzindo a um conjunto de atividades simplificadas, cujo horizonte é promover a socialização dos estudantes.

É interessante perceber como essa linha de análise vai compondo currículos reduzidos a atividades xerografadas, jogos, uso do computador, atividades de recorte e colagem, exercícios direcionados à “alfabetização (reduzida ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras simples), sem uma relação profícua com o estabelecido para a turma em que o estudante se encontra matriculado, bem como com suas necessidades/trajetórias de desenvolvimento humano e os conhecimentos que ele constitui em sua vida cotidiana.

Quando as exigências curriculares não são cumpridas por todos da mesma forma, inevitavelmente surgem as diferenças entre os estudantes. As ‘pequenas distâncias’ em relação ao ideal geralmente assumidas como naturais. Um grande distanciamento será qualificado como fracasso e poderá ser motivo de repetência da série. Quando o fracasso persiste, a ‘singularidade’ individual está destinada ao abandono (SACRISTÁN, 2002, p. 20).

Essa análise evidencia um terceiro ponto a ser destacado na relação entre currículo e Educação Especial. Já é comum utilizar no campo educacional a utilização dos termos: flexibilização, adaptação e adequação curricular. Quando analisamos o que eles carregam, encontramos a composição desses currículos simplificados. Muitas vezes, a ação pedagógica é direcionada para as “deficiências” e “limitações” dos estudantes, e não para o desenvolvimento dos sujeitos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Os termos referendam a composição das atividades mais simplórias, não desafiando os educadores a se aliarem a práticas pedagógicas que permitam que os conhecimentos sejam apropriados pelos estudantes, sempre na relação com os saberes específicos que se agregam ao processo e às redes de apoio que precisam ser estabelecidas.

Por isso, Correia (2016) argumenta a importância de os sistemas de ensino constituírem olhares mais críticos sobre a deficiência e os currículos escolares, para pensar a Educação Especial na lógica do direito à educação. Segundo a autora, o tamanho da deficiência do sujeito é proporcional às barreiras impostas pela sociedade.

Ao pôr em análise os termos flexibilidade, adaptação e adequação, a autora refuta a importância de as redes de ensino se aproximarem da ideia de acessibilidade ao currículo, ou seja, da criação de contextos de ensino-aprendizagem, para que os alunos tenham acesso a um conhecimento que os toque e promova o vínculo social entre o sujeito e a sociedade (MEIRIEU, 2002).

Com isso, convoca os professores a refletir sobre o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas que acompanhem as trajetórias dos alunos, oferecendo-lhes os apoios e os recursos necessários para acessar os conhecimentos mediados na coletividade da sala de aula comum em uma relação profícua com o atendimento educacional especializado. Apple (2008) corrobora essa defesa, ao afirmar que um currículo comum não significa pensar em algo uniforme e homogêneo, ou em algo com que todos convivemos sem nenhuma problematização. Ao contrário, é buscar por um conhecimento enriquecedor e comprometido com a formulação dos conceitos e valores necessários à convivência social e ao desenvolvimento humano.

A acessibilidade ao currículo pode ajudar os sistemas de ensino a constituir políticas e ações pedagógicas para promover o realinhamento entre os conhecimentos mediados na coletividade da sala de aula comum com os saberes específicos emanados nas condições de ser/estar dos estudantes, quarto destaque que trazemos na relação entre currículos e Educação Especial. É muito comum a vivência de contextos paradoxais na mediação do conhecimento com estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em muitos cenários educativos, parece incorrer a invisibilidade dos alunos no cotidiano escolar, o que leva muitos docentes a ministrar suas aulas mediante a exposição dos conteúdos sem nenhum tipo de organização do trabalho educativo escolar, para que os estudantes estejam envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Dá-se a aula, e os estudantes que trazem a diferença significativa (AMARAL, 1998) ficam à margem do processo. Na contramão desse cenário, existem as práticas escolares que supervalorizam os saberes específicos que os estudantes demandam apropriar, mas sem nenhum diálogo com o currículo escolar da turma em que ele estuda. Dá-se destaque para a Libras, o Braille, o Sorobã, “atividades de estimulação”, esquecendo-se de que elas precisam ser pontes para acesso ao conhecimento sistematizado.

Por isso, é preciso pensar a relação entre currículo e Educação Especial para além do conceito de flexibilização curricular, ainda muito marcada no campo da Educação Especial. Para tanto, faz-se necessário acompanhar o andamento de políticas que favoreçam a articulação entre a sala regular comum e o atendimento educacional especializado (AEE) para a criação das condições necessárias, para que os alunos tenham ampliadas suas possibilidades de acessar os conhecimentos na coletividade da sala de aula comum com os apoios trazidos pelo AEE, por sua vez expostos de maneira ampla na escola e não restritos em salas de recursos multifuncionais.

A defesa pela acessibilidade aos currículos escolares refuta maior articulação das ações pedagógicas da sala de aula comum com as do atendimento educacional especializado. Segundo a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008, o AEE se converte

em um conjunto de atividades realizadas com os estudantes em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, tendo como horizonte a complementação/suplementação dos estudos realizados com esses sujeitos.

No entanto, autores como Baptista (2011) defendem a pluralidade das ações do AEE na escola, inclusive colocando-a acessível na sala de aula comum, pela via de redes colaborativas entre os docentes envolvidos. O autor argumenta, assim, que a prática do educador especializado não se deve restringir a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas uma ação plural em suas possibilidades e suas metas. Isso posto, o atendimento educacional especializado pode-se colocar a serviço das ações planejadas e desenvolvidas pela sala de aula comum, tendo como horizonte a ampliação do acesso ao currículo escolar pelo estudante apoiado pela Educação Especial.

Essa rede colaborativa pode potencializar o acesso ao currículo comum, bem como as ações pedagógicas mais especializadas visando a sua complementação/suplementação, pois, se levarmos em conta que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e documentos subjacentes (Resolução nº 4/2009 e Decreto nº 7.611/2011) consideram que o atendimento educacional especializado se coloca como complementar/suplementar aos currículos escolares e nunca substitutivos à escolarização dos alunos. É preciso somar esforços em favor da composição de movimentos para acesso ao currículo comum, caso contrário, emerge a questão: o que complementar/suplementar quando é negado o acesso ao conhecimento comum ao estudante?

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado, também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas

para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes (VIEIRA, 2012, p. 30).

A articulação das ações pedagógicas dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos pode ajudar a escola a criar linhas de análise que ponham em cheque a ideia de que as salas de recursos multifuncionais são espaços destinados ao acolhimento dos estudantes que desafiam a sala de aula comum, bem como tensionar os diagnósticos clínicos que ainda se colocam como balizadores do processo de ensino-aprendizagem, produzindo um conjunto de mitos sobre a pessoa com deficiência e determinismos sobre seus modos de ser/estar e de aprender. Essa articulação também aponta possibilidades para a ressignificação dos processos de avaliação da aprendizagem, minimizando perguntas costumeiramente elaboradas ao final de um período letivo, tais como: ele passa ou não de ano?; ou aprendeu coisas, mas não deu conta do currículo, então, o que faço com ele? As redes colaborativas entre os profissionais da escola, ao darem centralidade o direito à aprendizagem, propiciam pensar a avaliação como uma prática formativa e processual que aponte pistas sobre as relações que os estudantes estabeleceram com o conhecimento e os esforços pedagógicos empreendidos no processo.

As reflexões aqui constituídas remontam à importância de assumir a Educação Especial como uma área de conhecimento e um conjunto de ações pedagógicas que assume como horizonte a garantia do direito à aprendizagem. Se podemos vislumbrar avanços no campo da matrícula dos alunos nas escolas comuns e nas políticas de permanência, há de se intensificar a produção de estudos e de políticas na relação entre currículos e a Educação Especial, para que os estudantes vivenciem experiências pedagógicas comprometidas com o direito a aprender ou, conforme disse Silva (2005), para tornar presente o mundo para a consciência.

Currículos e educação especial: em busca de possibilidades para o direito a aprender

Assumindo o direito a aprender como uma ação a ser vivenciada na/pela escola, aproximamo-nos do cotidiano de uma escola pública de ensino

fundamental localizada no estado do Espírito Santo, para primeiramente entender as estratégias que os professores vinham constituindo no intuito de promover a relação entre os currículos e os pressupostos da Educação Especial, esse movimento se deu mediante um estudo pautado nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica², realizado com duas professoras de língua portuguesa, três pedagogas e uma docente de Educação Especial.

O estudo se organizou por meio da observação-participante, realização de entrevistas semiestruturadas, composição de processos de formação continuada em contexto e colaboração em sala de aula, tendo por objetivo central potencializar as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do ensino fundamental. Adotaram-se como instrumento de coleta de dados o diário de campo e audiografações. Ademais, constituiu o estudo de mestrado de um dos autores deste texto.

Ao buscarmos refletir sobre as possibilidades que podem ser planejadas/mediadas no cotidiano escolar visando ao direito de aprender, trazemos as tentativas de uma professora de língua portuguesa – que aqui chamamos de Carmem – e as redes de colaboração tecidas por ela para a articulação dos currículos e do atendimento educacional especializado, visando ao envolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas aulas.

Certa manhã, deparamo-nos com a docente apresentando-nos uma atividade relacionada com a interpretação de fragmentos acerca do Hino Nacional Brasileiro, em alusão às comemorações de 7 de setembro que se aproximava. Eram orações extraídas do texto com as seguintes indicações: “Busque no dicionário, o significado das palavras grifadas”. O objetivo da educadora era que, com o auxílio do dicionário, os alunos pudessem compreender o significado de expressões mais rebuscadas. Foi constituído o seguinte discurso acerca da situação:

2. Segundo Jesus (2008), a pesquisa-ação colaborativo-crítica constitui uma metodologia de pesquisa que toma como pressuposto a busca por possibilidades de enfrentamento dos desafios sociais, buscando articular pesquisa e ação por meio de redes de colaboração entre os pesquisadores coletivos e a reflexão crítica do processo, sempre na relação entre teoria e prática.

[...] Fico pensando se esta não seria uma oportunidade para trabalharmos com a leitura e interpretação do Hino Nacional Brasileiro. Quando vejo alguma comemoração, onde o Hino é cantado, fico me perguntando se realmente as pessoas entendem o que estão cantando. Por que não trabalhamos com a leitura e interpretação desse texto com os alunos? (PESQUISADOR).

Refletindo sobre o dito, a educadora perguntava como poderíamos desenvolver a atividade. No transcorrer do planejamento, nascia uma ideia: faríamos um resgate histórico de fatos que marcaram a colonização das terras brasileiras, culminando na libertação do Brasil do poder português, pela via de uma roda de história; após esse diálogo, cantaríamos o Hino Nacional Brasileiro e faríamos a interpretação verbal desse texto, explorando suas passagens; em seguida, apresentaríamos atividades para que os alunos, em duplas, pudessem ilustrar o hino para posterior apresentação à turma. No dia subsequente, iniciamos os trabalhos. Para a explicitação dos trabalhos desenvolvidos, recorreremos às nossas anotações feitas em diário de campo em relação à intervenção realizada com os alunos do 6.º ano do ensino fundamental:

Fiquei encarregado de trabalhar a roda de história com os alunos. Chegando à sala, perguntamos o que comemorávamos em 7 de setembro. Com resposta na ponta da língua, os alunos respondiam “Dia da Independência do Brasil”, sendo falado, em seguida, que iríamos encenar a História do Descobrimento do Brasil, tendo os alunos a tarefa de representar os indígenas, enquanto o pesquisador, a professora de Educação Especial e de Língua Portuguesa, os europeus. Resgatamos as caravelas chegando, avistando as terras brasileiras e a reação dos indígenas da época. Os alunos emitiam sons com mão e boca imitando a euforia dos nativos com nossa chegada. Riram e fizeram piada quando relatamos que os indígenas estavam completamente nus e nós, europeus, vestidos. A professora de Língua Portuguesa representava Pero Vaz de Caminha, sendo relatado que essa pessoa tinha a função de registrar todos os acontecimentos e informá-los ao rei de Portugal.

Resgatamos a importância da leitura e da escrita com os alunos, informando-lhes que a Carta de Caminha era considerada a ‘certidão de nascimento do Brasil’ e que estava guardada em Portugal. Os alunos falavam que os indígenas eram bobos ao externarmos o fragmento trazido pela carta quando sinaliza que os indígenas apontavam para o cordão de ouro do capitão e para o castiçal de prata informando que aqui no Brasil havia esses metais. Refletimos sobre todo o processo de exploração de nossas riquezas, do abandono das terras brasileiras e das primeiras civilizações constituídas. Chegamos até ao Bloqueio Continental, representando a professora de Educação Especial Napoleão Bonaparte, e a fuga da família real portuguesa para o Brasil. Os alunos mostraram-se curiosos, sendo informados sobre o rompimento político e econômico dos portugueses com os países vizinhos, a fuga da Família Real e a construção dos primeiros museus, escolas, praças, bancos, jornais, bibliotecas, academia de Belas Artes e primeiros cursos superiores, como forma de criar condições de sobrevivência dos europeus na colônia. Contamos passagens do reinado de D. Pedro I, as pressões políticas que se fizeram, levando-o a libertar o Brasil das mãos portuguesas em 7 de setembro de 1882, às margens do Rio Ipiranga. Brincamos sobre a localização desse rio, dizendo que ficava nos Estados Unidos, sendo prontamente interpelado pelos alunos que sinalizavam: ‘D. Pedro não estava no Brasil? Como o rio pode ficar nos Estados Unidos?’ Informamos que ficava localizado na cidade de São Paulo e que o Hino Nacional Brasileiro retratava todas as lutas firmadas para a libertação do Brasil dos poderes portugueses. Os alunos mostraram-se curiosos, fazendo-nos vários questionamentos acerca da história de nossa pátria, sendo respondidas ora pelo pesquisador, ora pelas professoras de Educação Especial e de Língua Portuguesa (DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR).

Nas aulas subsequentes, retomamos a atividade com os alunos, dividindo-os em grupo para a ilustração do Hino Nacional Brasileiro. Utilizamos folha de papel ofício dividida em três partes: a primeira com cabeçalho

trazendo fragmentos do hino; a segunda com espaço em branco para ilustração; e a terceira com palavras a serem consultadas no dicionário e posteriormente registradas na folha. Discutimos a utilização do dicionário, devendo os alunos interpretar o fragmento para posterior ilustração.

Tomando várias aulas para o desenvolvimento da atividade, os alunos, de modo colaborativo, trocavam ideias, registravam, uns desenhavam, enquanto outros pintavam, envolvendo-se nas atividades os alunos público-alvo da Educação Especial. Íamos de carteira em carteira. Os alunos estavam empolgadíssimos com o desenvolvimento da atividade. Trabalhavam com canetinha, lápis de cera e de cor, trocavam argumentos e solicitavam a contribuição dos professores. Éramos três em sala de aula (a professora regente, a professora de Educação Especial e o pesquisador), ficando mais fácil promover essa contribuição. Uma dupla de meninas mostrou-se interessada em ter uma estudante com síndrome de Down. Contavam a ela o que haviam entendido. A estudante desenhava, fazia seus rabiscos e dizia o que cada um significava. Pintava os desenhos feitos pelas meninas. Estava envolvida nos trabalhos.

Em várias aulas, a atividade ganhou continuidade, e, próximo de sua finalização, necessitamos interrompê-la em virtude do encerramento da aula de língua portuguesa, ao ser dado sinal do recreio. A história do trabalho com o hino não parou por aí. A regente de classe conseguiu fazer um movimento interessante com a professora de arte, articulando a atividade com a disciplina que seria a próxima aula a ser trabalhada. A professora deu algumas orientações que enriqueceram o trabalho desenvolvido. Afixamos cada folha em papel-cartão e, sequencialmente, os alunos apresentaram a interpretação realizada com o hino à turma.

Observar os alunos interagindo, produzindo, envolvidos nas atividades e simultaneamente perceber que a educadora podia acompanhar mais de perto a produção dos alunos, principalmente daqueles considerados maiores desafios, permite-nos voltar às teorizações constituídas na primeira e segunda partes deste texto, pois essa ação pedagógica primava pelo reconhecimento do direito à aprendizagem e pelo reconhecimento da acessibilidade ao currículo para todos os alunos, afastando os sujeitos envolvidos

dos pressupostos da flexibilização, adaptação e adequação curricular – consideradas como oferta de propostas mais simplórias e descontextualizadas.

A experiência pedagógica explicitada ajuda-nos a refletir a importância de compor estratégias para ampliar as possibilidades de apropriação do conhecimento, desvelando encaminhamentos para a compressão dos pressupostos da inclusão como uma ação política, ética e pedagógica que vai além da matrícula dos alunos nas escolas comum. Pressupõe a assunção de que na escola há sujeitos concretos que demandam de relações mais significativas com os currículos escolares, para articular saberes comuns e específicos necessários à vivência da cidadania.

Considerações finais

Percebemos que o direito de aprender e a composição de currículos mais abertos também implicam a problematização das práticas pedagógicas de modo tal, que todos os alunos dela se beneficiem. Por isso, concordamos com Jesus (2008), quando salienta que é possível um trabalho com todos os alunos concretos, sem negar as especificidades de alguns, por meio de um trabalho coletivo de colaboração crítica de toda a escola, situação que desvela a importância de os profissionais da educação serem contagiados pela ética da educação de todos.

Isso posto, há de se investir em políticas curriculares e de formação docente, para que os currículos sejam tensionados e as práticas pedagógicas planejadas e mediadas, de forma que os estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados e aprendam a colaborar, respeitar as diferenças humanas e construir em parceria seus conhecimentos.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- APPLE, MICHAEL W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 17, n. 1. Marília: maio/ago. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- CORREIA, Gilvane Belém. **Deficiência, conhecimento e aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, n. 80, set. 2002. p. 169-201.
- JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 7-37.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, 1994.
- SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, Rosa; *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 161-184.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6, 2011. Nova Almeida. 2011. **Anais...** Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1. p. 1-16, 1 CD-ROM.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

Atendimento educacional especializado na educação infantil

Amanda Costa Camizão¹

Universidade Federal do Espírito Santo
amanda.ufes@gmail.com

Sonia Lopes Victor²

Universidade Federal do Espírito Santo
sonia.victor@hotmail.com

Patrícia Santos Conde³

Prefeitura Municipal de Vitória
patyconde@yahoo.com.br

-
1. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.
 2. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Título de doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.
 3. Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Introdução

Este estudo é fruto do desejo incessante do Grupo de pesquisa, inclusão, cultura e subjetividade (Grupicis) de investigar os processos de inclusão da criança público-alvo da Educação Especial¹. Por isso, nesta pesquisa teremos como objetivo caracterizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido para esse público na instituição de educação infantil.

Para tanto, uma das pesquisas vinculadas ao Grupicis desenvolvida em 2016, no município de Vitória-ES, tinha o objetivo inicial de analisar a possível vigência do modelo médico-psicológico na Educação Especial no contexto da educação infantil².

A produção de dados aconteceu após a liberação da Secretária Municipal de Educação. Posteriormente, a Secretaria nos passou os dados com a quantidade de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de crianças atendidas no município e suas especificidades. Com base nesses dados, fizemos um levantamento para definir os lugares onde as crianças com deficiência intelectual estavam sendo atendidas. Diante disso, selecionamos quatro regiões das

-
1. De acordo com a PNEE-EI (2008), a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da instituição escola, definindo como seu público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
 2. Pesquisa intitulada: Conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora? Dissertação de mestrado realizada no PPGE/Ufes pela aluna Amanda Costa Camizão, orientada pela professora doutora Sonia Lopes Victor, defendida em 2016, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

nove que compõem o município de Vitória. As quatro regiões correspondiam a sete CMEIs.

Em seguida, entramos em contato com os diretores dos sete CMEIs e solicitamos a realização da pesquisa. Todos os diretores autorizaram e, diante disso, também entramos em contato com as pedagogas e posteriormente com os professores de Educação Especial. Ao todo, eram 13 professores, dos quais apenas dez tiveram condições de participar da pesquisa. Para a produção de dados, organizamos entrevistas semiestruturadas que foram realizadas nas instituições em que os professores desenvolviam os seus trabalhos.

Diante dos dados produzidos para a pesquisa realizada em 2016, vimos a necessidade de realizar outro estudo que tivesse por foco a caracterização do AEE, oferecido às crianças com deficiência intelectual, e, nesse sentido, buscar conhecimentos capazes de caracterizar o AEE no município de Vitória-ES.

É importante evidenciar que, apesar de partimos dos dados produzidos pela pesquisa anterior, este estudo não se configura como um recorte dessa referida pesquisa, mas surge dos dados que ela produziu.

Sendo assim, quanto aos caminhos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa e configura-se como um estudo de caso. Estudos de pesquisadores (BAPTISTA, 2012; OLIVEIRA; PADILHA; 2013) da Educação Especial que se dedicaram a analisar o AEE nos auxiliaram nas discussões apresentadas neste texto.

Inicialmente apresentaremos um levantamento das legislações que trazem orientações a respeito do AEE, tentando evidenciar as orientações para a educação infantil. Neste tópico, apresentaremos uma análise desse atendimento com base no que orienta a Nota Técnica nº 2/2015, que dispõe sobre a organização e oferta do AEE para a educação infantil, e também traremos a análise da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva do município de Vitória (2015), a fim de analisar a orientação do município para o AEE nesta etapa da educação básica.

Após a apresentação das legislações, traremos a organização do AEE no município de Vitória-ES e os excertos das entrevistas realizadas com os

professores de Educação Especial. Os dados discutidos foram organizados no sentido de apresentar a configuração do AEE no contexto da educação infantil oferecido às crianças com deficiência intelectual. Finalmente, trataremos as considerações sobre o levantamento dos documentos orientadores em conjunto dos dados produzidos.

O que dizem as legislações sobre o AEE na educação infantil?

Entendemos a inclusão na educação infantil como um processo histórico, político e social que vem recebendo destaque nacional nas pesquisas, nos estudos, nas reivindicações e nas legislações constituídas ao longo dos anos. Mazzota (1982) sinaliza a educação pré-escolar³ como uma oportunidade de interação e desenvolvimento global, intelectual e social, visto que ela disponibiliza uma diversidade de estímulos e permite a exploração do meio.

Concordamos com o autor, pois a criança público-alvo da Educação Especial apresenta o direito de frequentar a instituição de educação infantil com os serviços de apoio necessários para a sua formação. Além disso, é de responsabilidade do Poder Público garantir o direito de as crianças se apropriarem do conhecimento historicamente construído pela humanidade nessa instituição, por meio da organização, elaboração e planejamento de propostas pedagógicas de qualidade (BRASIL, 2009).

Ao analisarmos as políticas de inclusão direcionadas para a criança público-alvo da Educação Especial na educação infantil, notamos maior visibilidade, principalmente após a garantia na LDBEN nº 9.394/96, que, em seu art. 58, § 3.º, sinaliza que “[...] a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil [...]”⁴ (BRASIL, 1996), garantindo o direito dessa

3. Na década de 1980, a educação infantil era denominada educação pré-escolar.

4. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDBEN nº 9.293, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a educação básica obrigatória e gratuita compreenderá dos 4 aos 17 anos de idade e que a educação infantil será obrigatória e gratuita até os 5 anos de idade.

criança em frequentar a educação infantil com a oferta dos serviços de apoio fundamentais para a sua formação, implicando a sistematização de ações de nível nacional, estadual e municipal.

A Resolução nº 4, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial, caracteriza o AEE como um serviço da Educação Especial que apresenta a função complementar e/ou suplementar a formação da criança⁵ por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visam identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, no intuito de eliminar as barreiras para possibilitar a plena participação das crianças público-alvo da Educação Especial.

O AEE, considerado como parte do processo educacional, é uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo, assim, perpassar todos os níveis e modalidades da educação básica, cuja participação é uma decisão do aluno ou do seu responsável. A sua proposta curricular deve estar articulada com a proposta da sala de atividades, sendo realizada no período inverso da classe comum⁶.

Em seu art. 13, a resolução destaca algumas orientações para a atuação do professor de Educação Especial, responsável pelo AEE. De acordo com o documento, o professor deve identificar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas das crianças indicadas à Educação Especial; executar plano de AEE avaliando a sua funcionalidade e a sua aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de atividades; organizar os atendimentos das crianças na sala de recursos multifuncionais; constituir parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos; ensinar e usar a tecnologia assistiva e

5. Assim como o texto da PNEE-EI, ao definir o público-alvo da Educação Especial, considera-se público-alvo do AEE as crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

6. O atendimento deve ser preferencialmente na sua escola; no entanto, existe a possibilidade de ocorrer em uma escola próxima.

contribuir na articulação com os professores da sala de atividades, tendo em vista a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Dessa maneira, o referido documento reitera a definição do alunado do público-alvo da Educação Especial, além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as suas prioridades e o seu atendimento.

O Decreto nº 7.611 /11 confirma que o lócus de atendimento dos serviços de apoio como o AEE deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Afirma, ainda, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família para garantir pleno acesso e participação das crianças, atender às necessidades específicas das crianças público-alvo da Educação Especial e principalmente ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Atribuímos uma atenção a Nota Técnica conjunta nº 02/2015, pois orienta a organização e oferta do AEE na educação infantil e considera como fundamental a garantia do direito à educação as crianças com deficiência, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, bem como o AEE na rede pública e privada de ensino, com proposta pedagógica previamente elaborada e com professores habilitados.

O documento ainda afirma que as crianças apresentam, desde o seu nascimento, o direito de compartilhar os seus conhecimentos e as suas vivências em espaços comuns de interações, brincadeiras e fantasias, contribuindo, dessa forma, para o seu desenvolvimento global, ampliando as suas potencialidades e atribuindo sentido para o seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2015). Além disso, a nota técnica ressalta que o atendimento da criança com deficiência deve ser realizado no contexto da instituição de educação infantil e a organização do AEE⁷ deve ter a participação e o conhecimento de toda a equipe pedagógica.

7. A disponibilização desse serviço na educação infantil ocorrerá quando a necessidade específica da criança com deficiência não for atendida no contexto geral dos cuidados dispensados a todas as crianças.

Assim, o estudo de caso configura-se como uma alternativa para o professor de Educação Especial identificar as habilidades e necessidades de cada criança, com um plano de atendimento individualizado, para definir o tipo de atendimento para cada criança, os recursos que serão utilizados, os brinquedos e materiais necessários.

Ressaltamos a relevância da Nota Técnica conjunta nº 02/2015, por ser um documento que discute o AEE a educação infantil e sobretudo considera que a principal atribuição do professor de AEE na educação infantil é proporcionar a participação da criança com deficiência nos diversos espaços da instituição, com a implementação de práticas que considerem o desenvolvimento global da criança e tenham forças para eliminar as barreiras existentes.

Portanto, de acordo com as legislações supracitadas desde o seu nascimento, a criança público-alvo da Educação Especial apresenta o direito de frequentar a primeira etapa da educação básica com os serviços de apoio necessários para a sua formação. Além do mais, “[...] a recusa da matrícula e o não atendimento das especificidades da criança com deficiência ferem o direito constitucional que assegura o direito a educação [...]” (BRASIL, 2015).

Assim, é de responsabilidade do poder público articular a educação infantil e a Educação Especial e garantir o direito de as crianças se apropriarem do conhecimento historicamente construído pela humanidade, mediante a elaboração, planejamento e execução de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade, conforme sinalizam as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009).

A educação e o cuidado dessas crianças, visando ao seu desenvolvimento, implicam um conjunto de ações que envolvem a atenção e os cuidados com: a alimentação, o sono, o banho e a higiene, o corpo e o movimento; a promoção de condições de interação qualificadas com outras crianças e com os adultos; a exposição dessas crianças a situações que estimulem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, da imaginação [...] (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 214).

Concordamos com referidas autoras porque entendemos a inserção cultural da criança para além da socialização com os seus pares, pois o ambiente apresenta constantes estímulos que podem possibilitar o desenvolvimento dos seus aspectos individuais.

Portanto, entendemos que o trabalho na educação infantil para as crianças dessa faixa etária deve explorar todos os momentos da sua rotina⁸, desde a sua entrada, o seu acolhimento, a sua alimentação, a sua higienização, a realização das atividades, as brincadeiras na sala de atividades, no parque ou em outro ambiente da instituição. Nesse sentido, o AEE na instituição da educação infantil, manifesta-se pelos serviços de intervenção precoce, que objetivam potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de assistência social e saúde.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da rede pública municipal de ensino de Vitória-ES⁹ pouco discute a educação infantil e as especificidades da criança público-alvo da Educação Especial que frequenta esse espaço. Portanto, ao analisarmos o documento, percebemos apenas tentativas de discutir as ações da Educação Especial nas diferentes modalidades de ensino e a aproximação com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, no intuito de organizar planejamentos que tenham a participação de toda a equipe escolar.

O discurso proposto na legislação revela o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, apoiado pelos recursos e serviços de apoio da Educação Especial. Apesar de sua relevância em definir o público-alvo para esse atendimento, com base nos estudos realizados por Oliveira (2007), Cotonhoto (2014), Dorziart (2013)

8. Segundo Barbosa (2010, p. 202), fazem parte das rotinas todas as atividades que são recorrentes na vida cotidiana coletiva, mas não precisariam ser repetitivas, isto é, realizadas da mesma forma todos os dias. Entendemos, assim como a autora, que a rotina organizada e planejada pode contribuir para a aprendizagem infantil, respeitando ritmos e estilos nos espaços e tempos da instituição.

9. De acordo com o documento, o AEE é concebido como complementação ou suplementação curricular.

e Benincasa (2011), o atendimento da educação infantil ainda é carregado de entraves e barreiras que são sustentados pelas desigualdades regionais.

A seguir apresentamos a caracterização e a configuração do AEE com base nas entrevistas dos professores de Educação Especial que atuam nas instituições de educação infantil.

AEE na educação infantil: como se configura esse atendimento?

O município de Vitória, de acordo com os dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, possui 49 Centros Municipais de Educação Infantil, distribuídos em nove regiões. Os dados apontaram que, em 2016, 157 crianças recebiam o atendimento educacional especializado. Nesse mesmo ano, o município possuía nove CMEIs com sala de recursos multifuncionais (SRM). Analisando as demandas oriundas das especificidades das crianças, vimos que 36% possuíam o diagnóstico de autismo; 29% o diagnóstico de deficiência intelectual; as deficiências múltiplas e físicas correspondiam a 7% cada um; síndromes e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) a 6% cada um; deficiência visual a 4%; deficiências sem especificações que correspondiam a 3%; por fim, a surdez correspondia a 2% de crianças público-alvo da Educação Especial atendidas pelo município de Vitória.

Os grupos foram organizados pelo próprio município. Há algumas indagações, como a separação das crianças com TGD e autismo, que compõem o mesmo grupo. Optamos por apresentar da forma como foi indicado no relatório disponibilizado.

No que se refere à indicação para o atendimento, segundo as entrevistas, em algumas instituições de educação infantil é indispensável a apresentação do laudo. Outras, dependendo do quantitativo de crianças indicadas ao AEE, o grupo pedagógico abre precedentes para que as crianças sem laudo também recebam o atendimento. Mas, para tal, a solicitação parte do corpo pedagógico, que decide em consenso a necessidade de atendimento ou não, como exemplo trataremos a fala da professora Safira.

Necessariamente o atendimento de acordo com as orientações da prefeitura deve ser realizado com o laudo. A escola não pode ser irresponsável de ver que a criança precisa de um atendimento e não atender, mas, se eu perceber junto com o professor, eu, Safira, dou um suporte (SAFIRA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 26 de jun. 2016).

Sendo assim, achamos importante explicar como se configura o trabalho do professor de Educação Especial que atua na educação infantil no município Vitória. Percebemos, durante as entrevistas, que esse profissional atua como professor de SRM, realizando o atendimento no contraturno, dentro dessas salas, quando há matrícula de alunos para o AEE na instituição. Esse contraturno é oferecido prioritariamente para a criança que possui o laudo. Para tanto, na ausência de SRM na instituição, a criança é atendida numa SRM de outra instituição mais próxima, ou seja, o professor faz o atendimento às crianças da sua instituição e de outras próximas, caso necessário.

Outra atribuição do professor de Educação Especial que atua na educação infantil é o atendimento colaborativo na sala de atividades. Esse atendimento acontece de acordo com a demanda de crianças com deficiência dentro da instituição. Esse professor faz o atendimento a crianças com deficiência intelectual, física e com transtornos globais do desenvolvimento junto da professora regente. O horário do professor de Educação Especial é dividido entre atendimento em SRM, acompanhamento na sala de atividades, observação de indicação para diagnóstico do laudo e planejamento com professor da sala de atividades que contém crianças atendidas.

A orientação da secretaria, e o que se diz sobre a inclusão é que o atendimento seja realizado na sala de aula, com os colegas dele. O aluno da tarde vem pela manhã para realizar o atendimento, é individualizado na SRM (SAFIRA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 26 jun. 2016).

No Decreto 7.611/2011, o art. 4.º define: “O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar

ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula” (grifo nosso). Porém, sabemos que, na educação infantil, não há o atendimento suplementar, uma vez que a indicação para altas habilidades e superdotação demanda conhecimentos que ainda não foram oportunizados para as crianças dessa faixa etária e tal serviço não é oferecido a elas. Sendo assim, o atendimento educacional especializado é prioritariamente complementar nesse nível. Segundo o decreto, esse atendimento se configura

[...] envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p. 1).

Após a análise do decreto, percebemos que o documento tem privilegiado o atendimento educacional especializado dentro da SRM. Sabemos que o Estado tem garantido a dupla matrícula da criança com deficiência, dando subsídios financeiros para o atendimento no contraturno. Baptista (2012), ao analisar as legislações que orientam o atendimento educacional especializado, aponta que é empobrecedor limitarmos esse atendimento somente à SEM. Ele acredita que o conjunto amplo de possibilidades não se resume à SRM.

Em concordância com Baptista (2012), acreditamos que tanto o atendimento dentro da SRM quanto o atendimento prestado pelo professor de Educação Especial dentro de sala de atividades se configuram como atendimento educacional especializado. No entanto, vimos que alguns professores não demonstraram essa compreensão e fazem distinção do trabalho realizado.

Pesquisadora: E esse atendimento realizado em sala de aula?

Jade: O apoio?

Pesquisadora: É.

Jade: O atendimento é uma coisa e esse apoio em sala de aula é outro. O que acontece, vou tentar te explicar, tem que ter um planejamento com o professor, porque o que ele está desenvolvendo lá a gente vai pensar em ações e reforços para que aquele aluno não

fique trabalhando uma coisa a parte e sim dentro do contexto. Vou te dar um exemplo que aconteceu aqui: tinha um aluno que se recusava a fazer registro no papel, mas nós percebemos, (a professora de educação especial, a estagiária e a professora da sala), que ele ia para a lousa e fazia registro ali aleatório, e aí a gente passou a fazer o direcionamento desse registro, e então todo mundo fazia a mesma atividade e ele registrava de uma forma diferente. Então é esse olhar, como esse menino consegue fazer o mesmo que os outros meninos estão fazendo, mas de um jeito diferente, não fugindo do que está sendo dado. Mas agora ele já está conseguindo fazer registro no papel, porque ele fazia de forma bem aleatória. Se ele visse coisas escritas ele não queria fazer, agora já está direcionando e faz os registros. Já o AEE é diferente, vai focar no que está precisando ali, se é questão de raciocínio lógico, motora, motora fina, grossa, as vezes são adaptadas algumas coisas, antes ele não conseguia pinçar [...] agora ele já está conseguindo (JADE, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 24 jun. 2016).

Como vimos, Jade faz distinção entre AEE e apoio em sala de atividades. Porém, nos perguntamos para que é que serve o atendimento educacional especializado. Esse apoio não se configura como um atendimento educacional especializado também? Acreditamos que sim. Percebemos, pela fala da professora de Educação Especial, que a presença dela em sala de atividades com a professora regular e a estagiária colaborou para que observassem que a criança, ainda que não quisesse utilizar-se do papel, poderia realizar registros. Foi por essa via que elas trabalharam e conseguiram fazer a criança adaptar-se ao uso de registro de papel.

Essa condição nos leva a pensar a seguinte questão: Será que, sem a atuação da professora de Educação Especial na sala de atividades, a professora, em meio ao grupo e às diferentes demandas, conseguiria fazer essa observação? A nosso ver, poderia, mas seria muito mais complicado. Uma professora de Educação Especial, com o olhar direcionado para as questões inclusivas dentro de sala de atividades, oferece um suporte maior propiciando o desenvolvimento das crianças público-alvo, ou indicadas à Educação Especial.

Baptista (2012) diz que é importante a presença do professor de Educação Especial para a garantia de percursos escolares satisfatórios para as pessoas com deficiência; porém, é importante que ele esteja articulado e em conexão com o professor da sala regular. Nesse caso, vimos a professora de Educação Especial trabalhando com a professora de sala regular, no intuito de fazer a criança avançar, oportunizando possibilidades. Mas pensamos: será que, se fosse na SEM, a professora saberia, realizando um atendimento individualizado, que a criança tinha essa especificidade? Alguns professores relataram como é organizado esse atendimento na SEM. Seguindo a mesma compreensão da instituição da professora Jade, traremos a explicação dela a respeito desse atendimento na SEM:

O AEE já vai ser um trabalho diferenciado, já vai ser um trabalho que vai complementar o trabalho na sala de aula no contraturno. Antes eu achava que não, mas hoje eu penso que é um trabalho importante do atendimento no contraturno, porque vem complementar esse trabalho de sala de aula através de estímulos, porque está dentro daquele contexto ali com as crianças, algumas coisas podem passar despercebidas, não ter um olhar 'essa criança está precisando ser trabalhado isso' aí trabalha o contexto geral e já no atendimento trabalha o específico. Porque eu estou aqui, o professor da educação especial mais o professor de sala de aula, aí tem o planejamento... E tem o AEE, então são duas coisas. Que pode acontecer no contraturno ou no mesmo turno, aqui a gente não tem espaço para isso (JADE, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 24 jun. 2016).

No caso da instituição de educação infantil em que Jade trabalha, não há uma SRM implantada pelo MEC, ou seja, as crianças que recebem o atendimento nesse espaço são atendidas no contraturno em outra instituição de educação infantil próxima que possui uma SRM. Mas pensemos: se existe a dificuldade de comunicação, entre um turno e outro, como fazer, então, essa articulação professor regente com professor de Educação Especial que atua em outro CMEI? É complicado, desarticulado e perde o sentido. Percebemos que, em algumas entrevistas, as professoras tentavam, de

alguma forma, pormenorizar ou dizer que a articulação acontecia. No entanto, há uma questão que dificulta essa articulação entre esses dois profissionais: a carga horária de todos os profissionais que fazem o atendimento educacional especializado, tanto efetivos quanto contratados, e estão sob regime de 25 horas semanais na prefeitura; e a extensão de carga horária ou uma segunda cadeira, quando desenvolvem seu trabalho em outro CMEI.

Questionamos a articulação entre os turnos para a organização do atendimento na SEM.

Pesquisadora: O trabalho na SRM, consegue fazer uma ligação com a sala de aula?

Turmalina: A questão do contraturno, não dá para fazer essa ponte, é a parte lúdica socialização e jogos. Não é a mesma atividade (TURMALINA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 30 jun. 15).

Ônix: Infelizmente o contato fica prejudicado, é uma das fragilidades do atendimento educacional especializado que é exatamente esse contato do professor no contraturno do contato com o professor regente... (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 21 jun. 16).

Pesquisadora: Mas consegue fazer essa relação com o professor da sala dele da manhã?

Âmbar: Não, não consigo não. É muito difícil. Posso ter com professor [da educação especial do outro turno] que a gente deixa recadinho, o ÔNIX, no caso, o especializado. Com ele eu deixo recado, no computador um papelzinho avisando que está isso, está desenvolvendo. (ÂMBAR, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22 jun. 2016).

Os dados supracitados indicam a fragilidade da articulação do trabalho no contraturno. Vimos uma potência no AEE realizado na própria sala de atividades com o trabalho colaborativo desenvolvido pela professora regente e a professora de Educação Especial, como no caso de Jade. O mesmo não pôde ser visto quando perguntamos sobre o AEE no contraturno. A colaboração ficou prejudicada pela dificuldade de comunicação entre o professor regente e o professor de Educação Especial, pois estão em turnos diferenciados.

Essa condição é comum a todos os profissionais, visto que nenhum deles trabalha os dois turnos na mesma instituição e eles mudam de escola de acordo com o turno, o que não auxilia o trabalho colaborativo.

Percebemos também, com base nos dados apresentados, que o município de Vitória possui uma eficiente organização técnica referente à Educação Especial no contexto da educação infantil. Há um acompanhamento direto e abrangente em todos os CMEIs que possuem crianças público-alvo da Educação Especial. Há, no entanto, alguns pontos que caracterizam diretamente o atendimento que devem ser destacados. O primeiro refere-se à indicação para o atendimento educacional especializado. A professora cita que a secretaria solicita o laudo para garantir o AEE, porém afirma que atende a criança sem laudo caso tenha uma demanda evidente.

Essa condição é frágil, primeiro porque nem toda criança que necessita do AEE tem um comprometimento explícito. E também essa é uma ação da professora, que diz atender por questões próprias. E quanto às demais instituições? Como será que as professoras reagem diante da falta do laudo? Não podemos saber, o que temos como certo é a vinculação do AEE ao laudo. Porém, é importante frisar que a Nota Técnica nº 4/2014 orienta que

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico (BRASIL, 2014, p. 3).

Essa é uma condição que precisa avançar de acordo com a legislação vigente, e há ainda a necessidade de superação da vinculação do AEE ao laudo clínico.

Considerações finais

Os dados apresentaram diversas especificidades do AEE e pudemos conhecer as diferentes atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Especial que atua na SRM realizando o contraturno. Vimos também que

ele atua na sala de atividades realizando AEE com o trabalho colaborativo com o professor regente. Outra atribuição é referente à indicação para o laudo, em que o professor acompanha a criança para saber de uma possível deficiência ou transtorno e, com os demais profissionais envolvidos diretamente no trabalho realizado com ela, indicam ao profissional da saúde para eventual diagnóstico.

Dessas atribuições, é importante considerarmos o papel do professor na identificação da criança público-alvo da Educação Especial. Há uma linha tênue entre a produção do laudo para garantir o atendimento e a produção do laudo para evidenciar uma determinada condição, seja transtorno, seja deficiência. Isso principalmente por estarmos falando de crianças de até 5 anos de idade e, após o laudo, há um caminho que se traça na história de vida dessas crianças que não permite reconsiderações. Isso demanda um conhecimento muito aprofundado do professor, além de demandar uma criticidade em relação aos conhecimentos da área da Educação Especial e os que são introduzidos, como no caso dos conhecimentos médicos.

Evidenciamos o trabalho de AEE realizado na sala de atividades. Essa tendência é apresentada na Nota Técnica nº 2/2015 e mostrou muita potência. Ações colaborativas têm influenciado positivamente o desenvolvimento das crianças. O mesmo não podemos dizer do atendimento no contraturno que, por conta da falta de articulação entre os professores, acaba perdendo o caráter colaborativo e se configura como um atendimento descontextualizado, fugindo da proposta inclusiva. E o que nos alerta é que alguns professores ainda não têm conhecimento de que o AEE não se resume apenas à SRM. AEE não se reduz à SRM, assim como laudo não pode ser imprescindível para a realização do AEE com as crianças público-alvo da Educação Especial na educação infantil.

Essas são concepções que precisam ser superadas, para que o AEE se fortaleça e aprimore mais. Vimos que os professores necessitam de conhecimento mais aprofundado sobre as legislações que orientam o AEE e esse conhecimento fortalece a organização do seu trabalho. Porém, esse conhecimento também precisa estar afinado com as indicações da Secretaria de Educação, que também precisa organizar suas orientações com as legislações mais recentes.

Não consideramos o AEE na SRM um trabalho desnecessário. Quando apontamos as suas fragilidades, fazemos no sentido de indicar a importância de buscar caminhos para articular o trabalho do professor regente com o trabalho do professor de Educação Especial.

Por fim, percebemos que os dados apontam que há efetivamente uma organização para AEE na educação infantil, há um empenho tanto da Secretaria Municipal quanto dos profissionais que atuam com essas crianças. No entanto, o fato de existir não basta, precisamos ir além para garantir efetiva inclusão desse público-alvo historicamente desprivilegiado.

Referências

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica de educação especial: Para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CALADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 43.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** – Bases para a reflexão sobre a orientações curriculares. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BENICASA, M. C. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2013.
- _____. **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, 2011. Brasília, 18 nov. 2011.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso: 23 jan. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Brasília: MEC/SESP, 2008a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 23 mar. 2012.
- _____. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI**. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 4 de agosto de 2015.
- _____. **Nota técnica nº 4/2014 dispõe sobre**: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

- COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- DORZIART, A. Atendimento educacional especializado em educação especial. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 177.
- OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. (Org.). **Educação para todos**: as muitas facetas da inclusão escolar. Campinas: Papyrus, 2013.
- MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.
- VITÓRIA. **Secretaria de Educação** – Coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial – Institui: Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva da rede pública municipal de ensino de Vitória, 2015.

6

Amizade na educação especial escolar e não escolar: um estudo fenomenológico a partir do filme taiwanês “Eterno verão” (2006), de Leste Chen

Hiran Pinel¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/CE/PPGE
hiranpinel@gmail.com

-
1. Graduado em Formação de Psicólogos. Bacharel em Psicologia. Licenciado em Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia e Matemática. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo/PPGE-UFES. Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Introdução

O tema amizade em sala de aula inclusiva e/ou na Educação Especial tem aparecido com alguma força, mas não suficiente para produzir mudanças nas intervenções nessa seara, planejamento/execução/avaliação do/no ensino da amizade. Podemos destacar aqui estudos de Dias (2013) e de Pereira (2011), que detectaram fragmentos da amizade, quando envolve relação de alunos não deficientes na relação interpessoal com os deficientes, destacando um ponto da não amizade, que é a caridade.

Já a presença do cinema em pesquisa na esfera da Educação Especial tem sido um ponto forte na nossa linha de pesquisa, denominada “Educação Especial e Processos Inclusivos”, no subprojeto “guarda-chuva”, cujo título é “Aprendizagem e desenvolvimento humano numa perspectiva fenomenológico-existencial: Educação Especial Escolar e Não Escolar, Psicopedagogia e Pedagogia Social” (PINEL *et al.*, 2013; PINEL, 2012; PINEL, 2004a, b, c; PINEL, 2000; PINEL; COLODETE; DRAGO, 2015; SOBROZA, 2014; PINEL, 2016).

Este artigo sobre amizade em classe escolar inclusiva emergiu de uma **ferramenta/dispositivo**, que consideramos de denso/tenso/intenso poder e elevada potência na produção científica em Educação Especial, qual seja, um filme de cinema. Falamos aqui-gora da cultuada obra de arte filmica intitulada em português “Verão Eterno”, em chinês tradicional: “- 盛夏光年 -”, em mandarim: “Shèngxià Guāng Nián” em inglês: “Eternal Summer” (TAIWAN, 2006, direção de Leste Chen).

Eis um bom resumo que dá as pistas mínimas para o entendimento do filme, que descreveremos compreensivamente, inclusive relevando cenas vitais

(*spoiler*¹), no capítulo resultados e discussão: “Eterno Verão” ou “Eternal Summer” (Sheng Xia Guang Nian) conta a história de dois meninos (e depois rapazes) que são “meio” que forçados a se tornarem amigos por meio de uma estratégia inventada pela professora. O finco é del e, mais inteligente (com indicações de altas habilidades), ajudar o outro colega nos estudos – desatento, agitado, com péssimo rendimento acadêmico (com indicações prováveis de deficiência intelectual). Jonathan (ator Bryant Chang ou 康正行) é o estudioso e fará o jogo de fazer-se amigo para ajudar a Shane (ator Joseph Chang ou 余守恒), que é o desastrado, com défices cognitivos acadêmicos. Os dois são muito diferentes um do outro, mas, ao longo dos anos, constroem uma amizade sólida e verdadeira, tudo começando em um vilarejo em que os dois vivem – bem ao sul de Taiwan. Para produzir mais conflitos, surge a bela Carrie (atriz Kate Yeung ou 慧嘉), uma estudante de Hong Kong, que briga com o pai e vem morar com a mãe, e sua presença é anunciada como aquela que promete estremecer a amizade dos rapazes, inventando um tumultuado triângulo, pautado tanto pela alegria quanto pela tristeza, pelas coisas não resolvidas.

Nossa **questão de pesquisa** é: O que e como é a amizade na sala de aula inclusiva e fora dela, quando esse tema/valor é ensinado por uma professora a um aluno inteligente, astuto e disponível a cuidar de outro, seu colega desatento, agitado e com problemas cognitivos acadêmicos?

Assim, esclarece-se que o tema, ou **fenômeno do estudo**, é a amizade ensinada na sala de aula inclusiva a um aluno astuto, inteligente e disponível a cuidar de seu colega extremamente desatento, agitado e com problemas cognitivos acadêmicos, segundo o sistema educacional de Taiwan.

1. *Spoiler*: termo que é popular para quem transita no Facebook, apropriado por boa parte dos brasileiros que aí circulam. Sua origem é inglesa e advém do verbo *to spoil*. O espoliador é um estraga-surpresas, pois conta detalhes de um filme, por exemplo, “falas”, gestos, descreve roupas, músicas, e, não satisfeito, dá opiniões adjetivadas. Há o espoliador intencional e até contratado pela indústria do cinema para assistir a filmes antes de eles irem para o mercado, que após desvelam detalhes e apreciações, vamos dizer – “descrevem e analisam profissionalmente” –, deixando assim de exibir a pecha de ter feito *spoiler*. Espero que o cientista que estuda uma obra cinematográfica, como este pesquisador, encaixe nesse sentido, de ser sendo um spoiler (risos) profissional.

O **objetivo** deste artigo produzido pelo método fenomenológico de pesquisa é o de descrever compreensivamente, com base no filme "Eternal Summer" (TAIWAN, 2006, direção de Leste Chen), o que e como é a amizade entre dois alunos masculinos – Jonathan e Shane –, um com altos e o outro com baixos rendimentos acadêmicos, devido a défices cognitivos, inseridos numa sala de aula inclusiva, refletindo sobre o possível impacto da "aula" sobre amizade inventada por uma professora.

Marco teórico

O tema amizade foi e é muito pesquisado (AGAMBEM, 2010), tem diversas possibilidades de entendimento e compreensão e, algumas vezes, depende da filosofia norteadora do pensador, do pesquisador.

O termo amizade etimologicamente vem de *amicus* ou amigo, que possivelmente se derivou de *amore*, amar – eu te amo. Nesta nossa pesquisa, recorreremos à amizade nesse sentido interligado do "eu te amo", mas, ainda assim, recorreremos a mais autores, diferenciados nas suas bases de pensamentos teóricos, e por nós reinterpretados ao modo fenomenológico.

O "te amo" nos leva ao sentimento e ao sentir algo de sentido na carne. Trata-se aqui de algo complexo de viver a amizade em sua plenitude, pois implica provocação, conflito, harmonia, dor, saúde, alegria, tristeza. Nesse sentido, aparece-nos Epicuro (1972, p. 1): "De todas as coisas que a sabedoria nos oferece para a felicidade da vida, a maior é a amizade [...]", e será ela que nos fará suportar a dor física e psicológica (alma). A amizade será a "escrava" de pura vontade, dirá La Boétie (1999, p. 1). Já Montaigne (1972, p. 1), sem abandonar esse amor, nos diz que, na amizade,

[...] as almas se entrosam e se confundem em uma única alma, tão unidas uma à outra que não se distinguem, não se lhes percebendo sequer a linha de demarcação. Se insistirem para que eu diga por que o amava, sinto que o não saberia expressar senão respondendo: porque era ele; porque era eu.

Uma amizade de total intimidade, ambas retomam mais forte, muito mais. Deleuze, no conhecido e famoso “O Abecedário Deleuze”, pontua:

Eu adoro desconfiar do amigo. Para mim, amizade é desconfiança. Há um verso de que gosto muito, e me impressiona muito, de um poeta alemão, sobre a hora entre cão e lobo, a hora na qual ele se define. É a hora na qual devemos desconfiar do amigo. Há uma hora em que se deve desconfiar até de um amigo. Eu desconfio do Jean-Pierre como da peste! Desconfio dos meus amigos. Mas é com tanta alegria que não podem me fazer mal algum. O que quer que façam, vou achar muita graça [...]. Ser amigo é ver a pessoa e pensar: ‘O que vai nos fazer rir hoje?’ ‘O que nos faz rir no meio de todas essas catástrofes?’ (DELEUZE, 1990; p. 35).

Para Nietzsche – que subsidiou Deleuze –, a amizade é um espaço de partilha de vivências, logo de com+vivência², sendo também algo pré-racional³ – e podemos inferir, o amor então. A amizade é esse espaço (no tempo) que articula pensando e vida, filosofia. Ele nos fala da necessidade da comunicação e de como esse modo de fazer filosofia demanda a partilha da alegria. E como nossa (pró)cura⁴ é pela amizade, será ela sentida e percebida como espaço privilegiado no qual a filosofia deixa de ser apenas uma forma de pensar para se tornar uma forma de viver.

Depois de afirmar que a amizade é indissociada da filosofia, Agambem (2010, p. 78) recorre ao termo “filosofia” e desvela o amigo do saber. Sem a amizade, a filosofia não se poria a desnudo:

Em termos modernos, se poderia dizer que ‘amigo’ é um existencial e não um categorial. Mas este

2. Com = junto, em comum união (comunhão); vivência = uma vivência se dá com o outro no mundo.

3. Antes de alguma razão; uma coisa da carne, do envolvimento intuitivo; envolvimento existencial.

4. (Pró) = a favor; cura = cuidado. Em nossa atitude favorável a cuidar da amizade, poderíamos dizer. Procurar a amizade de modo cuidado.

existencial – como tal, não conceitualizável – está atravessado, no entanto, por uma intensidade que o obriga a algo assim como a uma potência política. Esta intensidade é o *syn*, o ‘com’ que reparte, dissemina e torna compartilhável a mesma sensação, a mesma doçura de existir.

Quando falamos de amizade, de imediato nos aparece o conceito de outro, alteridade, outridade. O outro em nossa vida, em nosso existir, nos impulsiona a aprender e a nos desenvolvermos. Assim, neste artigo, a pessoa será sempre constituída na coletividade (nós), “[...] a partir das relações que se estabelecem para a convivência e a produção coletiva de vida [...]” (BOCK *et al.*, 2011, p. 59). O outro me constitui, o outro me ensina e com ele “eu aprendo”. O outro é vital numa sala de aula inclusiva, pois será esse outro que, por vínculos afetivos (indissociados aos cognitivos e, com isso, aos psicomotores) se aproxima, cria laços, “me ama” – e se desvela de chofre a amizade que move o conhecimento.

O outro-menino, um pouco mais sabido e maduro, ensina-me a viver e a saber o conteúdo ensinado, que antes me dava como fracassado. Nesse contexto, a amizade, na qualidade de afeto, compõe nossa presença no mundo: “Os afetos preparam nossas ações, participam de nossas percepções e de nossos planos de vida. Fazem parte de todas nossas escolhas” (BOCK *et al.*, 2011, p. 70).

Os afetos, como diversas energias, as quais são de diversas potências (fracas, fortes, leves, profundas, indeléveis), nos afetam, tanto positiva quanto negativamente, ou os dois aspectos juntos. Mas, como estamos sentindo, o afeto é indissociado da cognição, e talvez pudéssemos falar em “razão encarnada” – uma cognição aprendida de modo profundo, que adentra a nossa carne, compondo o complexo mosaico histórico, social, cultural e subjetivo, tudo entrelaçado. Quando ensinamos alguém, aparentemente é só uma proposta cognitiva, mas não o é, pois será preciso compreender (e entender) o processo sempre aberto e inconcluso da afetividade do aprendente/estudante, e do ensinante/professor/educador – o ser da subjetividade, sendo essa entendida o que se passa a dentro, por dentro, enfiada na carne, afeto, cognição, motricidade/corpo.

Como estamos estudando, a amizade é esse complexo amoroso, preñhe de afetos, cognições, gestos psicomotores, linguagem.

Metodologia da investigação fenomenológica

Trata-se, aqui e agora, de uma investigação fenomenológica, e Pinel (2004) vai nos pontuar a relevância desse tipo de pesquisa, quando o material envolvido na produção e/ou coleta de dados for uma obra de arte, além da realidade que vivem as pessoas.

A realidade pode também ser entendida como tudo aquilo que existe no mundo, que é conhecido – algo concreto, verdadeiro ou seja lá o que isso for. Já a ficção também pode ser relacionada à criação, à invenção, a uma fantasia, a um imaginário, e se faz isso de arte, com objetivo de promover reflexão, críticas, entretenimento, encantamento, sedução, conquista. Compreendida assim, a arte pode ser uma representação (um teatro) da realidade, mas não é realidade, e, mesmo que a gente se envolva e diga “isso é real”, ainda assim é ficcional. Mas nem todos coadunam com a versão dos fatos – versão, minha versão, sua versão, outra versão. Assim, pode ser que tenha diferença (e tem) entre ficção e realidade, mas analisando um filme, por exemplo, ambas se entrelaçam, e até se indissociam, e têm impacto numa na outra, pois é do real que se criou o imaginário, e o imaginário interfere na nossa invenção do que seja real. Nesse sentido, analisar um filme (arte) pode trazer reflexões sobre o que chamamos de real, na vida mesma, na arte de viver nossa vida. Uma vida que é obra de arte; logo, o real vivido tem muito da ficção, mas, se é isso, é real.

Um método para denominar-se fenomenológico precisa ter, pelo menos, duas características advindas das atitudes do investigador: a atitude (disposição que pode ser também ensinada-aprendida) em **envolver-se existencialmente** (ou *epoché*) na obra de arte (ou com o que se denomina real, se se pesquisa o real) e concomitantemente indissociado sempre, a de **distanciamento reflexivo** (ou *eidos*). Refletir pode significar capturar um ou mais sentidos, significados.

O sentido (subjetividade) é o norte/rumo/direção com o outro no mundo, que toma o ser diante do seu vivido, experienciado, que geralmente é narrado, contado, linguajado, oralizado, mas que pode ser representado, imaginado, fantasiado. Assim, o fenômeno se desvela ao olhar de sentido do pesquisador, e ele se mostra para ser descrito e analisado.

Uma fenomenologia rigorosa considera o ser que é compreendido como fundo, do qual emerge, às vezes como um furacão, a descrição compreensiva, impondo talvez ao pesquisador descrever, produzir análise do vivido agora (e aqui) pelo outro-outro – o outro se mostra na sua subjetividade narrando-se, e o pesquisador está indissociado; por isso, ele tem uma experiência naquele contato de sentido – interexperiência, a experiência de outro “bate em mim”, também um sujeito experiencial, novas experiências emergem e simultaneamente se cuida, para que a experiência dele seja outro mesmo. Também por isso dizemos que ninguém sai intacto de uma pesquisa fenomenológica, que é pautada muito pela escuta empática, sendo ela mesma de intervenção, uma interferência, podendo também ser de ação e de participação, além de estudo de caso, investigação etnográfica, cartográfica subjetiva.

Reconhecemos que sujeito e objeto se indissociam, e isso pode ser mostrado quando falamos em “descrição compreensiva”, pois compreender (com/junto + prender/capturar) traz um sentido vivido de empatia, nosso desejo de caminhar com os pés dos outros como se o outro fosse. O sentido, então, é um experienciar íntimo, e, entre o eu e o outro no mundo, há o campo fenomenológico, que clama por ser desvendado.

Para trabalharmos com o método fenomenológico de investigação científica, recorreremos fundamentalmente ao livro “Psicologia Fenomenológica”, de Forghieri (2001), com o qual temos prática e sempre o reinventamos de acordo com nosso experienciar, mas sistematicamente sempre com base na proposta original.

O envolvimento existencial propõe que o pesquisador invente forma de suspensão de seus preconceitos, teorias que abraça/defende – ir desarmado ao campo de pesquisa. A proposta é fazer uma reflexão profunda sobre preconceitos em nós estabelecidos, transformando-os em

condicionamentos conscientes, sem jamais negar a sua existência, diz Merleau-Ponty (1999).

Nosso envolvimento no filme de Leste Chen foi existencial, mas sabedores que fomos que a suspensão não consegue ser sempre total. Seguindo Forghieri (2001), ocorreu uma abertura à vivência a ser investigada (amizade no filme), e tentamos colocar fora de ação os conhecimentos adquiridos sobre ela, e, nesse esforço, penetramos na vivência “amizade” (na obra de arte) de modo espontâneo e experiencial. E saímos dele tomados, pois não se tratou apenas só recordar, mas reviver, de modo intenso, o vivido. Essa etapa, didaticamente falando, pois ambas são indissociáveis, procuramos cuidadosamente fazer um exercício de sair de uma atitude intelectualizada para uma disposição em nos soltarmos, ao fluir da própria vivência.

O segundo movimento, sempre presente e misturado com o envolvimento existencial, é o distanciamento reflexivo. Em Forghieri (2001), entregamo-nos, então, a nossa intuição (deixamos ela surgir), nossa percepção, nossos sentimentos e nossas sensações que brotam numa totalidade, proporcionando-lhe uma compreensão global. Sentimos que ocorreu um distanciamento da vivência ou experiência de sentido, e isso nos facilitou refletir sobre essa sua compreensão, ou com+preender, capturar com o outro como parte de mim. Começamos, então, a tentativa de captar, capturar, enunciar descritivamente o significado daquela vivência em nosso existir, destacando a subjetividade, entendida como processual – nunca sólida nem acabada –, inconclusa que é (sendo). Mas o distanciamento mesmo não chega a ser completo e deve manter sempre um elo experiencial (envolvimento existencial), pois, graças ao envolvimento que tive e continuo tendo, é que a descrição fenomenológica será sensível e tocará também ao leitor.

Compreendemos que, na prática da pesquisa, desta pesquisa, ambos os movimentos ocorreram indissociados – envolvimento existencial e distanciamento reflexivo –, mas como detectados (FORGHIERI, 2001) eles tiveram predominâncias diferenciadas: ora um, ora outro. Na coleta (ou produção) de dados, parece ter predominado o envolvimento existencial e, na descrição e análise dos dados, predominou o distanciamento

reflexivo. Nessa etapa, sentimos mais essa predominância, mas, muitas vezes, foi preciso maior envolvimento.

O material escolhido para esta pesquisa, que resultou em artigo, foi o filme já anunciado, qual seja, "Verão Eterno", uma produção de Taiwan, lançado em 2006, sob a direção de Leste Chen. É um filme: colorido, falado em mandarim, legendado em português, com 95 minutos de duração (deter-nos-emos apenas a 8 minutos e 40 segundos iniciais que focam a amizade, sendo ensinada e aprendida), lançado no mercado (e com muito sucesso de público e de crítica), em 13 de outubro, cujos produtores são o próprio Leste Chen e Patrick Mao Huang. O filme foi indicado e ganhou vários prêmios, entre os quais o "Oscar do cinema de Taiwan", o 43.º Golden Horse Awards de 2006. O ator que faz o papel de Jonathan, Bryant Chang, ganhou o de Melhor Ator Revelação. Ele e Joseph Chang são estrelas/ídolos atuais do país.

Os procedimentos: [1] primeiramente assistimos a todo o filme sem intencionalidade de pesquisa, como espectador e cinéfilo do cinema de algumas partes da Ásia; [2] com o surgimento da proposta de pesquisa, escolhemos intencionalmente essa película por ela fazer uma boa parceria com a Educação Especial; [3] "re-assistimos" a essa obra de arte mais uma vez; [4] capturamos que o tema amizade pode ser um forte tema nessa obra de arte, um fenômeno/assunto de nosso interesse no ensino e na pesquisa na Ufes; [5] "re-assistimos" ao filme e verificamos que poderíamos nos concentrar nos nove primeiros minutos com o foco descritivo (8:43 minutos), e, no filme todo, na (pró)cura da compreensão da amizade, o que é ela e como deve ser ela; [6] "re-assistimos" objetivando penetrar nas vivências de amizade dos personagens, compreendendo-os; [7] selecionamos o tempo da fita do qual precisávamos, nove minutos iniciais, e compreendemos mais e mais que estava aí o nosso desejo de focar a ação pedagógica e seus efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento dos dois protagonistas, Shane e Jonathan, considerando-os reais, pois tipos assim se colocam no cotidiano de nossas escolas brasileiras; [8] "re-assistimos" ao filme nos minutos propostos, mas tendo o pano de fundo o filme todo, e fomos mais e mais nos envolvendo existencialmente e, aos graus variados, nos distanciamos reflexivamente – e aqui fomos também "vendo" nossos

“experienciares” (e de pessoas, além dos nossos) acerca da amizade em nossos modos de ser sendo junto ao outro no mundo da escola; [9] partimos para diversas descrições de um filme nos minutos planejados, então fomos reduzindo a descrição objetivando os parâmetros tradicionais de um artigo, e isso foi nos indicando a procura da essência da amizade, essência existencializada, e aqui fomos chegando às nossas próprias enunciações acerca do tema “amizade” na sala de aula inclusiva e fora dela; [10] optamos por enunciar no processo dos resultados e discussão, o que é e como é a amizade na naquela sala de aula e escola inclusiva; [9] redação final do artigo.

A todo momento, na nossa investigação e neste artigo, mantivemos a ética na pesquisa; nesse caso, respeitando a obra artística e com isso os profissionais que a construíram/inventaram e generosamente não nos impedem de estudá-la. Nesse sentido, na nossa paixão pelo cinema e por esse filme especificamente, jamais perdemos a criticidade que podemos criar ante uma narrativa ficcional, no muito que ela tem também de real.

Quanto à importância de estudar o cinema para pensar a realidade da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, sempre recorremos ao cineasta iraniano, de origem curda, Bahman Ghobadi, que assim pensa o cinema (arte) e o que chamamos de real da escola e fora dela. Ele diz: “Arte e realidade se complementam. Sem realidade, a arte não faz sentido, sem arte, a realidade não tem significado” (GHOBADI, 2015, p. 1).

Já outro cineasta, agora o francês Jean-Luc Godard, nos diz que a “realidade é um filme mal realizado”, apenas isso, pois realidade e cinema se indissociam. Para a Psicologia Existencial, há diferença entre realidade e ficção, mas ambas se complementam e até se interligam. Não em vão, grandes psicólogos e pedagogos/professores da área são também escritores e escrevem sua ciência literariamente, e podemos mencionar Jean-Paul Sartre, Frederick Nietzsche, Simone Beauvoir, Medard Boss, Ludwig Binswanger, Carl Rogers, Friederich Perls, Maurice Merleau-Ponty, Viktor Frankl, Yolanda C. Forghieri, Janusz Korczak, Paulo Freire.

Resultados e discussão

Figura 1 – O excelente desempenho escolar e a correlação com a vida íntima entre os dois personagens do filme “Eterno Verão” (Taiwan, 2006), de Leste Chen



Fonte: Coleção de imagens de cinema do pesquisador, 2017.

A música dá um clima de drama – o som de um piano. Um carro de cor clara está parado nas áreas de uma praia da ilha de Taiwan - em chinês: 臺灣 ou 台灣 (tradicional), 台湾 (simplificado), oficialmente República da China (RC). É um Estado insular localizado na Ásia Oriental, com cerca de 25 milhões de habitantes. De repente, a câmera muda de espaço e segue três pessoas sentadas em um banco de espera, e por ordem de desvelamento:

- Jonathan (chinês: 正行; pinyin: zheng xing), cujo nome é astrológicamente reconhecido como Terra (chinês: 行星; pinyin: xing xing), podendo significar que a Terra se move em torno do Sol, e os dias se sucedem às noites e as noites aos dias, porque a Terra gira sobre si própria. Segue o Sol, mas nunca o possui.

- Carrie (chinês: 慧嘉; pinyin: hui jia) significa um cometa (chinês: 彗星; pinyin: hui xing), cuja erupção súbita traz estragos no planetário, perturbando a ordem existente.
- Shane (chinês: 守恒; pinyin: shou heng) é o agitado jovem, com baixo rendimento escolar. Tem um charme e malandragem. Seu nome (em chinês: 恒星; pinyin: heng xing) refere-se à “estrela fixa” (- rank). Tem um brilho como o Sol que brilha sempre e em qualquer direção, sem distinção, esquentando a todos e a todas.

A ideia que vamos formando é que os três estão indissociados, precisam um do outro para viverem a vida íntima e pública (estudantes). O verão está nos três, e a eternidade possível neles também. O calor advém deles.

Os três estelares no auge de sua juventude estão cansados, desgastados corporal e psicologicamente. A câmera para no rosto de Shane, que abre os olhos e nos olha com alguma desilusão e esperança, simultaneamente. A partir daí, a narrativa se dará do seu ponto de vista interligado com o de Jonathan, desvelando a amizade que é assim sentida – amizade é imbricar.

Shane escuta ecos da infância, da voz de Jonathan a chamar, para que preste atenção em si, no outro e no mundo – um orientador, um guia amigo. Ele é o seu grande amigo. Shane será capaz de fazer de tudo para não perdê-lo, e essa luta mesma, prazerosa e conflituosa, indicará uma espécie de herói cotidiano que almeja manter a amizade, que é alegria, mas também tristeza, ou os dois sentimentos indissociados.

O Sol se entusiasma pelas recordações, emite um sorriso e se levanta como se saísse pela porta do aposento onde os três estão, e novamente a cena é mudada ante uma ação cheia de sentido e significado. Vemos Jonathan criança, vestido com uniforme escolar, gritando, orientando Shane, dando ordens assertivas – faça isso, não faça. Assim, há todo um clima social em processo que se indissocia do projeto deles de ser sendo amigos, algo subjetivo (junto ao outro no mundo) de amizade. Toda essa relação teve um começo provocador. Senão, vejamos.

Desde que Jonathan viu Shane, percebeu que ele era diferente de todos, ele se destacava pelas dificuldades; e isso na sala de aula, que se

torna inclusiva pela diferença mais notada, mais acentuada. Há um olhar terrenal captado pela câmera que está à procura de Shane. Jonathan é tímido, introvertido, e, talvez por isso, pelos seus modos de ser sendo no mundo, pelos seus sentidos atentos, interessa-se pelo outro alegre, implicante, extrovertido, evasivo. Ambos podem ter 7 anos de idade. O menino olha e devora Shane, que dorme à carteira: "Mas eu não era valente", define-se o cuidador solitário e ferido, que deseja ter o outro como guia de si também, mesmo que para isso ele precise trocar-se, guiar ou, como veremos, circular em torno do Sol, sonhando penetrá-lo no seu brilho e esplendor – a amizade carece desse tipo de interesse nunca saciado, sempre uma demanda que o leva a procurar de modo repetitivo. Ele alimentará e será alimentado às avessas, de alguém que nunca poderá entregar-se totalmente, pois pula "daqui-prá-lá", foge dos dedos das mãos de quem ousa pegá-lo, e será por isso que permanecerá, em ambos, o desejo de estar juntos. Um tenta penetrar o ser do outro que o impede. O outro carece desse tipo amoroso de amizade, de alguém que o atenda, que se interesse por ele, que sinta sua falta, já que vazio está. Alguém que o salve:

O meu nervoso ficou de um jeito que eu comecei a chorar de novo. O meu Amigo se apavorou: – Não é hora de chorar, é hora de me ajudar! Me ajuda, me ajuda! Eu tinha que inventar uma coisa correndo pra salvar o meu Amigo. Respirei fundo feito a gente faz quando mergulha [...] (BOJUNGA, 1997, p. 26).

Em meio às aulas, e logo na primeira, justo nela, a de Geografia – a professora falará do espaço celeste, mas estará falando dos três: a Terra (Jonathan), o Sol (Shane) e o Cometa (a bela Carrie). Parece ser essa a intenção do cineasta, trazer esses elementos dando-lhes significados humanos. Jonathan quer ajudar, mas não é corajoso o suficiente, não é ousado – um candidato a amigo pela falta que sente de um outro. Para criar amizade, a Terra saberá de sentido na carne, de que esses processos, os que adentram a subjetividade, são vitais: coragem de ser ousado – ser provoca(dor), ser estimula(dor). Salva(dor): salvar o outro, salvando-se a si mesmo.

- Qual o planeta em que vivemos? Pergunta a professora na sua aula.
- “Terra” – todos respondem uníssonos.
- A Terra é um planeta, e os planetas giram em torno das estrelas. Assim, nosso Sol é uma estrela.

Os conteúdos escolares – terra, planeta, estrelas, sol – passam a pontuar a subjetividade dos personagens, é como se a professora introduzisse o espectador no tema do filme – a vitalidade da amizade e a complexidade em vivê-la, experienciá-la. Mais do que nunca, nessa película, a escola e a escolaridade estão entranhados na carne dos alunos e alunas.

Neste momento, chega uma menina transferida de outra escola de Teipei, de nome Lee. Tímida, os colegas batem palma com o finco de dizer-lhe: “seja bem-vinda em terra de amigos e de amigas”. Depois, ela iria se apresentar, diz a professora, mas Shane faz caretas para ela, a perturba e a ameaça com essa conduta. Ela sentará à frente do bagunceiro, do indisciplinado.

A professora prossegue com sua aula:

- Além das estrelas e planetas, também há os cometas. Toda vez que um cometa visita nosso sistema solar, traz surpresas inesperadas. Nessa visita acontece um lindo espetáculo, produzindo as estrelas cadentes.

No filme, o Cometa será a bela menina Carrie, que vai desestruturar a amizade dos dois garotos (Terra e Sol), provocadora de estrelas cadentes, mas ali, naquele momento do processo aula, será Lee.

Shane pergunta a Jonathan se ele já foi em Teipei. Shane pede silêncio a ele, diz explicitamente que ele preste mais atenção na aula, foque sua atenção onde a cultura diz que é para fixar-se, indica que se cuide – a amizade exige cuidados, a arte de cuidar, “ternurar”, atentar-se, interessar-se honesta e sinceramente pelo outro. O outro, como pontua nosso marco teórico, por sinal, que compõe o outro: sem o outro, não há o si mesmo e o outro no mundo, nem há amizade, que só se desvela pelo outro.

A professora nos dá um dado cultural de Taiwan e de muito significado para o filme. Diz ela que, quando “[...] vemos uma estrela cadente em Taiwan, fazemos dois pedidos: desejamos saúde para mamãe e para

o papai, e que nos tornemos bons estudantes” (DISCURSO DA PERSONAGEM PROFESSORA NO FILME). A amizade na escola tem esses parâmetros de civilização, no sentido de inventar-se numa socialização, preservando as figuras parentais como guias, a família, bem como a própria escola, e com isso o si mesmo no outro. Justamente nessa fala que mesclou a ciência, e agora o saber popular, é que Shane, impulsivo, pega uma tesoura e, pelas costas, corta um maço de cabelos da menina Lee/Cometa, que chegou a perturbá-lo. Refletimos que o modo de ele gostar de si é destruindo o outro, que não o entende. Jonatham grita com Shane, zanga-se com ele e o faz de modo irritado, e com um som alto da fala, chamando a atenção de toda a classe, inclusive da professora.

A professora fica muito irritada, e logo sabemos das diferenças das salas de aula do Brasil para Taiwan, que lá são mais rígidas, e isso fica claro em todo o filme: muita rigidez, foco nas avaliações escritas individuais e sem consulta, mas a um só tempo com aulas provocativas, mesmo padronizadas, uma dinâmica inventiva e provocadora, e, nesse sentido, parecidas com as nossas, ambas provoca(dor)as. A provocação preme a amizade, a faz nascer. Nosso marco teórico pontuará que ela (amizade) não é algo harmoniosa, mas construída junto ao outro, sendo arte, ciência, desilusão, felicidade da vida, escrava da vontade, entrosamento de almas, desconfiança, bom humor, partilha de vivências e seu conviver. Amizade como pré-racional, não em vão, tem como raiz o amor, é o “eu te amo”, sendo assim um existencial, o “quão doce é existir em você”, perto, nos seus braços, no aconchego.

Lee, a menina de Taipei, abusada pelo Sol, se volta e pega seus cabelos cortados, e ela está magoada e ameaçada, mas, acima de tudo, vingativa, e logo saberemos que ela abandonará mais aquela escola, e irá para outra – mas voltará no futuro como um cometa, não ela própria, mas no corpo de outra mulher, outro no outro. O personagem dela se encerra aí, foge dos problemas, e nos indica esse presságio – coisas estão por vir – porvir.

É prescrito a Shane um castigo, e ele ficará sentado em uma cadeira (com mesa) em meio a um campo verde, parecendo futebol. Dentro da classe, as crianças cantam uma canção infantil que diz mais ou menos “que os coelhos pulam até escaparem, e então desaparecem”. Shane não escapa,

e ele aparece sempre. O Sol, ele próprio, é incômodo ao outro e a si, melhor que desaparecesse, mas não consegue, brilhoso que é, carente. De castigo, pela janela, ele é olhado pelos colegas que o fazem com elevada curiosidade, um modelo a não ser imitado, e ele aparece em *close*. Jonathan no coral, entretanto, não olha, apenas canta tímido, e, com certa amargura, ele precisa desse outro, e de soslaio foca, e tem seu *close*. Ele se interessa, deseja – o desejo move e comove uma amizade, e amizade é isso-daí-mesmo.

A câmera mostra Jonathan saudoso do colega-Sol. Shane está lá fora, displicente, ele se mostra como se não soubesse pensar/refletir sobre os motivos de ele estar sendo rejeitado, punido. Há um inseto com asas, tipo uma esperança, caído na mesa, e ele sopra para que voe, viaje, saia dali – se liberte, e amizade precisa dessa libertação, mas simultaneamente clama pelo aprisionamento do desejo. Sol parece desejar espairecer, descansar da vida atribulada que experiencia, vive – deseja descansar da/na loucura, e a amizade poderá ser essa via, essa possibilidade demandada pelo seu desejo mais intenso, uma vontade escrava do outro, que anseia pelo outro.

Sob o rosto em *close* de Shane, escutamos sua mãe dialogando com outra professora, espécie de pedagoga brasileira em um encontro de aconselhamento⁵: “Ele é muito malcriado, e entra em apuros o tempo todo. Eu o levei a um psicólogo, e ele sugeriu que a companhia de um outro estudante o ajudará modificar seu comportamento, diminuindo as encrencas que ele provoca” (DISCURSO DA PERSONAGEM MÃE NO FILME).

Somos levados à sala de aula, e o modelar terrenal Jonathan é o líder, como são líderes os alunos modelares. Ele é que exige que os alunos levantem quando chega a professora, que falem bom dia. O jovem astuto e inteligente é chamado pela professora para que vá à direção conversar. Jonathan sai da sala para cumprir seu dever de excelente aluno Terra.

5. O processo de aconselhamento (psicológico, pedagógico, psicopedagógico) pode ser compreendido aqui como uma orientação de uma pedagoga ou professora a um aluno objetivando que ele tome decisões se cuidará ou não de um colega que carece de sua ajuda, cuidado, apoio, inclusive escolar. Sentimos que esse aconselhamento se faz pela escuta à mãe, escuta ao menino, e proposta oralizada ao estudante. Trata-se do aconselhamento de algo intencionalmente planejado, executado e avaliado e ocorre em diversos espaços e tempos, e no filme, na escola, de efeitos amplos.

“– Quero que você faça algo para mim”, diz a pedagoga. “A professora sabe que você é um bom aluno. Eu gostaria que fosse o anjo da guarda de Shane, ajudá-lo, que seja amigo dele. Desse modo, Shane se tornará um bom aluno como você é, admirado por todos. Fará isso por mim?” Jonathan aceitará, mesmo pontuando que não sabe dizer não pela falta de ousadia.

Essa cena é vital, a que vamos descrever narrativamente agora: Jonathan é mostrado entrando na sua sala de aula, quando um texto poético é repetido por todos igualmente. O texto começa assim: “Toda vez que enfrento um desafio e me sinto derrotado, meu amigo diz para mim: Qual o seu problema, fale-me? Deixe-me ajudá-lo”. Neste momento é que ele (Terra) adentra a sala, e senta ao lado de Shane (Sol), mas agora ele tem um outro propósito que lhe imporá coragem de ser sendo, e ousadia de enfrentar o amor dele pelo outro, minimizando sua solidão, cicatrizando feridas. O texto poético prossegue em uníssono: “Toda vez que ouço isso, minha coragem volta com força para dentro de mim, retorna para meu ser. E então eu passo a saber e a sentir de que não estou assustado, não sou um derrotado”. Shane, desatento, finge estar atirando com uma metralhadora em todos, queimando-os, e não faz eco ao coro pedido pela regra estabelecida na sala de aula. Terra começa a limitá-lo, a cercá-lo seduzido por Sol, acalmá-lo, a fazê-lo estar presente. Terra consegue algo inédito, toca nele – e veremos que a aproximação física marcará o que é e como é a amizade entre os dois, e até com a chegada provocante do terceiro elemento, Carrie. O fato é que, a partir daí, de modo explícito, um ajudará ao outro, como veremos, e o cuidar e o ajudar comporão o complexo mosaico da amizade. O texto poético completa-se finalmente: “Não importa o tamanho da dificuldade, não correrei dela. As palavras do eu amigo são fortes como rocha”. Nesse momento, Jonathan/Terra já atraiu a atenção de Shane/Sol, mostra-lhe o livro com a poesia, e ambos passam a ler. A amizade na escola considerará os objetivos da instituição, sem alaridos, mas com a provocação própria da amizade de sentido, do estar juntos, em comunhão – comum união. A escola está prenhe de amizade, e falta provocar seu nascimento.

A partir deste momento, Jonathan será o anjo da guarda de Shane – Terra circulando em torno do Sol, passando, entretanto, pela entrada de

um Cometa chamado Carrie – que arrastará os dois em diversos movimentos, acordando-os, enlouquecendo-os e trazendo o descanso da loucura do viver uma vida em um mundo inimigo, que rotula, que impregna o outro com pechas humilhantes, que exclui. Nem todos encontrarão amizade, nem todas as professoras estimularão isso por meio de um processo ensino-aprendizagem de alegria, de ousadia, de prazer e com todos os riscos da Terra em paixão pelo Sol, e será esse risco que dará sentido e corpo à amizade.

Pós-escrito

O longo viver amizade de ambos, se prolongará para fora da escola básica, ensino médio e da universidade, para o resto da vida deles, passando por conflitos e desarmonias. Há diversos fatos vividos que marcarão o existir destes dois, “Terra-Sol”, provocados pelo Cometa, mas, para efeitos de pesquisa, destacaremos aqui e agora apenas quatro, pois eles esclarecem o impacto da amizade ensinada-aprendida na escola para a instituição mesma e para a vida lá fora (comunidade, família, trabalho, nação): [1] Shane dirá a Jonathan (e a nós espectadores) que, quando ainda eram crianças, já sabia que estava intencionalmente sendo ajudado pelo amigo – recebendo a guarda de um anjo; Sol parece nos dizer que a amizade amainou seu existir tóxico e que ele agradece por isso – amizade pode ser agradecer, entregar-se, permitir, constatar que um projeto de intervenção do outro causa bem a ela, mas também ao outro; [2] Jonathan, numa avaliação escolar, erra alguns quesitos da prova para ficar no nível do eu amigo com baixo desempenho acadêmico, aceita as consequências disso – a punição para notas baixas é, ao nosso olhar brasileiro, humilhante, e amizade pode ser isto: colocar-se nas negatividades e sofrimentos, em nome dela; [3] Ainda crianças, Sol diz a Terra, deitados juntos, com as mãos em suas cabeças, logo depois de terem tido o tal do baixo rendimento (com intencionalidade de Terra): “Sabe Jonathan, se somar minha nota e a sua, teremos uma perfeita nota dez” (Jonathan obteve “seis vírgula sete” de nota, e Shane, “três vírgula três”); Jonathan, a partir dessa lembrança infantil, ele já adulto, questiona-se sobre o que seria de sua vida se ele tivesse coragem

de dizer não ao pedido da professora, quando ela lhe pediu que cuidasse de Sol; ele se interroga: "O que seria da minha vida?" A amizade é dizer sim à sua experiência, mas nunca deixar de interrogá-la pelo sentido; [4] Mesmo em cena, desvelando-se heterossexual, Shane/Sol, ao ser ajudado numa determinada cena dramática, cede aos encantos insinuadores sexuais e essencialmente amorosos de Jonathan/Terra, praticando sexo apaixonado e voraz com ele, desvelando uma amizade que é um modo de ser sendo junto ao outro no mundo da concessão (o ato de ceder) e ousadia – e a coragem disso-daí-mesmo –, permeada pela ambiguidade que transita o amor sexual, permitindo algo que agora já não o fere, não destroça sua pretensa heterossexualidade, de fato será um amor permitirá um terceiro.

Torna-se evidenciado que a prática pedagógica de ensinar amizade, promovendo sua aprendizagem em uma sala inclusiva, não apenas reforça as diversas teorizações acerca do tema focal deste nosso estudo, mas também traz a lume a categoria "outro" (alteridade) como constitutivo de ser e dos modos de ser sendo junto ao outro do mundo inclusivo como prática opositora à exclusão evidente. O ensino-aprendizagem, afeto-cognição, vividos como indissociados, fazem parte do contexto das relações sociais.

Outro aspecto que este artigo pode destacar é a sensualidade que se presentifica na amizade, longe das definições assépticas e operacionais em pesquisas que fazem questão de definir os componentes, por exemplo, cooperação, solidariedade, diálogo, que, de fato, no seu conjunto, correspondem também à amizade, mas que, por outro lado, negam a sexualidade presente, diferenciando um (sexo) do outro (amizade), algo que é mesclado, com tons diferenciados, potências dominadoras de acordo com as experiências.

O filme em questão, mediante nosso olhar de sentido, traz algo provoca(dor)⁶: a de que temos consciência do nosso modo audacioso de ser sendo, desvelando nossa coragem de ser pesquisadores da amizade em Educação Especial, aqueles que não negam o desejo sexual presente naquela, quase sempre abordado como algo do reino da pureza, da harmonia, sem conflitos, desconfiança e embates.

6. Que provoca nossa dor.

Esses nove minutos descritos terminam com os dois desenhando, e no chão, um grande avião Boeing 747, dedicando-se ambos a uma asa do dispositivo voa(dor), indicando que vivenciarão viagens e voos de si, junto ao outro no mundo da amizade.

Figura 2 – Um avião que (co)moverá os dois protagonistas do filme “Eterno Verão” (Taiwan, 2006), de Leste Chen



Fonte: coleção de imagens de cinema do pesquisador, 2017.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O amigo. In: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? & outros ensaios**. 2. Reimpressão. Chapecó: Argos, 2010. p. 77-92.
- BOCK, Ana Mercês Maria *et al.* **Psicologia fácil**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BOJUNGA, Lygia. **O meu amigo pintor**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- DELEUZE, G. **O Abecedário de Gilles Deleuze**: entrevista realizada por Claire Parnet entre os anos 1988-1989. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didático. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.
- DIAS, Fabiana Bruna Gozer. **Bullying na Educação Especial**. 2013. 30 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- EPICURO. **Máximas e Sentenças**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- GHOBADI, Bahman. **Arte e realidade se complementam...** Cineasta iraniano. Disponível em: http://hiranpinel.blogspot.com.br/2014/09/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x_98.html. Acesso em: 6 jun. 2015.
- LA BOËTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- PEREIRA, Denise Rocha. **A representação do conceito de amizade por crianças envolvidas no processo de inclusão**. Universitari@; Revista Científica do Unisaesiano. Lins (SP), ano 2, n. 5. Edição Especial, outubro 2011. p. 530-537.
- PINEL, Hiran. A família como obra de arte em Hanami: Cerejeiras em flor. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Org.). **A família vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 167-185.
- _____. **Apenas dois rapazes e uma educação social: cinema, educação e existencialismo a partir de "Brokeback Mountain"**. Vitória: Do Autor, 2004a.
- _____. **DST/AIDS: uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida**. 2000. 547 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2000.
- _____. **Educadores da noite: educação especial de rua, prostituição masculina e prevenção as DST/AIDS**. Belo Horizonte: NUES-PSI, 2004b.
- _____. Fazer (re)nascer o amor em salas de aula: dois alunos, uma professora & a invenção de uma didática erótica fenomenológica existencial. **Anais do 4.º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e 2.º Encontro Internacional de Estudos de Gênero**. Disponível em: [http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467248742_ARQUIVO_versaodefinitivahiran4seminariointernacional\(1\).pdf](http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467248742_ARQUIVO_versaodefinitivahiran4seminariointernacional(1).pdf). Acesso em: 8 ago. 2016.
- _____. **Modos de ser-sendo si-mesmo junto ao outro, no mundo: esboços teóricos para uma Educação, Pedagogia e Psicologia Fenomenológico-Existencial que considere o ser-no-mundo**. Vitória: Do Autor, 2004c.
- PINEL, Hiran *et al.* (Org.). **Cinema, educação e inclusão**. São Paulo: Clube de Autores, 2013.
- PINEL, Hiran; DRAGO, Rogério; SOBROZA, Marcio Colodete. Cinema & Pedagogia Hospitalar: o filme "Doutores da Alegria" na produção discursiva acerca da compreensão e da formação do pedagogo-clown. PINEL, Hiran *et al.* (Org.). **Pedagogia Hospitalar: um enfoque fenomenológico existencial**. São Paulo: Clube de Autores, 2015. p. 100-110.
- SOBROZA, Marcio Colodete. **O sentido de ser professor de educação física pelos "modos de ser sendo junto ao outro no mundo" perverso-fascista e democrático: a vivência real & no filme "Má Educação"**. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

Segunda parte

Medicalização e educação especial

7

Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação

Carla Biancha Angelucci¹

Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo
b.angelucci@usp.br

1. É professora doutora no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação – EDF na Faculdade de Educação – FE da Universidade de São Paulo – USP. Possui graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo.

Introdução

Bom, / É uma migalha / Mas onde está o pão inteiro? /
Nós não queremos só remendos, / Queremos o casaco
inteiro. / Nós não queremos só migalhas, / Queremos o
pão inteiro. / Não queremos só um emprego, / Nós que-
remos a fábrica toda. / E minério. / E o poder na cidade
(BRECHT, 1956).

Constituir espaço de debate multiprofissional sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil de hoje é exercício ético-político fundamental, dada a necessidade que temos de avançar na garantia da permanência, com qualidade de todos(as) nossos(as) estudantes. No caso específico da população de pessoas com deficiências ou pessoas usuárias da saúde mental, no Brasil ainda há muito o que se avançar, inclusive no que concerne ao direito ao acesso à educação formal.

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) aponta a existência de mais de 40 milhões de pessoas com deficiência. Informações da Organização Mundial de Saúde (OMS) dão conta de que, no Brasil, há 23 milhões de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais e um milhão com superdotação ou altas habilidades. Quando consideramos as informações sobre matrícula do público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades) em equipamentos educacionais públicos ou privados, em todas as etapas e modalidades da educação, elas não chegaram a um milhão (BRASIL, 2016). Quando se pretende abordar condições humanas, os

números, em si, nunca nos são de grande serventia, visto que partem de homogeneizações e abstrações que pouco nos dizem sobre quem são as pessoas, de que precisam, como vivem, o que desejam. Entretanto, como abordarei aspectos referentes ao desenho da política pública educacional brasileira, que, muitas vezes, se alimenta das referências populacionais para construir e/ou legitimar seus argumentos, entendo que seria importante dar visibilidade às contradições expressas nesse âmbito mesmo, das estatísticas populacionais. São contradições que aparentemente podem ser compreendidas como mera diferença numérica entre o contingente populacional e as matrículas na educação. O que gostaria de enfatizar aqui é que não se trata de afirmar somente que “a conta não fecha”, mas de perceber a ideologia em que se baseia a construção das categorias utilizadas para produzir agrupamentos, tais como “pessoas com deficiência”, “transtornos mentais”, “pessoas superdotadas ou com altas habilidades”, “público-alvo da Educação Especial”. São conduzidos estudos, levantamentos que partem do pressuposto de que há consenso sobre a existência e sobre os critérios de definição de cada uma dessas categorias, o que não é verdadeiro. Mais: pretendem chegar a resultados objetivos, passíveis de conversão em números, partindo de enunciados profundamente subjetivos, tais como – “na sua casa tem alguém com impedimento grande para caminhar?” –, e conceitos bastante discutíveis como talento ou transtorno mental. Não vou me ater, neste capítulo, à análise desses aspectos, que vêm sendo amplamente discutidos em vários circuitos acadêmicos, profissionais e do movimento social organizado. Afinal, trata-se de fenômeno com raiz tecnocientífica, tal como afirma Vasen (2013, p. 45), em sua análise das alterações da versão IV para a V do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Por isso, emprestamos sua formulação que trata da sacralização da ciência

Una propuesta cuyo ropaje laico enmascara una sacralización de enunciaciones ‘científicas’ que pretenden la fijación unívoca de determinados significantes (déficit de dopamina) a un significado (déficit de atención) con la consiguiente clausura (término también religioso) de la multivocidad y conflictividad de cualquier nominación.

[...]

Cada nombre nuevo no se incorpora a un territorio virgen, sino que desplaza a muchos otros con los que entra en conflicto porque se juegan concepciones diferentes de lo humano y sus determinaciones.

Ancorada na compreensão de que a racionalidade tecnocientífica produz enunciações que configuram uma “epidemia de nomes impróprios”, como costuma afirmar o Forum Infancias¹, passo, então, a refletir sobre seus efeitos na política de Educação Especial brasileira.

É preciso ressaltar ainda mais uma premissa: a educação é direito universal e intrasferível, sendo necessário, portanto, que pensemos e experimentemos sistemas educacionais, currículos e relações que se comprometam com a liberdade de criar novos possíveis, de tal modo que o direito de toda e cada pessoa se efetive. Portanto, peço a consideração do princípio da inclusão em sua radicalidade, qual seja, a de que não podemos mais nos relacionar com os espaços sociais construídos para “nós”, adequando-os para a chegada “dos outros”, sempre tomados como aqueles que serão recebidos por nós. Como já nos provoca a pensar há muitos anos Larrosa (2002), a inclusão pressupõe desalojamento de nós mesmos(as), de “nossas” escolas”, “nossas” instituições. A inclusão pressupõe a consideração de que a categoria “diferença” é necessariamente relacional, demandando nossa atenção para as situações em que se apresenta como atributo de um sujeito. Ora, alguém só é diferente em determinado aspecto em relação a outro alguém, existente ou ideal. A criança que não move seus braços só pode ser considerada diferente em relação ao critério funcionalidade dos braços, que se manifesta de maneira diferente em outra criança. Tomá-la como a criança diferente é a um só tempo produzir pelo menos três apagamentos:

- O primeiro diz respeito à categoria que se está tomando para considerar a diferença, implicando, assim, o borramento da condição

1. Forum Infancias é um coletivo argentino de profissionais com distintas formações e vários campos de atuação, que se organizam em torno da discussão sobre a patologização e a medicalização da infância. Disponível em: <<http://foruminfancias.com.ar/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

a que se alude. Não sabemos mais a que se refere a diferença em questão, que se torna um absoluto, pois tomamos a parte pelo todo. Esse movimento inconsciente abre o campo para a instauração de toda sorte de fantasias sobre a implicação daquela característica para a vida do sujeito, afinal, é assim que uma criança com paralisia cerebral passa a ser vista como “aquele PCzinho que tem um retardo”.

- O segundo apagamento refere-se à dignidade das muitas de formas possíveis de existência. Se uma criança é diferente, estamos admitindo uma forma óbvia, natural e correta de existir, em relação à qual a criança em questão diverge. Afirmar que ela é diferente é afirmar também que as demais pessoas não são e que, portanto, essa forma de existir constitui exceção. E Canguilhem (2009) já nos ensinou muito sobre a produção da anormalidade, para que possamos depreender os efeitos da afirmação da excepcionalidade na constituição das subjetividades.
- O terceiro apagamento incide sobre a humanidade dos sujeitos, agora tomados unidimensionalmente, ou seja, apenas mediante a categoria, ainda que invisível, que passa a orientar as percepções sobre eles. Tal obliteração torna ainda mais cruel o processo, uma vez que adquire caráter enigmático e os agentes envolvidos não se dão conta do que fazem, de como fazem e por que fazem. E, assim, permitimo-nos afirmações tão absurdas quanto óbvias, mas nem por isso inócuas, tais como: Ela é diferente.

Sigo, agora, para a consideração de uma contradição presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a que se refere à designação do público-alvo da Educação Especial.

A política traz, pela primeira vez na história do país, a centralidade dos processos inclusivos, a apresentação de estratégias de apoio, como o atendimento educacional especializado e a afirmação de que a Educação Especial não é um serviço ou um equipamento, mas uma modalidade transversal a todas as outras etapas e modalidades. Trata-se de um salto sem

precedentes na garantia de direitos de setores historicamente excluídos de nossas escolas. Como efeito, as matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da educação básica passaram de 255 mil em 2007 para 646 mil em 2015 (BRASIL, 2016). Em que pese a toda a discussão necessária sobre a garantia da permanência com qualidade, tal como já afirmado, é inegável a importância do avanço no acesso à escola como condição para a efetivação do direito à educação. Tais avanços derivam da consideração de que o direito à educação é universal e tão fundamental quanto ao direito à saúde, e este não pode substituir nem sequer tornar-se condição para que se aceda à escola. Isso quer dizer que uma pessoa não depende do seu acompanhamento pela saúde ou de seu diagnóstico nosológico para frequentar a escola, para ser considerada como público-alvo da Educação Especial e, assim, beneficiar-se de seus serviços, estratégias e profissionais².

Agora, a contradição: como se caracteriza o público-alvo da Educação Especial, de acordo com a política de 2008? Essa modalidade destina-se a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação e altas habilidades. Não me centrarei aqui nos tantos nós e controvérsias possíveis (e necessárias) sobre cada uma dessas categorias. O movimento que faço é o de evidenciar que, sejam quais forem, consistentes ou não, se trata, as três, de categorias originadas, constituídas e legitimadas no/pelo campo da saúde. Deficiência, transtorno e superdotação não são categorias construídas pela educação, não foram desenvolvidas por educadores(as), nem concebidas para a organização de processos de ensino-aprendizagem. Afirmo, portanto, que se configuram como categorias extrínsecas aos saberes educacionais, ao mesmo tempo que servem como definidoras da elegibilidade para uma modalidade educacional: a Educação Especial. A Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2016) afirma que não é necessário o laudo em saúde de nenhum estudante, a fim de que seja compreendido como público-alvo da Educação Especial, cabendo às escolas a organização de estudos de caso, a fim de deliberarem se o sujeito apresenta deficiência, transtorno global do

2. Ver Nota Técnica nº 04, do MEC/Secadi, em Brasil, 2016.

desenvolvimento ou superdotação/ altas habilidades. Nada mais esperado do que o movimento dos(as) educadores(as) e gestores(as) de sistemas de ensino de continuar vinculando o ingresso na Educação Especial à avaliação em saúde, com apresentação de laudo. Esperado, não porque necessário, previsto legalmente ou adequado pedagogicamente, mas porque a autonomia da escola para a decisão sobre a elegibilidade de estudantes encontra um obstáculo: a necessidade de concluir pela condição do(a) estudante, utilizando categorias da saúde.

Assim é que muitos sistemas de ensino, comprometidos com o enfrentamento dessa contradição, têm produzido a leitura de que a decisão cabe ao conjunto dos(as) educadores(as), que podem consultar ou não profissionais de outras áreas, conforme expressa a referida nota técnica. Mantendo a coerência com esse princípio, descolam-se das categorias biomédicas e buscam construir compreensões sobre as condições dos(as) estudantes, considerando as barreiras educacionais vividas e, assim, avaliando se o conjunto de saberes, estratégias e serviços da Educação Especial proporcionam melhores condições para a escolarização. É possível perceber que não se trata de ampliar o leque de diagnósticos que podem ser atendidos pela Educação Especial, mas de alterar os critérios utilizados para pensar quem se beneficia dessa modalidade. Não se trata de abranger crianças com dislexia, psicose, TDAH, mas de se reposicionar eticamente na produção de nomes que nos auxiliem a compreender o que se passa com um sujeito e que necessidades suas precisam ser atendidas, para que frua um determinado direito. Não mais reproduzir uma nomenclatura esvaziada, que funciona como rotulação, mas um nome. Um nome que diga de um encontro. Um encontro entre o sujeito e a Educação.

Un nombre es más propio si está hecho de tiempo y de responsabilidad sobre el propio goce. Mientras, los rótulos enfrasan moléculas coaguladas en una significación fija: déficit o exceso de dopamina, de noradrenalina o serotonina, labilidad de membranas, alteraciones de GABA.

Un nombre es más propio si permite elaborar lo que duele, lo que paraliza y retrae, lo que desorganiza, lo que despierta ansiedad o hunde la angustia, lo que lanza impensadamente a actos. Un nombre más propio

surge de desmenuzar esas significaciones instituidas. De hacerle nombre, lejos de las nomenclaturas, a lo que, en cada quien, niño o adulto, no tiene nombre (VASEN, 2013, p. 52).

Ainda sob o guarda-chuva da discussão sobre as nomenclaturas esvaziadas, que terminam também por esvaziar processos educacionais, caberia mencionar, ainda que de forma breve, o deslocamento vivido pela expressão “transtornos globais do desenvolvimento – TGD”, uma das categorias nosológicas que definem o público-alvo da Educação Especial, conforme já mencionado. Na versão atual do DSM, vigente desde 2013, tal entidade desaparece. Não se trata de mudança de nomenclatura, mas de exclusão. Outra categoria surge, o “transtorno do espectro autista”, mas com outra concepção, outro conjunto sintomatológico, outra lógica: sofrimento psíquico, constituição subjetiva, psicopatologia. Onde quer que nos situemos, há muito o que debater sobre a entidade nosológica em questão. Porém, dado meu objetivo neste capítulo, que é estabelecer diálogo com questões pertinentes à política educacional, tomarei um outro recorte. Destaco, assim, o seguinte: ao se organizar com base em categorias da saúde, quer consistentes, densas, consolidadas, quer não, a educação posiciona-se de maneira subordinada aos movimentos do campo da saúde. Ora, uma determinada entidade nosológica pode sumir, reaparecer, deslocar-se, ser execrada pela comunidade científica ou até virar purpurina. Seja qual for a movimentação, a educação continuará utilizando-a; afinal, ela é basilar na política de Educação Especial atual. Assim, de maneira mais ou menos reflexiva, a educação acaba por contribuir para a institucionalização, a cristalização de certos aspectos da saúde, mesmo que a própria Saúde queira esteja debatendo. Afora o anacronismo constituído, a categoria “transtorno global do desenvolvimento” vai criando uma espécie de vida própria na educação, sem base nesta ou na saúde, passando a constituir-se como mera ideologia. E é fácil perceber que a reprodução da ideologia não faz laço com os pressupostos da educação inclusiva anteriormente comentados.

Exponho, por fim, uma dimensão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que me parece tão valiosa quanto pouco evidente: o atendimento educacional especializado (AEE).

Já havia referências ao AEE em documentos anteriores, mas o Decreto nº 7.611/2011, ao detalhar o atendimento, permite-nos pensar avanços significativos na garantia do direito à educação. Senão, vejamos: o atendimento educacional especializado não se reduz a um equipamento de atenção a estudantes, mas de um tripé de sustentação da escolarização dos sujeitos: a) a oferta de atendimento especializado a estudantes; b) trabalho, em sistema de itinerância, entre professor(a) especializado(a) e professor(a) generalista; c) formação continuada de professores(as) especializados(as) e generalistas.

O atendimento especializado não precisa necessariamente ocorrer em salas de recursos, mas pode ser feito também de maneira mais articulada com as demais ações educacionais, desde que não substitua o trabalho em sala de aula comum nem colabore com práticas de segregação de estudantes. Abrem-se, assim, possibilidades de experimentação de práticas pedagógicas, arranjos educacionais, agrupamentos.

O trabalho de itinerância abre possibilidades de ruptura do discurso do especialista, instituindo campo para que outras interlocuções, mais colaborativas do que instrucionais, ocorram. As experiências de docência compartilhada, de apresentação de diferentes contextos educativos em que um mesmo sujeito/grupo se apresente de distintas maneiras, produzindo, portanto, diferentes maneiras de estar na escola, de ser estudante, de ser educador(a) e de se relacionar com a educação; encontros que permitem a invenção de novos possíveis na escola, porque implicam ruptura da cotidianidade (2004).

Podemos experimentar a produção de uma formação continuada que não dialogue apenas com a oferta de palestras e cursos de curta duração, muitas vezes oferecidos como kit padrão para redes de ensino. Muitas outras são as possibilidades: o encontro com a academia, o encontro entre serviços de diferentes políticas setoriais, o encontro entre as escolas que habitam um mesmo território, o encontro entre educadores(as) de uma mesma escola, o encontro entre escola e comunidade. Mas há que se constituir como encontro em que diferentes sujeitos, com seus saberes, suas densidades e suas posições, têm garantido o direito igual à palavra,

ao pensamento, à divergência; encontro que não implique subordinação, assim como não implique relativismo apaziguador de inquietações. Voltando a Larrosa (2002), trata-se de uma situação que pede que suportemos o incômodo do desalojamento de si para, então, buscar reencontro consigo e com outro, agora, desde outro lugar.

Indubitavelmente as condições concretas em que fazemos educação e tornamo-nos educadores(as) obstaculizam os encontros, a liberdade de criar o que sabemos ser necessário para que todas as nossas crianças e adolescentes fruam o direito à educação. Da mesma maneira, é indubitável a necessidade de continuarmos implicados(as) coletivamente com o restabelecimento da dimensão ético-política da inclusão, produzindo, ainda que no contrapé, táticas de resistência à produção de um não lugar para as diferenças na escola.

Debemos elegir. O, socios en la creación de posibilidades o cómplices de los ingenieros del alma. Porque ¿Cómo podríamos contribuir a una producción subjetiva en la que cada niño se encuentre con su voz, si nosotros no damos con la nuestra? ¿Si no cobijamos, cual súbditos, al pie de estas letras? (VASEN, 2013, p. 52).

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial da União, Seção 1 – Edição Extra –, 18 de novembro de 2011, p. 5.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**. 2003 a 2016. Brasília: Ministério da Educação. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.
- HELLER, A. Estrutura da Vida Cotidiana. In: HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- LARROSA BONDÍA, J. Para que nos sirven los extranjeros. **Educ & Soc.**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 67-84.
- VASEN, J. DSM-V: una nueva epidemia de nombre improprios. KAHANSKY, E.; SILVER, R. (Comp.) **La Patologización de la Infancia** - problemas e intervenciones en las aulas. Buenos Aires: Noveduc, 2013.

8

A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola

Elizabete Bassani¹

Universidade Federal do Espírito Santo
betebassani23@gmail.com

1. Psicóloga, mestra em Psicologia, doutora em Educação e professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Ufes, onde coordena o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Processos de Aprendizagem, Cognição e Interação Social (Niepacis).

Introdução

Estudos realizados no Brasil demonstram um aumento do número de crianças diagnosticadas e medicadas por diferentes supostos transtornos, tais como: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Transtorno de Oposição Desafiante (TOD); Dislexia, Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, esses diagnósticos ocorrem muitas vezes mesmo inexistindo critérios mínimos de cientificidade que os fundamentem. Em escolas públicas brasileiras, os alunos começam a ser encaminhados para profissionais de saúde e, muitas vezes, são medicados cada vez mais cedo. Sendo assim, passam, com base nos laudos médicos, a fazer parte da estatística da Educação Especial, apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definir que o seu público-alvo é composto de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Crianças com plenas condições para aprender na escola, devido aos laudos médicos, passam a não ser consideradas normais e, ainda pior, a acreditar que não podem aprender por terem um problema. Assim ficam aprisionadas, conforme descreve Moysés: “Institucionalizadas em uma instituição imaginária”

A partir da estigmatização, as pessoas assim marcadas passam a receber um tratamento diferente do que é dirigido aos normais, como se isto fosse absolutamente natural. Uma diferença em relação ao padrão, diferenças, já acordadas como negativas, transformam totalmente as relações, como se realmente permitissem prever/identificar pessoas ritualmente poluídas (MOYSÉS, 2001, p. 249).

Nas escolas públicas municipais de Vitória, é muito frequente encontrarmos alunos considerados “da Educação Especial” com laudos médicos contendo diagnósticos desses supostos transtornos ou em busca do direito ao diagnóstico e ao laudo. Ter diagnóstico e laudo passa a ser um direito e – como direito – deve ser defendido.

Em pesquisa recente realizada em uma escola de ensino fundamental de Vitória, Bleidão (2015, 2015, p. 11) faz um registro dos diagnósticos encontrados nos laudos dos alunos da Educação Especial, entre os quais encontra inúmeros com conteúdo muito semelhante aos que apresentamos abaixo:

Aluno 3 – Sexo masculino, 10 anos.

Laudo Médico de Neurologista: Atesto para os devidos fins que o menor X é portador de Déficit Cognitivo em função de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), associado ao Transtorno Opositor Desafiante e Transtorno de Conduta. O paciente encontra-se em tratamento e acompanhamento no Ambulatório de Pediatria com profissionais de Psicologia, Fonoaudiologia, Médico Pediatra e Neurologista, fazendo uso de medicação controlada: Metilfenidato, durante 40 dias. O menor requer atendimento diferenciado para realização de suas atividades escolares, inclusão no grupo de Educação Especial e Reforço Escolar, sendo necessário o atendimento com Psicopedagogo para intervir nas dificuldades de aprendizagem e nos distúrbios de aprendizagem, que geralmente são associados ao TDAH. A recuperação do conteúdo perdido é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, além de evitar uma possível evasão escolar.

É importante esclarecer que as críticas que aqui faremos aos diagnósticos, ao uso de medicamentos e aos laudos médicos não são críticas ao uso de todos os medicamentos ou a todos os diagnósticos e a todos os laudos elaborados pelos profissionais de saúde. Conforme assinala Untoiglich (2014, p. 62), “[...] os diagnósticos teriam que funcionar como bússolas orientadoras para os profissionais, sempre levando em conta que se constroem em um devir, que vão modificando-se [...]”.

O trabalho que o profissional vai realizando com a criança, sua família e, às vezes, com a escola será fundamental e poderá, a partir da mudança das condições no processo de ensino-aprendizagem, produzir movimentos fundantes nesta subjetividade.

Consideramos neste momento ser importante, para compreendermos o processo de medicalização e patologização do público-alvo da Educação Especial, objetivo deste trabalho, esclarecer como definimos o que convençamos chamar de medicalização.

Definindo medicalização: a quem servem os laudos e os diagnósticos médicos na escola?

Compreendemos por medicalização

[...] o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social. Não se restringe ao âmbito da Medicina e dos tratamentos medicamentosos, mas diz respeito também a campos de outros profissionais de Saúde, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2010, p. 9).

O processo de medicalização segue, então, uma tendência a transformar artificialmente questões que são de ordem econômica, social e política em questões de ordem médica e, com isso, contribui para que graves problemas sociais sejam camuflados. Sendo assim, no lugar de buscarmos explicações no âmbito do coletivo, transformamos esses problemas em questões do indivíduo, e, em muitos casos, da sua biologia.

Essa lógica atende plenamente à máxima capitalista atual. Atende, ao alimentar uma das indústrias mais poderosas do mundo, a Farmacêutica, e atende ao silenciar conflitos com medicamentos que são hoje considerados como as drogas da obediência, entre os quais a Ritalina. Todos precisamos ser obedientes, produtivistas, competitivos. Não há lugar para crianças no mundo atual ou para quem quer que precise de escuta e cuidado.

Educar exige tempo, dedicação, paciência, formação e escuta. Não temos tempo para isso. Não há mais lugar para ser criança em nosso mundo; elas, então, precisam ser silenciadas, submetidas e, conforme assinala Foucault (1987), docilizadas.

E, nessa lógica, os sintomas não podem ser pensados como analisadores de formas de organização subjetiva, formas históricas de organização sociopolítica, de modos de subjetivação que trazem sofrimento para os sujeitos e – por isso mesmo – são expressões que, se escutadas, denunciam a necessidade de reinvenção do viver. No lugar disso, são “[...] reduzidos à condição de negatividade absoluta, signos de transtornos neuro-hormonais” (BIRMAN, 2001, p. 24).

A realidade do contexto escolar, também submetida a essa lógica, nos leva, então, a alguns questionamentos: há lugar hoje nas escolas para permitir falar o sintoma? Há lugar para a escuta na proposta de Educação Especial? As políticas de Educação Especial não reforçariam historicamente o processo de medicalização e patologização? Laudos, diagnósticos e etiquetas tão buscados pelas escolas servem para quem? O que denuncia o aluno que não para quieto, que não presta atenção às aulas, que se opõe, que não escuta o professor? O que ele nos diz com isso? Escuto o que tem a me dizer ou será melhor acreditar que está doente? Na lógica medicalizante, silenciamos o sintoma.

Se analisarmos do ponto de vista comercial, a medicalização produz o êxito do setor farmacêutico, que é extraordinário. Temos pílulas para a felicidade, para a ansiedade, para a melhoria do desempenho sexual, para que seu filho vá melhor na escola. Entretanto, esse êxito pode estar associado à produção de supostos transtornos, inventados, sem critérios mínimos de cientificidade. Transtornos que surgem nos manuais psiquiátricos, produções de uma indústria poderosa.

Com a fragilidade dos instrumentos utilizados para diagnósticos dos transtornos mentais, qualquer ser humano pode ser diagnosticado com uma doença psiquiátrica. De acordo com essa visão, que vem prevalecendo na psiquiatria e é consolidada historicamente pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), qualquer característica pode

virar um transtorno. E, é claro, para cada sofrimento, um diagnóstico e um tratamento, além de, muitas vezes, um medicamento.

Vivemos a era dos transtornos e o cotidiano escolar tem incluído no vocabulário de professores e pedagogos mais termos médicos do que pedagógicos. Muitos acreditam em doenças que nada mais são do que a criança apresentando características de criança. Naturaliza-se a necessidade de um diagnóstico, crianças são rotuladas, estigmatizadas e, muitas vezes, têm seus destinos selados pelos laudos.

Estamos perdendo a dimensão de uma premissa básica e óbvia por estarmos sendo colonizados pela medicina: escola é lugar de ensino e aprendizagem, e não de diagnósticos clínicos; é lugar de avaliação da aprendizagem, e não de avaliação diagnóstica do campo médico. Precisamos estranhar o cotidiano escolar e, assim, nos indagar: para que servem os laudos médicos no contexto escolar?

Illich (1975) assinala que, em todas as sociedades, as pessoas com comportamentos estranhos constituem uma ameaça, enquanto seus modos de vida singulares não são designados de maneira formal e desde que sua conduta considerada anormal não seja assimilada em um papel conhecido. Ao definir-se um nome e um papel às anormalidades que atemorizam, essas pessoas se transformam em membros de uma categoria formalmente reconhecida. Nas sociedades industriais, o anormal tem direito a um consumo especial. A categorização social aumentou o número dos que possuem esse “status” de consumidor excepcional, a tal ponto que se tornaram exceção as pessoas que não entram em nenhuma categoria terapêutica. Os diagnósticos, os laudos e a própria Educação Especial acabam ocupando o lugar de mercadoria e serão pensados como direito. Catalogar os anormais leva a transformar quem é uma ameaça à ordem estabelecida em sustento desta ordem.

O autor ainda chama a atenção para os efeitos iatrogênicos da medicina, um dos quais seria a produção de uma sociedade em que predomina a heteronomia. Isso porque o papel de doente veio para identificar-se quase totalmente com o papel de paciente. O doente tornou-se alguém de quem aos poucos se retira toda a responsabilidade sobre sua doença.

Ele não é considerado responsável pelo seu adoecimento e muito menos pela busca e construção de sua cura, que poderia ocorrer mediante a produção de sua cultura, e não de ditames da Medicina. “O atestado médico de seu sintoma isenta-o das obrigações relativas ao seu papel social e dispensa-o de participar de suas atividades normais. Tem um novo papel: o de portador legítimo de anormalidade” (ILLICH, 1975, p. 58).

Nessa lógica, prevalece a ideia de que uma doença definida e diagnosticada é preferível a qualquer outra forma de etiquetagem negativa. É melhor ser considerado doente do que ser catalogado como criminoso ou como um vândalo, preguiçoso, simulador. O médico se faz cúmplice do paciente na criação de um mito, segundo o qual este último é apenas vítima inocente de mecanismos biológicos. A vida social resume-se em submeter-se a terapias médicas, psiquiátricas, pedagógicas, psicológicas. Reivindicar tratamento se transforma em um dever político e o atestado médico, em um meio poderoso de controle social. A produção da saúde como mercadoria e de profissionais especializados para o seu tratamento contribui para a produção de uma sociedade na qual predomina a heteronomia.

Diante desse contexto, o poder de gerar saúde, inerente a toda cultura tradicional, está ameaçado pelo desenvolvimento da medicina contemporânea, que reforça os aspectos terapêuticos das outras instituições do sistema industrial e atribui funções higiênicas subsidiárias à escola, à polícia, à publicidade e mesmo à política. A civilização médica engaja-se na redução do sofrimento aumentando a dependência, constituindo o que Illich denominou “colonização médica”.

Desde cedo colonizado diante do que socialmente aprendeu ser o conflito, o sofrimento, a dor, “[...] o indivíduo aprende a conceber-se como **consumidor** de anestésias e se lança à procura de tratamentos que o fazem obter insensibilidade, inconsciência, abulia e apatia provocadas artificialmente” (ILLICH, 1975, p. 105, grifo nosso).

A heteronomia – diante do sofrimento do consumidor de anestesia – transforma-a em demanda de medicamentos, hospitais, serviços de saúde mental, Educação Especial e outros cuidados técnicos, impessoais e profissionalizados, como também em suporte político para o crescimento de

uma instituição médica, qualquer que seja seu custo humano, social, político ou econômico. Illich alerta que este confisco técnico do sofrimento resultou necessariamente na produção de relações que culminaram em Auschwitz e em Hiroshima.

E não podemos desconsiderar que, segundo Adorno (1995, p. 119), “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Ele enfatiza que qualquer meta educacional carece de significado ante essa meta: “que Auschwitz não se repita”. A educação só terá sentido se contribuir para uma autorreflexão crítica. E, assim como Illich, Adorno defende que o único poder efetivo contra Auschwitz seria a autonomia, ou seja, a reflexão, a autodeterminação. É fundamental ir à raiz, compreender os conhecimentos produzidos e a concepção de políticas com o propósito de inclusão educacional, que produziram o campo da Educação Especial.

Uma Educação Especial pautada em laudos e diagnósticos demonstra, com base nos estudos de Adorno (1995), que não somos aptos à experiência e, por isso, buscamos algo que nos diga previamente sobre os outros, algo que nos revele o que o outro tem de limitação, de negativo e quais seriam as técnicas apropriadas para nos relacionarmos com esses outros, que, no caso do contexto educacional, seriam os alunos. Renegamos, assim, a possibilidade de uma educação para a experiência, que seria a educação para a emancipação proposta por Adorno (1995, p. 148-149).

[...] O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor [...].

Se laudos e diagnósticos povoam hoje o cotidiano escolar, que não sejam instrumentos obedientes da ordem vigente e busquemos questionar essa realidade. Era a isso que Adorno se referia quando afirmava que a educação precisava ter como função a emancipação, e nunca a conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Inclusive, segundo seus pressupostos, a passividade também é uma forma de barbárie à medida que permite contemplar o horror e se omitir diante dele.

Quanto mais existem diferentes teorias com o poder de diagnosticar e definir um tratamento, mais razões existem para renunciar à responsabilidade de transformar o que, no contexto social, faz adoecer e mais a doença se despolitiza. Esse processo de medicalização da sociedade e da educação reduz a capacidade que possui todo homem de se afirmar e de assumir a responsabilidade de sua transformação.

Segundo Untoiglich (2014), não estamos aqui afirmando que os diagnósticos nunca são necessários, mas, sim, que eles não podem sobrepor-se à criança. Têm que possibilitar a construção de estratégias e nunca podem ser realizados somente mediante os comportamentos observáveis, sem levar em conta a multiplicidade de fatores que podem ocasionar essa manifestação comportamental.

Para Angelucci (2014, p. 240),

[...] a Educação Especial precisa ser entendida como um instrumento importante de manutenção do lugar social de pessoas com diferenças significativas, na medida em que, mais que proporcionar um lugar social, termina por justificar sua inferioridade.

A medicalização da educação no Espírito Santo

Uma discussão sobre a medicalização e patologização do público-alvo da Educação Especial requer ainda que se indague sobre a realidade que se apresenta hoje no estado do Espírito Santo. Realidade preocupante que exige com urgência estudos aprofundados para compreender, diante de uma lógica tão perversa quanto a inerente ao processo de medicalização e patologização da educação – e aqui mais precisamente do público-alvo da Educação Especial –, que existem determinantes que vêm levando o nosso estado a se posicionar entre os maiores consumidores de psicofármacos no Brasil. Conforme a Nota Técnica do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015), o Espírito Santo está entre os estados brasileiros com maior consumo de Clonazepam e Ritalina. A análise de venda de caixas (UFD) de Clonazepam a cada mil habitantes mostra o estado do

Espírito Santo como o maior consumidor, com 52,528 caixas em 2013. Isso equivale a dizer que, nesse ano, uma em cada vinte pessoas comprou uma caixa de Clonazepam no Estado.

Também se observa o crescente consumo do medicamento tanto na capital quanto nas cidades interioranas. Os dados demonstram a necessidade de estudos sobre o uso dos psicofármacos no Brasil, assim como o urgente comprometimento dos gestores públicos no debate sobre a medicalização. Diante da publicação desses dados, o uso de psicofármacos no Brasil apresenta um quadro preocupante com um consumo que cresce anualmente. Esperamos que essas informações subsidiem novas pesquisas e políticas públicas que questionem e façam o enfrentamento à medicalização. Nosso Estado e nossa capital não podem ficar de fora desse debate.

O Brasil é o segundo mercado consumidor mundial de Metilfenidato, medicamento conhecido no Brasil pelos nomes comerciais de “Ritalina” e “Concerta”, para o tratamento de “transtornos de aprendizagem” em crianças e adolescentes. Os dados obtidos da Nota Técnica (2015) também nos mostram que Vitória ocupa o 3.º lugar no *ranking* das capitais que mais consomem Ritalina, conforme se ilustra na tabela abaixo.

Figura 1 – Venda de Ritalina® (UFD) por mil habitantes

		UFD/ 1000 Hab.	UFD/ 1000 Hab.	UFD/ 1000 Hab.	UFD/ 1000 Hab.	UFD/ 1000 Hab.	UFD/ 1000 Hab.
Ranking	Região	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1º	RS capital	15	20,4	29	31,8	36,7	29,5
2º	GO capital	3,9	7,7	9,1	14,2	19,4	16
3º	ES capital	3,8	1,6	2,8	14,8	16,1	14,7
4º	SC capital	4,2	1,9	4,4	13,5	17,9	12,9
5º	MG capital	2,5	10,4	17,2	16,6	19,6	12,5
6º	RS interior	5,7	49,1	76	13,7	15,2	12,4
7º	PR capital	3,8	8,3	15,1	15,7	16,8	11,3

Fonte: SNGPC, 2015; IBGE, 2010.

Em 2013, só na capital Vitória, aproximadamente 1.300 crianças de ensino fundamental foram encaminhadas pelos professores e aguardavam atendimento médico para o diagnóstico de possíveis transtornos, para assim poderem integrar o Atendimento Educacional Especializado. Esse número não aponta os alunos que já haviam sido diagnosticados e obtido laudos, ou seja, já estavam incluídos na Educação Especial. Em um município com a dimensão de Vitória, esses números são preocupantes e nos fazem perguntar: qual é a capacidade crítica de professores, médicos, psicólogos e outros profissionais que não questionam esse excessivo número de encaminhamentos e laudos?

Em um contexto político em que têm sido priorizadas as avaliações quantitativas da educação, os índices, que são os nossos parâmetros, apontam problemas “do Oiapoque ao Chui” e, é claro, o Espírito Santo não está fora dessa realidade. Escolas que não garantem, conforme demonstra Patto (2009), nem mesmo a aprendizagem da leitura e da escrita e das operações matemáticas e mesmo assim não se questionam e passam a atribuir a esse fracasso causas biológicas de seus alunos. E continuamos buscando e acreditando que os problemas são da ordem do indivíduo. Os alunos têm transtornos de origem biológica, genética.

O paradigma naturalista que fundamentou a medicina ocidental e as explicações sobre a subjetividade

Segundo Patto (1999), em uma sociedade capitalista, onde impera a ideologia da igualdade de oportunidades e de melhoria das condições de vida da população, mas onde o que realmente aconteceu foi a exploração das classes trabalhadoras e a desigualdade social, buscamos a ciência para explicar as diferenças entre os indivíduos, surgindo, entre tantas, a teoria das habilidades e mérito pessoal. Essa teoria entrará em cena no contexto escolar com o propósito de justificar o fracasso de um grande contingente de alunos das classes mais pobres. Em uma sociedade com ideais pautados no liberalismo, é preciso uma explicação, para as dificuldades escolares desse grupo, que mascare seus complexos determinantes. São fundadas as

teorias científicas e, portanto, verdades que tentam justificar a discriminação entre os homens.

Monarcha (2009, p.196) salienta que, no período de entreguerras, a “escala Binet-Stanford” passa a ser utilizada como instrumento de intervenção técnica, sendo utilizada para medir a “força mental” dos sujeitos em ambientes clínicos, psiquiátricos e escolares.

Em síntese: tornou-se possível atribuir um número às pessoas; vejamos: de 0-19 ‘idiota’; 20-49 ‘imbecil’; 50-69 ‘débil mental’; [...] Como se nota, os sociopatas localizam-se no extremo inferior da escala; para os demais, trata-se de canalizá-los para profissões adequadas ao nível mental.

Nesse cenário, as explicações para a diferença de rendimento escolar receberam como principal contribuição os instrumentos de medidas da avaliação das aptidões. Esse movimento surgiu na década de 1920 e difundiu a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem, e, não por acaso, o maior contingente eram crianças das classes pobres. Com o aumento da permanência dessas crianças nas escolas públicas brasileiras, assistimos a uma queixa, também crescente, relacionada aos altos índices de insucesso escolar desses alunos.

[...] é o sujeito obediente, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que deve deixar funcionar automaticamente nele (FOUCAULT, 1987, p. 106).

Com base no que foi exposto aqui, podemos concluir que o paradigma naturalista – que fundamentou a medicina ocidental e produziu as explicações sobre a subjetividade, alcançando inclusive a conduta escolar – não é novo. Ele vem se constituindo desde o século XIX e busca naturalizar as diferenças, enfatizando os componentes biológicos causais, construindo uma visão fisicalista e um olhar médico sobre as dificuldades de

aprendizagem, focando a sua etiologia em causas eminentemente biológicas e constituindo uma rede de saber-poder que denominamos “medicalização da educação”.

A medicina é, então, considerada uma estratégia biopolítica, segundo Foucault (1979). Nessa perspectiva, o processo de medicalização de vários aspectos da conduta humana produz a possibilidade de incluir o corpo na lógica do mercado consumidor.

Somos confrontados com uma linguagem biológica e biomédica que categoriza a todos sistematicamente. Essa categorização dada a partir do corpo produz uma identidade somática, produz sujeitos que buscam a medicina para que recebam seus diagnósticos e assim sejam nomeados e assumam suas identidades. Esses “biodiagnósticos” passam a ser buscados, tornam-se “necessários” na constituição do sujeito. Com isso, temos uma subjetividade definida pela natureza, pela biologia. Apenas se aprende com os médicos a ler as marcas “patológicas”. O sujeito diagnosticado passa a ter o que Ortega (2006) chamou de “bioidentidade”.

Alunos passam a acreditar que não adianta estudar, pois não aprendem. O neurologista disse que seu cérebro não aprende. Na mesma lógica, professores acreditam que não adianta ensinar: o problema está na biologia.

Em pesquisa realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória, Abreu (2016) relata que alguns professores utilizam o laudo como álibi para não ensinar. O laudo claramente seria utilizado para desresponsabilizar a escola pela aprendizagem do aluno. “Nossa pesquisa aponta que diagnósticos e laudos, mais do que garantem os direitos dos alunos de aprenderem, garantem ao professor o direito de nada ensinar” (ABREU, 2016, p. 84). Em entrevista realizada com uma professora em seu estudo, obtém-se o seguinte relato: “É bonito ter laudo, é chique ter laudo. Nossa! Escola ama laudo! Você não tem noção como escola ama laudo. Laudo parece que é o escudo da escola pra justificar a incapacidade dela de lidar com aquele indivíduo” (ABREU, 2016, p. 84).

No contexto do “fracasso escolar”, os diagnósticos passam a disseminar a concepção de que não precisamos pensar a realidade produtora da

aprendizagem, pois a culpa é da biologia. Há assim uma “desculpabilização”, uma “desresponsabilização” dos envolvidos.

Esses biodiagnósticos permitem aos sujeitos que os recebem a inserção em um grupo, em uma classificação, além de lhes garantirem direitos a ser considerados cidadãos, a ter uma “cidadania biológica” (ROSE, 2007, p. 13).

Pais e escola agradecem, sem tempo para a escuta, para os encontros, para o acolhimento, eis que surge a solução ideal: silenciar as crianças com psicofármacos e reenviá-las a elas mesmas. As indústrias farmacêuticas também agradecem e comemoram a cada dia o aumento de seu faturamento.

A questão é, então, saber como abalar esse dogma quando se sabe que tudo e todos contribuem para fortalecê-lo: pais que não sabem mais como ser pais recorrem a psicólogos, a médicos, a pedagogos, e esses profissionais, com seus testes que tudo sabem e tudo veem, com seus exames e diagnósticos, dirão quem são os filhos/alunos, que eles não tiveram tempo de conhecer. Como ninguém mais os vê, quem sabe os técnicos, os especialistas. Pelo menos no laudo, alguém fará uma frase com seu nome. Nomeado por uma patologia, mas nomeado.

Do ponto de vista da educação, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração não faz mais a educação da outra. Desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina e, como não há mais disciplina, não há mais educação. O aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação (DUFOR, 2005, p. 141).

Nesse cenário – Estado, escola, família e o próprio sujeito –, todos são desresponsabilizados pelos problemas de aprendizagem. Agora é meu corpo que me define, me identifica, me programa, e o medicamento me corrige. Com isso, fico alienado ao meu destino biológico. Os alunos acabaram sofrendo as consequências dessas ideologias. Quando deveriam estar sendo privilegiados pelo sistema educacional, acabaram por se tornar as suas vítimas.

Quando aprendemos que toda dor precisa de um técnico e buscamos ajuda médica, impossibilitamos um enfrentamento coletivo e sua interpretação. Assim, temos a constituição de uma sociedade heteronômica. O médico sabe sobre o outro, sobre o meu aluno, eu não. Por isso, ele deverá dizer o que fazer. O laudo diz quem é o aluno. Eu não sei, mas tem laudo. Mas o laudo nada diz, apenas estigmatiza e desresponsabiliza a todos. Em que o laudo contribui para o processo de ensino-aprendizagem?

Por uma posição ética, acreditamos que devemos ir justamente na direção contrária. Mais do que nunca, precisamos insistir em práticas pedagógicas que busquem o diálogo, a paciência, a construção da conversação e o lugar de escuta nesse processo. E, quanto menos os alunos entrarem na relação professor/aluno por terem sido estigmatizados por rótulos e laudos, mais estarão sujeitos à violência e menos à aprendizagem.

Considerações finais

Para finalizarmos, acreditamos ser de fundamental importância questionar uma Educação Especial produtora de estigmas que contribua para inferiorizar as diferenças.

Não pretendemos, em nossa análise, atribuir aos professores a produção do processo de medicalização da educação e da Educação Especial, até porque, por estarem desvalorizados, desrespeitados, descrentes, se veem diante da necessidade de criar recursos para sobreviver em condições precárias de trabalho e encaminhar alunos para diagnóstico médico, por considerarem que estes não aprendem, pode ser um desses recursos.

Conforme afirma Patto (2010, p. 43):

Educação de qualidade tem como requisito a valorização do educador. Valorizá-lo – tenho insistido deliberadamente nessa lição que nos legou Florestan Fernandes – é pôr em andamento três coisas: a boa formação, a remuneração justa e a democratização do planejamento de tudo o que diz respeito ao seu fazer docente.

Questionamos diagnósticos e laudos que justificam a segregação no espaço escolar, a vergonha, a humilhação, o sofrimento psíquico, a autorresponsabilização pelo fracasso e o conformismo social. Não se pode compreender o contexto escolar fora da história econômica, social e política em que está inserido.

Precisamos assumir um lugar de questionar e problematizar todas as propostas de trabalho da Educação Especial que gerem pareceres técnicos produtores de estigmas dos alunos. Precisamos problematizá-los junto a todos os envolvidos: crianças, suas famílias e educadores. Dos diagnósticos e laudos ao estigma há uma ponte muito estreita que muitos profissionais da saúde e da educação contribuem para alicerçar mediante suas práticas, “[...] destituídos que estão da capacidade teórica de refletir sobre a filiação histórica da ciência que praticam [...]” (PATTO, 2010, p. 170).

Podemos traçar um caminho que proponha dispensar laudos e receitas, para, conseqüentemente, libertar crianças de sentenças que podem condená-las à prisão dos rótulos pelo resto de sua vida.

Reginaldo é uma criança normal, com todas as condições de aprender na escola, com a mesma facilidade com que aprende na vida. Porém já não se considera mais normal e acredita que só poderá aprender a ler e escrever se for internado e submetido a um tratamento. Qual tratamento?? Para tratar qual doença?? Reginaldo está preso em si mesmo, na introjeção de uma doença inexistente, em uma incapacidade que não existe. Ou, não existia... Reginaldo está confinado, institucionalizado em uma prisão que está posta em sua mente... Haverá prisão pior?? (MOYSÉS, 2001, p. 247).

Patto (2010) advertia que, ao descontextualizarmos as pessoas, fazemos delas objetos e nos transformamos – nós também – em coisas. Ou seja, profissionais que aplicam mecanicamente procedimentos técnicos de diagnóstico transformam-se eles próprios em máquinas rotuladoras.

Precisamos assumir uma postura crítica em relação ao mundo perverso em que vivemos e buscarmos pensar como as formas de estar nele podem ajudar a consolidá-lo, também considerando que a corrida desenfreada

por laudos que coisificam crianças e adolescentes tem sido uma forte contribuição de educadores para essa consolidação.

Os problemas educacionais são produzidos no coletivo, nas condições sociais, nas histórias vividas, nas práticas pedagógicas, nas relações que se constroem cotidianamente nas escolas. Isso não significa transferir a culpa desses problemas das crianças e suas famílias para as escolas e professores. Trata-se de analisar como se dá o encontro entre cada criança e a educação escolar, buscando compreender contextos que podem estar dificultando a aprendizagem. Nossos pressupostos partem de concepções de que o fracasso é da escola, e não da criança; de que é político, coletivo, e não individual e biológico.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, se crianças não aprendem na escola, precisamos pensar criticamente sobre as práticas de ensino que atendam às suas possibilidades e necessidades. Uma política educacional fundamentada nesses compromissos assume como prioridades a formação do professor, a valorização profissional em termos de salário e condições de trabalho, um projeto pedagógico da escola construído coletivamente, a autonomia administrativa das escolas, o número de alunos por sala. Sem essas condições, a política educacional continuará sendo produtora de fracasso escolar e, conseqüentemente, do inchaço da Educação Especial, agora com o agravante de ser também produtora da medicalização da educação. Por isso, precisamos resistir às políticas quantificadoras e ao processo de medicalização da vida e da educação.

A melhor forma de resistir a essa colonização médica é fertilizando nosso solo com politização e sendo incansáveis na busca de uma educação com o propósito de impedir que Auschwitz se repita.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. F. S. **Concepções do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória: contradição e invisibilidade, pelo direito de não ensinar.** 2016. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- ANGELUCCI, C. B. De forasteros y humanos: reflexiones desde la Psicología sobre a necesidad de la educación conjunta para todos y todas. In: UNTOIGLICH, G. et al. **En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz**: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014. cap. IX, p. 233-254.
- BIRMAN, J. Desposseção, saber e loucura: sobre as relações entre psicanálise e psiquiatria hoje. In: QUINET, A. (Org.). **Psicanálise e psiquiatria**. Controvérsias e convergências. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 21-29.
- BLEIDÃO, M. S. Diagnósticos médicos da queixa escolar: a medicalização da educação. In: Jornada de Iniciação Científica da Ufes. **Anais da Jornada de Iniciação Científica da Ufes**. Vitória: PRPPG, 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 01 set. 2017.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Nota Técnica: o consumo de psicofármacos no Brasil, dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA (2007-2014), junho de 2015**. Disponível em: http://medicalizacao.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/NotaTecnicaForumnet_v2.pdf. Acesso em: 01 set. 2017.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ILLICH, I. **A expropriação da Saúde**: Nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: UNESP, 2009.
- MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: Crianças-que-não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I.; EUGENIO, F. **Culturas Jovens**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- PATTO, M. H. S. **A Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- _____. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- _____. **Exercícios de Indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ROSE, N. **The Politics of Life Itself, Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century**. Nova Jersey: Princeton University Press, 2007.
- UNTOIGLICH, G. Construcciones diagnósticas en la infancia. In: UNTOIGLICH, G. et al. **En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz**: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2014. cap. III, p. 59-84.

9

Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia

Ivone Martins de Oliveira¹

Universidade Federal do Espírito Santo
ivone.mo@terra.com.br

Sonia Lopes Victor²

Universidade Federal do Espírito Santo
sonia.victor@hotmail.com

-
1. Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Professora titular do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Ufes.
 2. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Introdução

[...] no estado atual de nossos conhecimentos fisiológicos, a marcha do ensino pode e deve se esclarecer com as luzes da medicina moderna, que, de todas as ciências naturais, pode cooperar com mais força para o aperfeiçoamento da espécie humana, apreciando as anomalias orgânicas e intelectuais de cada indivíduo e determinando assim o que a educação pode fazer por ele e o que a sociedade pode esperar dele (ITARD, 1801).

As palavras de Itard a respeito do papel protagonista da medicina nas atividades de ensino, escritas há mais de 200 anos, parecem resistir ao tempo, adentrando na escola e se instalando no discurso de professores, que muitas vezes buscam nos diagnósticos médicos a respostas para os desafios colocados à educação escolar de alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno. Estudos produzidos por Maia (2002) apontam as expectativas de muitos professores em relação ao papel norteador da avaliação diagnóstica, diante de crianças com indicativo à Educação Especial.

Na história da Educação Especial, as trajetórias da medicina e da pedagogia têm-se cruzado de forma recorrente e em uma direção na qual frequentemente o saber pedagógico se subordina ao saber médico e/ou se confunde com ele. No caso da escolarização de crianças e jovens com autismo, essa relação parece mais estreita, considerando, a partir de um dado momento histórico, a identificação do autismo com doença mental e desta com a loucura. Nesse contexto, a pedagogia se vê diante de desafios de diferentes ordens, na tentativa de construção de um saber pedagógico que possibilite a criação de condições apropriadas à educação escolar desses estudantes no ensino comum.

Com o intuito de ampliar a discussão sobre essa questão, este trabalho se propõe a abordar alguns aspectos históricos que envolvem a emergência do autismo como uma psicopatologia e, com base nisso, o atendimento e a educação de anormais/loucos/doentes mentais/pessoas com autismo, considerando as articulações entre o saber médico e o pedagógico.

A emergência do autismo infantil como uma psicopatologia

É relativamente recente a compreensão de certo conjunto de características psíquicas e comportamentais de crianças como psicopatologia, e, nesse contexto, a utilização dos termos autismo ou psicose para fazer menção à parte desse conjunto de características (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Talvez o primeiro caso encontrado na literatura acerca de uma pessoa com características que hoje comporiam o quadro de autismo seja o de Victor, o menino do Aveyron, com idade estimada entre 12 e 15 anos, encontrado em 1798, nos bosques do sul da França (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000). Acolhido pelo Estado, Victor foi levado inicialmente a um asilo para doentes e indigentes, depois a uma escola onde foi objeto de investigação e análise e, por fim, ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, onde ficou sob a responsabilidade de madame Guérin e Jean Itard, o qual, durante anos, lhe destinou um rígido programa educativo.

Não obstante os estudos desenvolvidos por Itard, somente cerca de um século depois é que avanços ocorreram na maneira de ver a doença mental e a criança no campo da psiquiatria. Estudando doentes identificados como esquizofrênicos, em 1907 Eugen Bleuler utiliza o termo “autismo” para se referir ao sujeito mergulhado em seu “mundo interior”, desconectado do ambiente em que está inserido, seja por uma dificuldade, seja por uma impossibilidade de manter comunicação com os outros. Entretanto, nesse período, o foco da psiquiatria é predominantemente o adulto, e somente com base nos estudos de Leo Kanner, em 1943, autismo e criança serão efetivamente aproximados, constituindo-se em objeto de estudo dessa área de conhecimento (MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Em 1943, Kanner, chefe do serviço de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital de Baltimore, Estados Unidos, publica “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, texto a que circunscreve um quadro de manifestações específicas de um grupo de crianças acompanhado por ele. Entre os aspectos mais marcantes desses distúrbios, o psiquiatra destaca: incapacidade de manter relações consideradas “normais” com pessoas e com situações da vida diária e tendência ao isolamento; incapacidade de falar na idade considerada padrão ou com pequenos atrasos, o que não significava o envolvimento em situações de interlocução caracterizadas pelo padrão “fala e resposta” – por vezes, falar significava repetir palavras, listas de nomes ou frases sem sentido; excelente capacidade de memorização decorada; incapacidade de compreender o sentido das palavras no contexto em que eram produzidas; impossibilidade de certa reversibilidade no uso de pronomes pessoais; aversão a ruídos fortes e a determinados movimentos; obsessão ansiosa pela permanência, que se expressava nos movimentos repetitivos do corpo ou de objetos pela própria criança ou pela reação de medo a mudanças no ambiente; e, finalmente, boas potencialidades cognitivas (KANNER, 1997).

Curiosamente, em 1944, Hans Asperger publica, em Viena, um estudo com crianças cujos resultados se assemelham a alguns daqueles encontrados por Kanner, especialmente no que diz respeito às dificuldades de interação social e interesses restritos. Porém, o estudo não apontou maior comprometimento em relação à cognição (que, em alguns casos, poderia estar acima da média), ao autocuidado e à linguagem falada (marcada por gramática apropriada e vocabulário rico), embora se observasse dificuldade em manter o diálogo e a entonação da voz fosse monótona.

Apesar de os estudos de Kanner e de Asperger contribuírem para a circunscrição do autismo como uma nova entidade clínica, não tiveram grande repercussão na comunidade científica entre 1950 e 1960, permanecendo uma concepção abrangente e difusa do termo, que era incluído na designação das “psicoses infantis” (FILIPE, 2012). Somente na década de 1970 um estudo epidemiológico de Lorna Wing e Judith Gould, na Inglaterra, trouxe alterações nesse quadro. Mediante essa investigação, as pesquisadoras concluíram que a maioria das crianças diagnosticadas

como autistas possuía algumas características comuns: dificuldade de comunicação, tanto receptiva como expressiva; dificuldade de participar de situações de interação social; e capacidade imaginativa e criativa precária, acompanhada de repertório de comportamentos restritos, estereotipados e repetitivos. Seus estudos levaram à compreensão de que o autismo se manifesta nos indivíduos dentro de certo espectro e impactaram o diagnóstico desse transtorno (FILIPE, 2012).

Desde os primórdios do esforço de interpretação e análise de sintomas apresentados por pacientes e da designação de um quadro clínico como autismo, na área médica e na psiquiatria, muitas dúvidas e questionamentos perpassam esse percurso: afinal, o que é o autismo?; quais suas causas?; como diagnosticá-lo?; quais as formas de tratamento?

No que tange ao diagnóstico, destacam-se, ainda que perpassados por críticas de parte de setores da psiquiatria, dois instrumentos: o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM), da Associação Psiquiátrica Americana, e a Classificação Internacional das Doenças (CID), sistema de classificação da Organização Mundial da Saúde. Durante muitos anos, esses dois sistemas de classificação seguiram a tendência de discussão na área, seja não fazendo referência ao autismo em suas categorias, seja situando-o nas classificações como uma forma de esquizofrenia. Em 1980, o DSM inclui uma categoria específica para o autismo – perturbações globais do desenvolvimento – e, em 1990, a CID também desloca as perturbações referentes ao autismo das psicoses, concedendo a elas um grupo particular. Porém, é na quinta versão do DSM que a visão de autismo como um espectro é materializada, em uma perspectiva que define variações conforme o nível de “[...] gravidade, em função do grau de suporte que a pessoa necessita para funcionar no dia a dia” (FILIPE, 2012, p. 54).

Nas críticas feitas, sobretudo ao DSM, encontramos elementos que indicam a fragilidade das premissas que sustentam a compreensão e o diagnóstico do autismo por setores da psiquiatria. Conforme aponta Caponi (2014), o DSM restringe-se a enumerar listas de sintomas, baseado em critérios inconsistentes sobre o que é o normal e o patológico; enfatiza a

objetividade dos dados estatísticos obtidos de escalas e *checklist* que têm a pretensão de mensurar o nível de sofrimento psíquico; amplia, cada vez mais, a quantidade de sintomas considerados patológicos, numa perceptível tendência à normalização e ao controle que se opera por meio da estratégia de prevenção dos riscos e de terapias baseadas, sobretudo, na medicalização. Em oposição a esses instrumentos de diagnóstico, Caponi chama a atenção para a imprescindível escuta “[...] das narrativas dos pacientes, das histórias de vida, das causas sociais e psicológicas específicas que podem ter provocado determinado sofrimento psíquico ou determinado comportamento” (CAPONI, 2014, p. 744).

Em meio a uma psiquiatria que se esforça por construir um saber que toma como referência as premissas da medicina, assentadas na supremacia do biológico, e os preceitos positivistas de objetividade para descrever, analisar e classificar o sofrimento psíquico, encontram-se as crianças marcadas por modos de interação, comunicação, organização mental e comportamentos que se afastam da norma, causam estranheza e, muitas vezes, incômodo. A elas é imposta uma necessidade de classificar e de controlar. Nesse contexto, o sintoma produz a classificação, a classificação produz a psicopatologia e a psicopatologia produz o sujeito – fora da norma. Eis um modo de compreender a constituição clínica do sujeito com autismo.

É nesse contexto que nos propomos a discutir a relação entre a medicina¹ e a pedagogia na educação de crianças com diagnóstico de autismo, percorrendo sobre aspectos históricos do atendimento às crianças anormais, em alguns países do continente europeu e no Brasil, relevantes para compreendermos as políticas e práticas educativas destinadas a essas crianças na escola, atualmente.

1. Considerando a reflexão de Caponi (2014) a respeito da relação entre psiquiatria e medicina, bem como a pretensão de parte da psiquiatria de se afirmar como ciência com base na construção de um saber que toma por referência premissas e procedimentos da medicina, neste momento, aos nos referirmos à medicina, incluímos a psiquiatria.

Dos asilos e hospitais psiquiátricos à escola: atendimento e educação de crianças consideradas anormais em alguns países do continente europeu

Historicamente a relação entre a sociedade e os considerados anormais é marcada pelo seu não reconhecimento como membros de um dado grupo social, seja pelas marcas da diferença inscritas no corpo, seja pelos distintos modos de funcionamento mental – dissecados e classificados por meio de testes psicológicos, especialmente na primeira metade do século XX –, seja por percursos de configuração subjetiva que se afastam dos padrões de normalidade estabelecidos (JANUZZI, 2012; MONTICELLI, 2014). Considerados ineducáveis, esses sujeitos têm sua história perpassada, ainda, pela segregação, pelo afastamento do convívio social, sendo ora eliminados, abandonados pelos bosques, ora encaminhados a asilos e conventos, encarcerados nos hospícios ou acorrentados nos porões de uma casa imensa e vazia.

Nesse contexto, o percurso histórico de pessoas que hoje são diagnosticadas com autismo, especialmente aqueles casos mais severos, não é muito diferente. A partir do século XIX, mudanças significativas começam a ocorrer nos rumos dessa história, quando parte dos considerados anormais passa a ser reconhecida como doentes mentais, devendo, portanto, ter suas etiologias conhecidas, diagnosticadas, e suas patologias tratadas em instituições fechadas, como os hospitais psiquiátricos, colônias ou outros espaços. Ao médico cabe o tratamento para que a doença seja conhecida e dominada. Vivendo em hospitais, parte desses doentes era submetida a condições degradantes que em nada contribuíam para alterar o quadro em que se encontrava. A possibilidade de produzir novas experiências de relação e de vida para/com essas pessoas surge principalmente com o movimento antimanicomial, a partir da segunda metade do século XX (BELMONTE, 1996).

Nesse momento, experiências desenvolvidas na Inglaterra, França e Itália seriam fundamentais para a construção desse novo olhar. Discorrendo sobre a experiência inglesa, Feitosa *et al.* (2010) chamam a atenção para um dos princípios dessa experiência, que é a qualificação da psiquiatria,

projetada mediante a formação de uma “comunidade terapêutica” no hospital, composta por médicos, técnicos e pacientes, a qual teria como uma de suas tarefas a participação em grupos de discussão sobre a instituição e o tratamento. Objetivava-se construir um modo de funcionamento que fosse terapêutico para todos. Com isso, esperava-se que, por meio do diálogo e da expressão de sentimentos, o paciente tivesse uma postura mais ativa em relação a si próprio e ao seu tratamento. Na França, durante a Segunda Guerra, o movimento conhecido como Psicoterapia Institucional, instalado no Hospital Saint-Alban, também buscava construir uma experiência que fosse terapêutica para todos, estimulando a participação dos pacientes nas atividades desenvolvidas pelo hospital, num clima de liberdade. Outra experiência relatada diz respeito à Psiquiatria de Setor, que consistia na criação de um serviço público, composto por equipes multidisciplinares que seriam responsáveis por desenvolver ações de prevenção de doença mental e de acompanhamento de pacientes em alta hospitalar – na base dessa experiência está o princípio de que se deve explorar o potencial do paciente em relação à própria cura. Na experiência italiana, ressaltam-se a radicalidade da crítica em relação aos hospitais psiquiátricos e a defesa da abolição das internações, com base na ideia de que a psiquiatria deve ocupar-se da “existência-sofrimento”, e não da periculosidade ou doença. Defende-se uma prática terapêutica centrada no contexto social do doente, e para isso organizam-se os centros de saúde mental que atuam em seu acompanhamento, auxiliando-o a encontrar novas possibilidades de existência, “[...] de forma que a doença pudesse ser colocada entre parênteses para favorecer a manifestação da real existência da pessoa” (FEITOSA *et al.*, 2010, p. 123).

Como forma de ilustrar parte desse movimento, apresentamos a seguir sínteses de alguns trabalhos apresentados no “I Simpósio Internacional de Autismo de Madrid” (1978), organizado pelo *Servicio de Recuperación y Rehabilitación de minusválidos físicos y Psíquicos e da Asociación de Padres de Niños Autistas de Madrid*. O simpósio traz algumas experiências que apontam novas possibilidades de educação de crianças e jovens fora do hospital, onde essas pessoas têm a oportunidade de vivenciar outros modos de relação. Trata-se de um evento científico composto essencialmente por

profissionais da área médica, o que nos parece significativo para a compreensão de quais vozes diziam sobre o autismo, na década de 1970.

A introdução do livro de atas do referido simpósio inicia com uma observação interessante dos editores a respeito de uma frase contida em um cartaz de divulgação do simpósio: *Ayúdame a saber quién soy*. A essa solicitação os editores respondem negativamente, destacando que, até aquele momento, eles mesmos não sabiam ao certo quem eram os autistas e o que se ocultava por detrás de sua “intensa solidão”.

Ann Raikes, médica pediatra do Hospital Geral de Poole, Inglaterra, compunha, em 1979, uma equipe interdisciplinar que desenvolveu um trabalho de diagnóstico e tratamento de crianças autistas² que, considerando o nível em que a criança se encontrava, visava a desenvolver ao máximo suas potencialidades. É nessa perspectiva que a autora trabalha com a noção de “criança total”, defendendo a ideia de que toda criança tem o direito de ter acesso às condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, independentemente do nível em que se encontra, anunciando uma tendência que será altamente difundida em décadas posteriores (RAIKES, 1979).

Como parte do movimento antimanicomial, Semboloni, Martín e Muñoz (1979) relatam uma de experiência de transferência, em 1976, de crianças internadas no Hospital Psiquiátrico de Cogoletto, Gênova, para espaços designados “casas-família”, onde passam a viver sob novas formas de relação com profissionais que cuidam delas (enfermeiros, psicólogo, psiquiatra). Nesse novo contexto de relações, os autores relatam mudanças significativas por parte dos profissionais e das crianças com compromettimentos, que começam a adquirir uma “individualidade comunicativa”; mudanças nas crianças transferidas é mais surpreendente ainda quando elas têm a oportunidade de conviver com crianças consideradas normais, na escola ou em colônia de férias. Por outro lado, os autores relatam, ainda, que o processo de inserção de crianças com autismo nas “escolas normais”,

2. Quando nos referirmos aos estudos de outros autores, utilizaremos as denominações à pessoa com autismo presente em seus textos.

a partir de 1975, ocorre com certa dificuldade, pois os professores não se sentiam preparados para trabalhar com esses estudantes. Nesse contexto, já se apontavam demandas referentes a uma nova organização da escola para receber essas crianças e à emergência da figura do “educador de apoio” que tivesse uma formação que lhe permitisse atender às especificidades dessas crianças, trabalhando com pequenos grupos, segundo suas necessidades.

Em movimento um pouco diferente, Juan Maria Costa, educador do Centro Especial Carrilet, Espanha, relata o processo de acolhida da criança num centro especial e chama a atenção para aspectos subjetivos no trabalho realizado com esses sujeitos. Discute o trabalho do educador num contexto terapêutico, destacando como base do tratamento dessa criança a vida no grupo, em relação com os outros, adultos e crianças. É do espaço da clínica e do trabalho terapêutico que o autor aborda o trabalho do educador, ressaltando aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento da criança (COSTA, 1979).

William Brady (1979) enfoca o trabalho desenvolvido pelo Instituto Médico Educativo Les Parons, próximo à cidade francesa de Aix-em-Provence, que abrigava crianças oriundas de instituições psiquiátricas, as quais tiveram poucos resultados positivos diante do tratamento. Em contraposição ao modelo médico, o mais empregado na França para trabalhar com o autista, a instituição problematiza a utilização de um “método”, visto como um receituário, e defende um programa que seja “ecléctico”, “pragmático” e multidisciplinar e se baseie no modelo pedagógico. Visando às melhores condições para a educação e o bem-estar das crianças autistas, tempos e horários são estruturados; o espaço é preparado para atividades coletivas e individuais (inclusive com baías); buscaram-se estratégias de diálogo entre professores, pais e administradores, bem como o desenvolvimento de programas individuais, conforme as necessidades das crianças. Ressalta o autor que, com base no trabalho realizado, essas crianças apresentaram progressos significativos em relação à automutilação, conduta estereotipada, socialização, jogo, fala e autonomia.

Nesse momento de transição de pessoas com diagnóstico de autismo de instituições psiquiátricas para outros espaços, inclusive a escola, podemos

perceber relatos de mudanças que surgem nesses sujeitos quando se alteram as oportunidades de relações com os outros e o lugar em que eles são colocados nessa relação. Ressalta-se, entre outros aspectos, o potencial da escola para interferir nos rumos de seu desenvolvimento, quando condições apropriadas de inserção no grupo e de realização das tarefas lhes são ofertadas.

É interessante constatar, por esses breves relatos, que, já na década de 1970, com a entrada das primeiras crianças com diagnóstico de autismo em escolas europeias, encontramos desafios que persistem até hoje nas escolas regulares de países de outros continentes, como o Brasil. O desconhecimento sobre a síndrome, sobre os modos de ser desses sujeitos e sobre as formas de lidar com eles, por parte dos professores do ensino comum, persiste, aliado, muitas vezes, à falta de condições apropriadas de acolhimento e de ensino e aprendizado de alunos com autismo.

Continuando a breve retomada sobre aspectos históricos acerca da educação de crianças e jovens com autismo, daremos um salto de aproximadamente 18 anos para abordar alguns relatos sobre a educação de crianças e jovens com autismo, ainda em escolas europeias.

No livro “A educação de crianças e jovens com autismo”, publicação financiada pela Unesco em 1997, Rita Jordan discorre acerca da definição de autismo, das necessidades especiais identificadas em relação ao autismo, do desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e para a vida diária e lazer, bem como do modo de lidar com o comportamento e as emoções. A autora conclui o livro apresentando alguns exemplos de “boas práticas” em relação às crianças e jovens com autismo desenvolvidas em alguns países. Os relatos são apresentados por um consultor médico, uma representante de uma unidade de diagnóstico e avaliação do autismo, um membro de uma fundação de investigação sobre autismo e a diretora de uma escola especial, já indicando de onde falam os autores sobre o autismo.

Nesses relatos, observamos que prevalece um caráter de assistência social às pessoas com autismo e suas famílias, mais do que educacional – embora o livro se proponha a abordar a educação de crianças e jovens com essa síndrome. Quando o relato enfoca a escola, é majoritariamente da instituição

educativa especializada que se fala. Esses indicativos são interessantes para situarmos os discursos que sobressaem acerca da educação de sujeitos com autismo no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, em alguns países da Europa, permitindo-nos constatar o percurso relativamente lento de construção de um “olhar educacional” sobre a educação dessas crianças e jovens, desde o questionamento do predomínio das concepções e práticas psiquiátricas e do atendimento em instituições segregadas para elas.

Outro aspecto que se destaca nessa produção financiada pela Unesco é uma certa perspectiva empreendedora que perpassa as ações implementadas nas experiências relatadas, conferindo a associações de pais, fundações e instituições especializadas um relativo protagonismo na criação de condições de atendimento às necessidades especiais dessas pessoas, em detrimento de uma responsabilização do Estado.

Nessa perspectiva, Joaquim Fuentes, consultor médico do Centro de Gautena em San Sebastián, Espanha, relata o trabalho desenvolvido por Gautena, uma organização de famílias de pessoas com autismo, com abordagem psicopedagógica. A instituição possuía, à época, um programa que disponibilizava profissionais para atender as famílias de crianças e jovens com autismo, colaborar com o Ministério da Educação na formação de professores e assistir diretamente os alunos em classes espalhadas pela província³ (JORDAN, 2000).

Segundo Jordan (2000), Bernadette Rogé, da Unidade de diagnóstico e avaliação do autismo do hospital de Toulouse, destaca que a formação de profissionais para atuar com esse público era precária na França, no fim dos anos de 1990. Na área educacional, os avanços também eram pouco significativos, devido ao fato de se priorizar a psicoterapia, apoiada num modelo psicanalítico de compreensão do autismo, em detrimento da abordagem educacional. O protagonismo das associações de pais e de profissionais pode ser observado na criação de programas de formação de

3. Gautena foi criada em 1978 e, desde então, vem prestando assistência a pessoas com autismo e suas famílias, desenvolvendo uma série de serviços para crianças, jovens e adultos, como diagnóstico, tratamentos, espaços de convivência e lazer. Disponível em: <<http://www.gautena.org/home/home.php>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

profissionais na França, os quais, mais tarde, contaram com a adesão de algumas universidades.

Na Hungria, Anna Balzs, da Fundação de Investigação sobre o Autismo, de Budapeste, relata a criação dos primeiros serviços destinados a pessoas com autismo na área médica e educacional nesse país, no período de 1987 a 1996, e também da organização da referida fundação. Entre as conquistas desse grupo, está um Centro Metodológico, que desenvolve estudos sobre diagnóstico, avaliação, metodologias de ensino, criação de materiais e ações de formação de profissionais, com destaque para o Programa *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH).

Esse programa se baseia no ensino estruturado, consistindo numa cuidadosa organização dos tempos, espaços e materiais e no estabelecimento de uma rotina, de maneira a possibilitar que gradualmente a criança adquira certa independência na realização das tarefas e, assim, alcance os objetivos propostos para a intervenção educativa, selecionados em relação aos aspectos cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais.

Tendo em conta os lugares de onde se fala da educação de crianças e jovens com autismo, dos protagonistas dessas trajetórias e das experiências que relatam, constatamos que, ainda no início dos anos 2000, parece não haver, em alguns países europeus, um acúmulo de experiências e reflexões acerca da educação desses sujeitos na escola regular que permita relatos consistentes sobre esse processo. O protagonismo das ações se deve aos profissionais da área da medicina e, em certa medida, a familiares de pessoas com autismo, que se organizam em associações e, aos poucos, desenvolvem ações de sensibilização, lutam pelos direitos de seus familiares com a síndrome, participam na implementação de serviços de diagnóstico e atendimentos diversos às necessidades especiais de pessoas com autismo. Nesse movimento, paulatinamente emergem algumas conquistas significativas para a educação dessas pessoas.

Como esse movimento repercute na maneira de conceber pessoas com autismo no Brasil? Quais os rumos que tem tomado sua educação escolar? Essas são questões que abordaremos a seguir.

Atendimento e educação de pessoas com autismo no Brasil: aspectos históricos

De forma semelhante a países da Europa, a história de pessoas com autismo no Brasil segue um percurso de segregação e de reclusão. Segundo Belmonte (1996), até as primeiras décadas do século XIX, o atendimento a pessoas consideradas doentes mentais, no Brasil, ocorria em Santas Casas de Misericórdia e ficava a cargo de voluntários e escravos. Porém, por influência de movimentos em favor da produção de um saber médico sobre os loucos, instituídos na Europa ainda nas primeiras décadas do século XIX, começam a se organizar ações que visam a criar um espaço específico para os doentes mentais, onde se podia desenvolver um trabalho terapêutico, de caráter físico e moral. Assim, em 1852, é inaugurado o Hospício de D. Pedro II no Rio de Janeiro; mais tarde, é seguido pela construção de outras instituições em outras localidades. Entretanto, apenas “[...] em 1903 é aprovada a lei dos alienados, que confere ao hospício o *status* de único lugar apto a receber loucos, subordinando a internação ao poder médico” (BELMONTE, 1996, p. 169). Januzzi (2012) aponta que, no início do século XX, é fortalecida a ideia de que deveria haver espaços específicos para o atendimento à infância e, em 1904, é criado o pavilhão infantil Bourneville, anexo ao Hospital da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro.

Já nos anos de 1940 e 1950, começam a surgir questionamentos a respeito do caráter incurável de alguns distúrbios, tendo como base movimentos instituídos em outros países. Levanta-se a possibilidade de que a doença mental e a deficiência também estejam relacionadas a causas exógenas, tendo o contexto social um papel a considerar na configuração desses quadros. É interessante que esse período coincide com a criação e expansão de escolas especiais por algumas regiões do país, principalmente por iniciativas de familiares de pessoas “excepcionais” e, em nível internacional, com os estudos de Kanner sobre o autismo infantil.

Entretanto, continuam as práticas de tratamento baseadas em medicamentos, na disciplina e na contenção rígida de comportamentos julgados antissociais por parte dos considerados doentes mentais. Em diferentes países da Europa, esse modelo de tratamento começa a ser questionado

por profissionais que atuam em perspectivas teóricas distintas, sobretudo desde a década de 1960, com repercussões na psiquiatria no Brasil.

Esse modelo de atendimento aos doentes mentais começa a ser questionado especialmente no Brasil, desde a década de 1970, acompanhando o movimento de luta antimanicomial decorrente da experiência italiana. Críticas são feitas ao sistema nacional de saúde mental e às instituições psiquiátricas clássicas, aos maus-tratos dos pacientes e ao atendimento precário. Aos poucos, tendo como referência modelos de atendimento implantados em outros países, algumas experiências vão sendo produzidas em algumas regiões do país, propiciando a ampliação da discussão e a implementação de nova legislação sobre o atendimento aos doentes mentais. A partir de 1990, foram criados alguns serviços de atendimento – como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS), os Lares Abrigados ou Serviços Residenciais Terapêuticos, os Centros de Convivência e Cooperativa (CECCO). Esses serviços são baseados em uma concepção de doente mental como uma pessoa que, embora em sofrimento psíquico, é ativa e repleta de potenciais; devem ser propiciadas a ela formas de expressão e de criação, de relação consigo mesma e com os outros, enfim, de produção de novos modos de ser e de estar no mundo (FEITOSA *et al.*, 2010).

A desinstitucionalização dos doentes mentais inicia-se mais tarde no país, quando comparada com alguns países da Europa. Esses outros países puderam dedicar-se, entre as ações desenvolvidas, a práticas de atendimento a pessoas com autismo com comprometimentos mais severos, por meio de experiências desenvolvidas em espaços diversos, antes de o indivíduo chegar à escola regular. Assim, alguns países europeus acumularam conhecimentos sobre essas pessoas e práticas educativas orientadas para elas. No Brasil, com o processo de desinstitucionalização e o avanço dos conhecimentos sobre a síndrome, parte desses sujeitos teve a possibilidade de frequentar escolas especiais ou ter atendimento especializado em clínicas ou institutos psicopedagógicos (quando a família podia pagar). Porém, diante da falta de conhecimento sobre suas peculiaridades e sobre metodologias de ensino apropriadas e/ou da falta de investimentos financeiros, sua educação escolar ainda era precária.

Para essa situação, contribui sobremaneira o fato de a história da Educação Especial no Brasil, assim como em países da Europa, se desenvolver à parte da educação das crianças consideradas normais. Sob orientação da medicina e da psicologia, no início do século XX foi instaurada a prática de identificação e separação das crianças normais das consideradas anormais, para o que contribuíam os testes de mensuração da inteligência. Para as crianças consideradas incapacitadas, física ou mentalmente, na década de 1920, várias reformas de educação estaduais lhes determinavam a isenção de frequência à escola (KASSAR, 2011).

Nessa perspectiva, como já foi dito, aos doentes e alienados estavam reservados o asilo e o hospital, e às crianças, as escolas anexas aos hospitais; entretanto, conforme aponta Januzzi (2012), eram poucos os espaços para esses sujeitos, e contribuía para isso o fato de a loucura ser considerada, na época, mais um caso de polícia do que da área médica. Ressalta ainda a autora que, não obstante as escolas anexas aos hospitais contribuíssem para a segregação das crianças consideradas loucas, essas escolas representaram também, no país, tanto a primeira tentativa de olhar para essas crianças para além da medicina como o reconhecimento do papel que a educação poderia ter, no sentido de destinar a elas outro lugar no grupo social em que estavam inseridas.

Entretanto, nesse momento, a educação dos anormais ainda era perpassada pelo olhar da medicina. Os médicos eram os responsáveis pelas crianças desvalidas internadas em asilos e hospitais; interessados em buscar soluções para casos mais graves elaboravam tratados sobre a educação de deficientes e doentes mentais. Sua atuação estendia-se também às escolas, por meio do Serviço de Higiene e Saúde Pública e do Serviço Médico-escolar, responsável pela fiscalização das condições de saúde de alunos e profissionais da escola, bem como pela avaliação médica dos estudantes e classificação dos anormais.

Para os “anormais de inteligência”, recomendava-se a “ortopedia mental”, um trabalho de correção ou ajustamento das faculdades mentais, baseado na educação dos sentidos e na disciplina da vontade, por meio do treino, da repetição e da contenção do movimento, quando necessário.

Para os “anormais completos”, a educação deveria voltar-se para o desenvolvimento de habilidades elementares, como alimentar-se, vestir-se e incorporar hábitos de higiene (JANUZZI, 2012).

Em meio à precariedade do atendimento aos considerados anormais, surgem, a partir da década de 1940, as organizações de pais e amigos de excepcionais⁴ – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Sociedade Pestalozzi. Com o apoio financeiro do Estado, as organizações criam aos poucos um sistema de atendimento a crianças e jovens considerados anormais, para os quais não havia espaço na escola de ensino comum. Essas associações perdurarão por toda a segunda metade do século XX e se estenderão pelo século XXI, com apoio financeiro do Estado, apesar de este assumir paulatina e compulsoriamente a educação de crianças e jovens com deficiência, atrelados ao ensino comum. Isso é observado, por exemplo, nos arts. 88 e 89 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), e nos arts. 4.º e 5.º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado.

Ainda de forma semelhante a alguns países da Europa, constatamos um papel protagonista de associações de pais na educação escolar de crianças e jovens com autismo. Desde sua criação, a Associação de Amigos dos Autistas (AMA), registrada oficialmente em 1983, tem um papel de destaque na luta pelos direitos de pessoas com autismo e no suporte a crianças e jovens com a síndrome e a seus familiares. Em cerca de 30 anos de existência, destaca-se a perspectiva empreendedora que perpassa a história da associação, que paulatinamente foi captando recursos por meio de doações de pessoas; auxílio de associações internacionais que se dedicam aos direitos e assistência a pessoas com autismo; países como Estados Unidos, Espanha, Dinamarca e Suécia, que se dedicam aos direitos e assistência a pessoas com autismo.

Entre as atividades desenvolvidas pela AMA, destacam-se atendimento a crianças e jovens com autismo; implantação de um trabalho educativo

4. Termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência.

baseado no ensino estruturado, com a utilização, sobretudo, do Programa *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH); promoção de eventos e cursos de capacitação profissional em autismo (MELLO *et al.*, 2013).

Em um período em que o Estado não tinha políticas de atendimento às necessidades especiais de pessoas com autismo no Brasil, a AMA teve (e continua tendo) um papel de destaque na divulgação de informações sobre a síndrome e na luta efetiva pelos direitos dessa população. Esse papel sobressai também na área educacional, mediante a divulgação de uma proposta de ensino estruturado, a oferta de cursos de capacitação profissional e o auxílio na elaboração das primeiras orientações oficiais do MEC para o trabalho educativo com crianças e jovens com autismo no Brasil (MELLO, 2003; MELLO, 2007), para atender aos desafios colocados pela inclusão escolar desses sujeitos na escola regular. Mello (2003) apresenta uma série de orientações para a prática educativa direcionada a crianças com autismo na faixa etária de zero a seis anos, tendo como referência o Programa TEACCH. Em *Autismo: guia prático*, Mello (2007) propõe-se a apresentar um conjunto de informações essenciais para pais e profissionais que trabalham com pessoas com autismo. Para isso, destaca aspectos básicos referentes ao autismo e à síndrome de Asperger, propostas de intervenção mais comuns e dietas alimentares, bem como orientações gerais para os familiares.

Na década de 1990, mediante os compromissos assumidos pelo Brasil em relação à Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), alterações significativas ocorrerão na política de Educação Especial do país. A Lei nº 9.394, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) define, no art. 58, a Educação Especial como uma modalidade de ensino “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para todos os níveis e demais modalidades de ensino, acompanhada de serviços de apoio especializado, quando necessário. Como parte da política em processo de implantação, em 2001 é criada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Em seu art. 2.º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essa determinação é reafirmada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No intuito de subsidiar a prática educativa de professores que atuam no atendimento educacional especializado, em 2010 o MEC financia um curso de Especialização em Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parceria com a Universidade Federal do Ceará. No âmbito desse curso, é elaborado um fascículo sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento, o qual merece destaque pela preocupação em situar a discussão no âmbito educacional, ainda que se recorra ao campo da psiquiatria (BELIZÁRIO JUNIOR; CUNHA, 2010). Nesse texto, os autores apresentam informações básicas sobre os transtornos globais do desenvolvimento e sobre a formação e a aprendizagem da criança com TGD na escola regular. Os subsídios teóricos para essa discussão originam-se da Teoria da Mente (CAIXETA; NITRINI, 2002), termo apropriado também pela psicologia médica.

Chegamos, assim, com certa participação do Ministério da Educação, à tentativa de pensar a educação da criança com autismo na escola regular mediante uma perspectiva que ponha em foco a educação escolar e as práticas pedagógicas orientadas para essa criança no ensino comum.

Considerações finais

Neste percurso de reflexão, constatamos que a inter-relação entre o saber médico e o pedagógico perpassa a história da educação de crianças e jovens hoje diagnosticados com autismo. Originalmente, é mediante a perspectiva médica que esses sujeitos são concebidos, classificados e tratados; é em escolas anexas a hospitais psiquiátricos que os primeiros passos de sua educação escolar são dados no Brasil; é por meio do saber médico

que eles são falados, teorizados. Nesse contexto, a psiquiatria surge como área de conhecimento com respaldo para a produção de conhecimentos e práticas que se estenderão à escola, como o Programa TEACCH. A psicologia médica destaca-se pela discussão acerca da Teoria da Mente na configuração do autismo e de suas possibilidades no desenvolvimento de habilidades de interpretar as intenções e sentimentos dos outros, bem como situações de faz de conta. Diante dessa história, há uma recorrente subordinação do saber pedagógico ao saber médico, o que tem impacto sobre as concepções dos professores e práticas educativas orientadas para estudantes com autismo.

Nesse contexto, coloca-se como desafio premente para futuros estudos a discussão acerca da construção de um saber pedagógico sobre a educação de crianças com autismo que considere os conhecimentos e avanços da medicina, sem, entretanto, deixar de construir um saber próprio que abarque os processos de ensino e de aprendizagem.

Referências

- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. *In*: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. (Org.). **A educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- BELIZÁRIO JUNIOR, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BELMONTE, Pilar Rodriguez. A reforma psiquiátrica e os novos desafios da formação de recursos humanos. *In*: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. (Org.). **Formação de pessoal de nível médio para a saúde**: desafios e perspectivas [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996. 224 p. Disponível em: SciELO Books, <http://books.scielo.org>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- BRADY, William. El programa educativo para niños autistas de Les Parons. *In*: PÉREZ, Francisco; RIVIÈRE, Angel. **Autismo infantil**: cuestiones actuales. Actas del I Simposio Internacional de Autismo. Madrid, mayo 1978. Servicio de Recuperacion y Rehabilitacion de minusvalidos físicos y Psiquicos/Asociacion de Padres de Niños Autistas. Madrid, 1979.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 25 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/Seesp, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- CAIXETA, Leonardo; NITRINI, Ricardo. Teoria da Mente: uma revisão com enfoque na sua incorporação pela Psicologia Médica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, 2002. p. 105-112. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a12v15n1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- CAPONI, Sandra. **O DSMV como dispositivo de segurança**. Physis Revista de Saúde Coletiva, v. 24, n. 3, Rio de Janeiro, 2014. p. 741-763. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v24n3/0103-7331-physis-24-03-00741.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- COSTA, Juan Maria. El educador y su relación con el niño autista-psicótico dentro de un contexto terapéutico. In: PÉREZ, Francisco; RIVIÈRE, Angel. **Autismo infantil: cuestiones actuales**. Actas del I Simposio Internacional de Autismo. Madrid, mayo 1978. Servicio de Recuperacion y Rehabilitacion de minusvalidos fisicos y Psiquicos/Asociacion de Padres de Niños Autistas. Madrid, 1979.
- FEITOSA, Adriana *et al.* **Estudo das experiências da reforma psiquiátrica: concepções de sujeito, comunidade e práticas terapêuticas**. Mnemosine, v. 6, n. 1, 2010. p. 111-133. Disponível em: http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/192/pdf_177. Acesso em: 23 jun. 2015.
- FILIPE, Carlos Nunes. **Autismo: conceitos, mitos e preconceitos**. Lisboa: Verbo, 2012.
- ITARD, Jean Marc Gaspard. Relatório I: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron (1801). BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. (Org.). **A educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.
- JANUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- JORDAN, Rita. **Educação de crianças e jovens com autismo**. Trad. do original Education of children and Young people with autism, publicado, em 1997, por Jorge Casimiro e Ana Maria Bernadete da Costa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2000.
- KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. *et al.* **Autismos**. São Paulo: Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e linguagem, 1997.
- KASSAR, Mônica Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, n. 41, 2011. p. 61-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão? In: RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRÃO, Jorge Luiz Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. Estilos Clínicos, v. 19, n. 2, São Paulo, maio/ago. 2014. p. 244-246. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v19n2/a02v19n2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

- MELLO, Ana Maria Serra Jordia Ros. **Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades de aprendizagem: autismo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- _____. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- MELLO, Ana Maria Serra Jordia Ros *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA; Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- MONTICELLI, Fernanda Ferreyro. **Processos de exclusão da/na escola no Estado do Espírito Santo na Primeira República (1989-1930)**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1086/1/Tese.Fernanda.texto.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- RAIKES, Ann. El niño autista en su conjunto. *In*: PÉREZ, Francisco; RIVIÈRE, Angel. **Autismo infantil: cuestiones actuales**. Actas del I Simposio Internacional de Autismo. Madrid: mayo 1978. Servicio de Recuperacion y Rehabilitacion de minusvalidos fisicos y Psiquicos/Asociacion de Padres de Niños Autistas. Madrid: 1979.
- SEMBOLONI, Giorgio; MARTÍN, Luis; MUÑOZ, Francisco. Experiencias terapêuticas de integracion del niño autista. *In*: PÉREZ, Francisco; RIVIÈRE, Angel. **Autismo infantil: cuestiones actuales**. Actas del I Simposio Internacional de Autismo. Madrid, mayo 1978. Servicio de Recuperacion y Rehabilitacion de minusvalidos fisicos y Psiquicos/Asociacion de Padres de Niños Autistas. Madrid: 1979.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: Jomtien, 1990.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Inovação, n. 1, v. 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

Terceira parte

Inclusão, financiamento e gestão

10

Notas sobre o financiamento público das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em educação especial

Gildásio Macedo de Oliveira¹

Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
gildasio@bol.com.br

Reginaldo Celio Sobrinho²

Universidade Federal do Espírito Santo
reginaldo.celio@ufes.br

-
1. Graduado em Matemática pelas Faculdades Integradas Padre Humberto. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.
 2. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia. Mestre e doutor em Educação pela UFES/PPGE. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados-MS.

Introdução

Um conjunto de legislações recentes demonstram transformações significativas referentes à ampliação do entendimento do direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou psíquicas. Cabe inicialmente expor a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a recepção da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo pela Constituição brasileira em 2009; o Decreto Presidencial nº 7.611, de 11 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (2015-2025); e mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Essas legislações vêm ao encontro das políticas públicas que garantem o acesso, a permanência e a aprendizagem *de todos e em todos os espaços educativos*, em especial, na escola comum. Nesse enredo, a educação para as pessoas com deficiência vem deixando de ser tratada como algo desconectado ao ensino comum, como aconteceu em grande escala no decorrer do século passado, devido à vertiginosa expansão das escolas especiais.

Atualmente o Estado brasileiro considera que “[...] todo cidadão brasileiro deve ser colocado na rede regular, nos serviços existentes, passando qualquer outro atendimento a ser complementar ou suplementar” (JANUZZI, 2015, p. 29). No entanto, como apontam Sobrinho e Gomes (1996), essa mudança de paradigma traz consigo interesses conflitantes, pondo em destaque

os recursos públicos para financiamento da educação das pessoas com deficiência. Desse modo, ao pesquisarem o financiamento da Educação Especial no Brasil, os autores apontaram que

Os processos decisórios nesta área são, com efeito, competitivos e conflitivos, distando do paradigma do ator racional, em que o governo é visto como um agente unitário que faz escolhas racionais. As ações são muito melhor explicadas pelos paradigmas político e do processo organizacional. [...] isto é, produtos de compromissos, conflitos e confusão de altos funcionários, com interesses e influências desiguais (SOBRINHO; GOMES, 1996, p. 11).

Em diálogo com essa indicação, a perspectiva eliasiana nos permite compreender que, além das normas prescritas, existe todo um complexo de cadeias de pessoas interdependentes que moldam a política pública. Nessa visão, a relação causa-efeito/problema-solução, em se tratando de relações sociais, não se apresenta numa fórmula exata, como se fosse uma programação de objetos não humanos. Na perspectiva que assumimos, a interpretação das relações entre acontecimentos sociais como produto de cadeias unilineares de causa e efeito consistirá num equívoco se atribuirmos o resultado a um único criador pessoal ou a uma sequência unilateral de fatores variáveis (ELIAS, 2005).

Por esse viés, fomos provocados a compreender de forma mais detida como se apresenta a estrutura orçamentária da Educação Especial no estado do Espírito Santo, principalmente depois de termos observado que o governo do estado do Espírito Santo tem feito a opção de ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela via da substituição dos convênios pelos contratos de serviços prestados pelas instituições de natureza privada, especializadas em Educação Especial. Cabe registrar que, a partir de 2014, o Estado passou a comprar, a preço unitário de R\$ 325,77 (trezentos e vinte e cinco reais e setenta e sete centavos) por aluno/mês, os serviços do AEE das referidas instituições. Nossa análise compreende os dados de 2012 a 2015, abrangendo, dessa forma, dois anos antes e dois anos após a entrada em vigor dessa nova forma de fomento das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial.

Cabe lembrar que, em pesquisa recente, encomendada e financiada pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu), cujos resultados foram publicados anteriormente à mudança de financiamento público às instituições filantrópicas, de natureza privada. Borges, Pereira e Sobrinho (2012, p. 258-569) já apontavam que os

[...] acordos e os convênios estabelecidos entre a administração pública e as Instituições Especializadas ainda se encontram tecidos em um contexto onde, recorrentemente, se confunde as responsabilidades, concorrendo para o afastamento gradativo do Estado [...] observamos que ao assumir um 'lugar' deixado pelo Estado, as Instituições Especializadas encontram na subvenção pública a sua sobrevivência financeira. [...] **o poder público precisa assumir serviços e desenvolver ações [...] de maneira que as Instituições Especializadas, de caráter privado, [...] não continuem ocupando centralidade nesse processo**, entendido como responsabilidade pública (grifo nosso).

Conforme se percebe, já havia uma tendência do afastamento do poder público no desenvolvimento direto da política pública para as pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo.

É nesse sentido que, para nós, a mudança na forma como o governo do estado do Espírito Santo passou a financiar as instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, para atender os alunos público-alvo da Educação Especial pode ser um caminho para desvelar a interdependência estabelecida. Em outras palavras, compreendemos a análise das despesas orçamentárias da Educação Especial como uma boa entrada para discutir direitos e garantias das pessoas com deficiência que estão no período de escolarização.

Ainda assim, vale considerar que o estudo das interpenetrações sociais não se realiza apenas com os dados orçamentários; no entanto, acreditamos que seja uma importante contribuição devido à complexa interpenetração de pessoas que o orçamento consegue captar.

Como tentativa de trabalhar melhor no debate sobre um tema pouco recorrente no campo educacional, estudamos os dados orçamentários

referenciando-nos na metodologia de análise crítica dos gastos orçamentários sugerida por Salvador e Teixeira (2014). De acordo com esses autores, a análise crítica “[...] corrobora para o desvelamento de tendências da realidade social, especialmente no que diz respeito à condição dos direitos sociais e humanos na contemporaneidade” (SALVADOR; TEIXEIRA, 2014, p. 28).

Os dados orçamentários que apresentamos neste texto foram deflacionados pelo **Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo** (IPCA) de dezembro de 2015. Primeiramente trouxemos os números índices para base de dezembro de 2015 (dez. 15 = 100), dividindo a série original pelo valor do relativo mês (série dez. 93 / dez. 95). Em seguida, com a finalidade de possibilitar a comparação real entre os períodos de 2012 a 2015, foi utilizada a média aritmética dos números índices de janeiro a dezembro de cada ano para a formação dos índices médios anuais (IMA).

Em apertada síntese, os dados da nossa análise serão apresentados em quatro partes: na primeira, traremos um panorama da Educação Especial; na segunda, a estrutura orçamentária da Educação Especial de acordo com o Plano Plurianual (2012-2015) e as respectivas leis orçamentárias; na terceira, mostraremos o comportamento orçamentário tendo por base a mudança no modelo de apoio financeiro do governo do Estado às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial; na última, apresentaremos algumas considerações extraídas deste estudo.

Educação especial no Espírito Santo

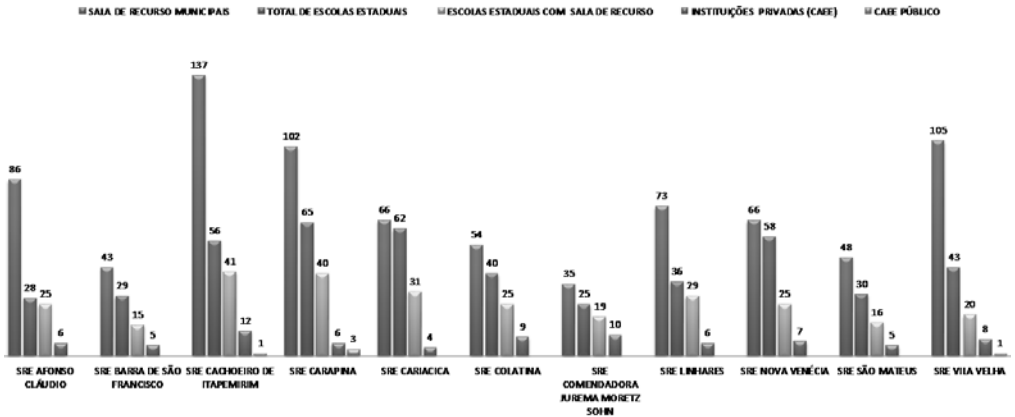
O Estado conta com 78 municípios e possui uma área de 46.078Km². A população do estado do Espírito Santo é composta por um pouco mais de 3,5 milhões de habitantes, dos quais 23%, ou 824.095 habitantes, possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Por sua vez, os dados educacionais mostraram, dentro do período pesquisado (2012-2015), uma média anual de cinco mil matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na escolarização, nas escolas públicas estaduais.

De modo geral, conforme a demanda apresentada e a conveniência estatal, as escolas públicas estaduais são distribuídas por todo o território.

Especificamente em relação à garantia da oferta do AEE, o Estado também pode contar com as salas de recursos das escolas estaduais e municipais ou com os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) públicos e também com o CAEE das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial.

Sintetizamos, no gráfico 1, a distribuição dos equipamentos que o Estado pode lançar mão para atender à demanda do AEE em todo seu território.

Gráfico 1 – Lugares que podem ofertar AEE no Espírito Santo



Fonte: elaboração própria, 2017, com base em SIGETEC; GEIA/SEDU.

O estado do Espírito Santo atua com 472 escolas públicas estaduais, das quais 286 possuem sala de recursos ou estão em fase de organização, pois já receberam parte dos equipamentos cedidos pelo governo federal. Somado a isso, nas mesmas condições, o Estado ainda dispõe como alternativa para o AEE um total de 815 salas de recursos das escolas municipais, que atendem prioritariamente ao ensino fundamental e a educação infantil (BRASIL, 2008). O Estado ainda possui cinco Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos, a saber:

- a) CAP – Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às Pessoas com Deficiência Visual: uma unidade localizada em Vitória.

- b) CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez: três unidades localizadas em Vitória, Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim, respectivamente.
- c) NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: uma unidade localizada em Vitória.

Conforme os dados do Censo Educacional disponibilizados pela Subgerência de Estatísticas Educacionais, há no Estado 77 instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, que ofertam Atendimento Educacional Especializado:

- a) APAES – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Presente em 41 municípios.
- b) PESTALOZZI – Presente em 33 municípios.
- c) UNICEJ – União de Cegos de Jaguaré, em Jaguaré.
- d) UNICEP – União de Cegos Dom Pedro II, em Vila Velha.
- e) EXPENHA – Centro de Atendimento Educacional Especializado Nossa Senhora da Penha, em Vila Velha.

Observamos que há municípios que contam com mais de uma instituição filantrópica, de natureza privada, especializada em Educação Especial, por exemplo: Serra, Vitória, Guarapari, Ibatiba. Ainda assim, as instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, estão presentes em 70 dos 78 municípios capixabas. Os municípios em que elas não estão presentes apresentam pequeno índice demográfico, como é o caso de Bom Jesus do Norte e São José dos Calçados, que ficam no sul do Estado. Todavia, esses municípios contam com a sala de recurso das próprias escolas municipais ou das escolas estaduais.

Cabe frisar que a Constituição de 1988 reserva aos entes federados a possibilidade de direcionar os recursos públicos às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, desde que tenham como o objetivo a expansão do campo atuação estatal. Entretanto, no nosso entendimento, trata-se de uma mera **possibilidade**, pois os recursos públicos devem ser aplicados primordialmente na educação pública.

Assim diz o texto constitucional: “Art. 213. Os recursos públicos **serão** destinados às escolas públicas, **podendo** ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

No entanto, essa possibilidade, conforme asseveram Michels e Garcia (2014, p. 168), apesar das boas intenções, apenas

[...] 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.

Do que apresentamos até aqui e com base na literatura recente (VICTOR; SOUZA, 2013; BAPTISTA; SILVA JUNIOR, 2015; SOBRINHO; SÁ; NUNES 2015), observamos que há conflitos sobre o direito do AEE às pessoas público-alvo da Educação Especial com matrícula na escola comum, principalmente em relação ao local em que deve ser ofertado.

Estrutura orçamentária da educação especial

Diferentes autores vêm analisando o orçamento da Educação nos diferentes territórios brasileiros (MORAES, 2011; PEREIRA, 2012; SOTO *et al.*, 2012; FRANÇA, 2014). Eles apontam a necessidade de obtenção de dados mais consistentes a respeito dos custos envolvidos no provimento de atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e asseveram que os dados orçamentários, quando são apresentados de forma agregada, dificultam e até mesmo impossibilitam a análise específica do recurso alocado na Educação Especial.

Na seara das garantias constitucionais, Bulos (2015, p. 810) lembra que o Estado, ao definir direitos sociais, como no caso a educação, oferece apenas “[...] uma garantia de índole institucional. Isso não é o suficiente. Só mediante profunda mudança de mentalidade para a eficácia social de tais

dispositivos se realizar”. Nessa esteira, não sem motivações de dimensões políticas e econômicas, a proposta constitucional conclamou a colaboração da sociedade civil para efetivar o direito à educação. Por essa via, o texto constitucional apontou caminhos para a participação direta de terceiros, ou seja, o sujeito ativo, sendo o próprio Estado ou os particulares, desde que sigam a disciplina estatal imposta tanto para a regulação quanto para a atuação. Nessa ordem, Cury (2008, p. 17-19) ressalta:

[...] No campo da liberdade de ensino, é o ensino que dá o tom; **no campo público, é a aprendizagem do estudante que marca o direito.** Contudo, para ambos a relação aprendizagem/ensino ou ensino/aprendizagem representa **um bem público ainda que mediado pela iniciativa privada** (grifo nosso).

Por outro lado, Baptista e Silva Júnior (2015, p. 43) ponderam que o distanciamento da escola comum pode ocasionar o distanciamento dos objetivos educacionais mínimos estabelecidos.

O investimento em uma ação que tende a ser complementar à escolarização fortalece-se em função de um histórico da política brasileira para a educação especial, que questiona os espaços pedagógicos segregados, como as classes especiais e as escolas especiais. Vale lembrar que tais espaços têm sido, há décadas, indicados como espaços de não-escolarização em **função do afastamento frequente entre os objetivos anunciados para sua manutenção e a análise relativa ao cotidiano desses serviços** (grifo nosso).

Conforme foi dito, entendemos que a regra é o investimento público na escola pública. Assim, concordamos que os dados devem ser cotejados para que fique demonstrado essa máxima. Nesse propósito, é imperioso destacar que

A compreensão do orçamento exige o conhecimento de sua estrutura e sua organização, implementadas por meio de um **sistema de classificação estruturado**. Esse sistema tem o propósito de atender às exigências de informação demandadas **por todos os interessados** nas questões de finanças públicas, **como**

os poderes públicos, as organizações públicas e privadas e a sociedade em geral (BRASIL, 2016, p. 34, grifo nosso).

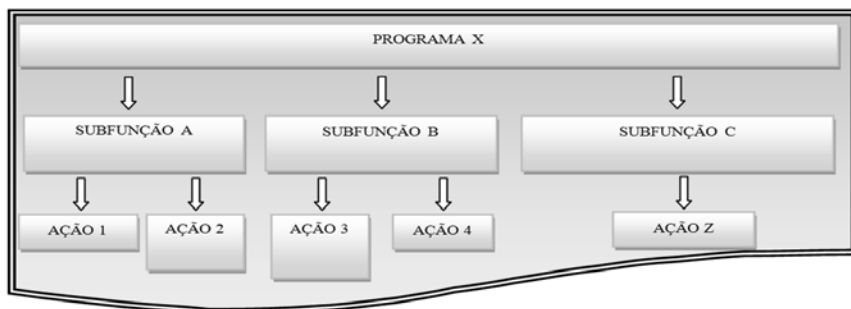
Cabe inicialmente pontuar que a programação orçamentária objetiva responder, de maneira clara e objetiva, às demandas da sociedade. Para tanto, é composta de blocos de informação: classificação funcional (**funções e subfunções**) que indicam as áreas de despesa em que a ação governamental será realizada; classificação programática (**programas**) que retratam o que será entregue pelo governo para um horizonte de tempo de quatro anos; e, finalmente, as **ações** trazem as informações específicas/detalhadas, pois servem como instrumentos de realização dos programas para o alcance da demanda a ser assistida. De maneira simplória, as **ações** podem ser vistas como fonte original/primária de informação em que o Estado informa a sociedade sobre o alcance objetivo do programa, ou seja, apresenta os produtos (bens ou serviços) para atender à política pública em curso (BRASIL, 2016). A estrutura orçamentária pública é composta de um rol de *funções e subfunções* prefixadas, com códigos numéricos¹, conforme Portaria nº 42, de 14 de abril de 1999, do Ministério do Orçamento e Gestão. Esse parâmetro tem a intenção da consolidação nacional dos gastos do setor público (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Nesse mote, visualizamos que, no estado do Espírito Santo, a *função educação*, código 42, dispõe de sete programas², os quais determinam em dados financeiros o esforço do Estado para com a educação. Os *programas* “[...] articulam um conjunto de ações de Governo, representadas por projetos, atividades e operações especiais, que concorrem para o alcance dos objetivos e resultados pretendidos e esperados pelo Governo” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 17).

-
1. No decorrer do texto, mesclaremos a codificação para familiarizarmos com a linguagem orçamentária.
 2. Os programas são o módulo comum organizador e integrador do Plano Plurianual (PPA) e do orçamento, que concorrem para o alcance dos objetivos e resultados pretendidos e esperados pelo governo, em termos da solução de um problema ou do atendimento a uma demanda da sociedade. Os programas são classificados por quatro dígitos numéricos e podem variar conforme a diretriz de cada ente federado.

Os programas “nutrem” várias ações específicas de diversas *subfunções*. Cabe salientar que nem todos os recursos de um programa X irão exclusivamente para a *subfunção* Y, aliás, podem até não contemplar determinada subfunção. Na figura 1, exemplifica-se essa dinâmica:

Figura 1 – Divisão de recursos do programa



Fonte: elaborada pelos autores, 2016.

A Educação Especial é uma das várias subfunções da função educação. Conforme o sistema de classificação estruturado do orçamento estadual do Espírito Santo, a subfunção *Educação Especial*, código 367, se desdobra em sete ações³ que dialogam diretamente com os programas. Conforme o Plano Plurianual (2012-2015), a *subfunção Educação Especial* é contemplada com os recursos dos seguintes programas:

- a) Programa **INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (0242)**, que se desdobra em duas ações: uma de *Apoio às instituições para atendimento Educacional Especial (8667)*, que visa à expansão do AEE pela via do apoio às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, em caso de necessidade; a outra de número/identificação 8668,

3. As ações são classificadas por quatro dígitos: o 1.º dígito identifica o tipo de ação e os demais (três) são números sequenciais atribuídos pela Secretaria Estadual de Planejamento a cada Unidade Orçamentária. Assim, variam conforme a necessidade de cada ente federado.

que se destina à *Ampliação e desenvolvimento do atendimento da Educação Especial* na própria rede pública estadual.

- b) Programa **MELHORIA DA GESTÃO PÚBLICA E VALORIZAÇÃO DO SERVIDOR (0694)**, também com duas ações: uma que se refere à *Bonificação por desempenho para profissionais de serviços e apoio escolar da Educação Especial* (ação 6662); a outra para a *Bonificação por desempenho para profissionais do magistério da Educação Especial* (ação 6663).
- c) Programa **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (0581)**. Esse programa é realizado por meio de uma única ação destinada à *Formação de profissionais do magistério da Educação Especial* (ação 8662).
- d) Programa **APOIO ADMINISTRATIVO (0800)** é destinado às despesas com pagamento de pessoal. Esse programa contempla quatro ações da Educação Especial, cujos recursos se destinam à *Remuneração de profissionais de serviços e apoio escolar – Educação Especial* (ação 6669) e à *dos profissionais do magistério da Educação Especial* (ação 6671), seguidas das ações que cobrem a *Contribuição patronal ao fundo previdenciário dos profissionais de serviços e apoio escolar da Educação Especial* (ação 0992) e *dos profissionais do magistério da Educação Especial* (ação 0993).

Na tabela 1, a seguir, demonstra-se como são apresentados os dados orçamentários nesse sistema estruturado.

Tabela 1 – Programa de trabalho da Educação Especial

CÓDIGO COMPLETO		42	101	12	367	*	*	*	*
PROGRAMA DE TRABALHO	CLASSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL	Órgão: Educação Unidade orçamentária: Sedu	42	101					
	CLASSIFICAÇÃO FUNCIONAL	Função: Educação Subfunção: Educação Especial			12				
	CLASSIFICAÇÃO PROGRAMÁTICA	PROGRAMA: * AÇÃO: * Elemento de despesa: * Subelemento de despesa: *				367			

Fonte: Elaborada pelos autores, 2016.

Percebemos que o programa de trabalho da Educação Especial traz como órgão 42.000 (Educação), que sinaliza o órgão estatal que recebe recursos e realiza pagamentos; a **unidade orçamentária (UO) 42.101 (Sedu)** corresponde à unidade da administração direta que realiza o plano de trabalho; a **função 12 (Educação)** indica onde a despesa foi empregada; e a **subfunção 367 (Educação Especial)** traz a área de ação governamental em que a despesa será realizada, seguindo nessa ordem do programa e das respectivas ações, conforme exposto anteriormente.

Em síntese, a Educação Especial tem sete ações que, juntas, compõem as possíveis respostas do estado do Espírito Santo às demandas educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Com base nos entendimentos expostos, passamos para a terceira parte da nossa proposta, em que analisamos o comportamento orçamentário, tendo por base a mudança no modelo de apoio às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial.

Comportamento orçamentário da educação especial (2012-2015)

Não é nosso objetivo aqui nos alongarmos na análise do orçamento. Dessa forma, tangenciamos algumas questões, de modo até mesmo

provocativo, no intuito de convidar possíveis investigadores a aprofundar o tema. Posto isso, cabe sublinhar que a principal fonte de recursos da Educação Especial é o Fundeb, principalmente pelo repasse financeiro que contabiliza a dupla matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ou seja, na escolarização e no AEE, independentemente de que este último seja efetuado na própria escola ou em instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, conveniadas ou contratadas pelo poder público estadual do Espírito Santo.

Na tabela 2, é possível contextualizar o tamanho da Educação Especial ante a educação como um todo.

Tabela 2 – Despesas com a subfunção Educação Especial – 2012-2015

SUBFUNÇÃO	VALOR PREVISTO NA LOA (A)	VALOR EXECUTADO (B)	% EXECUTADO EM RELAÇÃO A LOA (B/A)*100	% EM RELAÇÃO A DESPESA TOTAL
2012				
EDUCAÇÃO ESPECIAL	R\$ 54.742.984,91	R\$ 53.780.236,41	98,24	
TOTAL GERAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	R\$ 2.014.119.026,17	R\$ 2.081.637.443,74	103,35	2,58
2013				
EDUCACAO ESPECIAL	R\$ 56.235.346,44	R\$ 59.506.598,31	105,82	
TOTAL GERAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	R\$ 2.064.706.163,80	R\$ 2.160.140.265,02	104,62	2,75
2014				
EDUCAÇÃO ESPECIAL	R\$ 54.098.882,38	R\$ 62.238.484,27	115,05	
TOTAL GERAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	R\$ 2.255.538.351,90	R\$ 2.302.832.233,32	102,10	2,70
2015				
EDUCAÇÃO ESPECIAL	R\$ 65.871.916,89	R\$ 58.527.756,13	88,85	
TOTAL GERAL DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO	R\$ 2.115.152.148,53	R\$ 1.927.766.895,02	91,14	3,04
VARIACÃO DA SUBFUNÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PERÍODO				108,83
VARIACÃO DA FUNÇÃO EDUCAÇÃO NO PERÍODO				92,61

Fonte: Elaborada pelos autores, 2016. Quadro Detalhado de Despesa e Portal da Transparência.

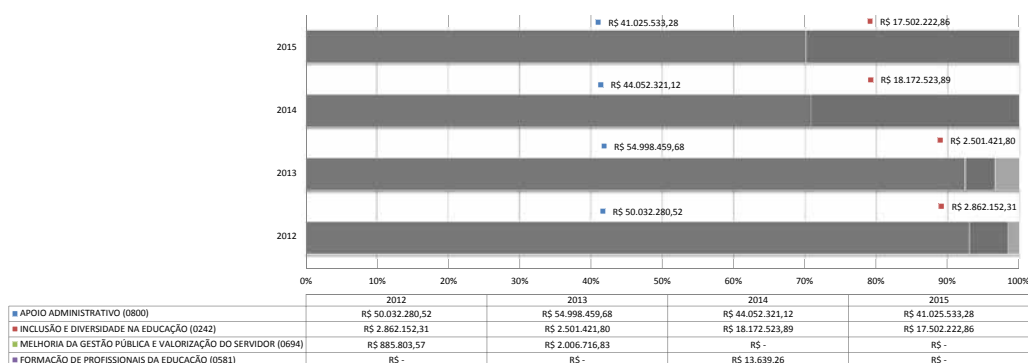
Nota: Valores deflacionados pelo IPCA.

Os dados mostram que o estado do Espírito Santo em 2015, pela primeira vez, atingiu o patamar de 3% de investimento na Educação Especial. Mostram, ainda, que, de 2012 a 2015, houve um acréscimo de investimento de 9% na modalidade, o que não aconteceu quando analisamos todos os dados juntos, que mostram uma redução nas despesas gerais de 7%.

Os dados corroboram a informação apresentada no gráfico 2, em que mostramos que houve considerável aumento nas matrículas desde 2014. Assim, já era esperado maior investimento na área. Todavia, será que esse

investimento foi feito preferencialmente na escola pública? Para elucidarmos essa questão, detalhamos mais os dados e percebemos o pêndulo orçamentário, com facilidade no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Despesas executadas no período por programa



Fonte: elaborado pelos autores, 2016, com base no Portal da Transparência.

Nota: valores deflacionados pelo IPCA.

Inicialmente duas informações são importantes. A primeira é sobre o programa *Melhoria da gestão pública e valorização do servidor* (0694), que foi extinto desde 2014, de maneira que as despesas que se destinavam ao pagamento do bônus desempenho⁴ passaram a ser registradas com o programa 0800, não como uma ação específica, mas como elementos de despesa. Vale reiterar que o programa 0800 é destinado às despesas com pagamento de pessoal.

Outra informação, bastante provocativa, diz respeito ao pífio valor registrado das despesas no programa *Formação de profissionais da educação* (0581). Os dados mostram que não houve registro de gastos com formação

4. A bonificação por desempenho foi instituída pela Lei Complementar Estadual nº 504, de 5 de novembro de 2009. Trata-se de um prêmio em dinheiro concedido anualmente aos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas estaduais, os quais podem receber até um salário a mais por ano.

continuada dos professores da Educação Especial em 2012, 2014 e 2015, sendo registrado apenas o valor de 14 mil reais em 2013.

Feitas essas observações, focalizamos nosso olhar nas duas maiores despesas com a Educação Especial: despesas com a remuneração dos profissionais da Educação Especial – programa **Apoio administrativo (0800)**; e as despesas com a *ampliação e desenvolvimento do atendimento da Educação Especial* do programa **Inclusão e diversidade na educação (0242)**.

Em 2012 e 2013, as despesas com a remuneração dos profissionais contratados pelo estado do Espírito Santo e cedidos às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, eram registradas com os gastos da remuneração dos profissionais que atuam diretamente nas escolas públicas estaduais no programa **Apoio administrativo (0800)**, pois o vínculo profissional era com o Estado. Entretanto, a partir de 2014, com a contratação das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, para a oferta do AEE externo às escolas públicas, os gastos, obrigatoriamente, foram desagregados e passaram a ser registrados em uma única ação pertencente ao programa **Inclusão e diversidade na educação (0242)** – ação *Apoio às instituições para Atendimento Educacional Especializado (8667)*. Anteriormente apenas eram registrados nessa ação alguns pequenos repasses destinados à compra de material pedagógico. Portanto, desde 2014, com a desagregação dos dados, temos condições de saber especificamente quais gastos foram especificamente destinados à escola pública.

A título de contextualização, trazemos a notícia veiculada pela Associação dos Municípios do Estado do Espírito Santo (Amunes) em 2 de fevereiro de 2014, em seu site⁵ oficial, descrevendo o percurso de aprovação da proposta de substituição dos convênios pelos contratos. Vejamos:

Após uma série de reuniões, troca de informações, esboço de projeto e muito diálogo, Governo (SEDU), Prefeituras e entidades concluíram documento que

5. Disponível em: <http://www.amunes.org.br/index.php?pg=noticias&codigo=368>. Acesso em: jun. 2016.

vai nortear os investimentos em Educação Especial e facilitar a vida de pais e mães de alunos da Apaes e Pestalozzis. A partir dos levantamentos ficou mais fácil saber o tamanho do investimento necessário para a manutenção das instituições e, finalmente, pode-se dizer que o atendimento está garantido. Foi construído um novo modelo de gestão, com regras mais claras, papéis definidos. Junto com as Federações das Apaes e Pestalozzis, chegou-se a uma planilha de custos e, conseqüentemente, ao valor por **aluno de R\$ 325,77 (trezentos e vinte e cinco reais e setenta e sete centavos)**. **Antes o Estado cedia professores, pessoal, material e estrutura**. Não havia uma regra. Cada município se relacionava com essas instituições de acordo com o jeito de trabalhar da administração, causando insegurança se haveria ou não continuidade no apoio recebido (AMUNES, 2014 [s.p.], grifo nosso).

A contratação das instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, foi guiada pelo fundamento da sua sustentabilidade financeira. Percebemos claramente esse posicionamento no relato da superintendente da Federação das Apaes, senhora Máisa Dadalto, em entrevista veiculada⁶ em 15 de maio de 2015. O contrato conseguiu atingir este objetivo.

No novo modelo de parceria entre as Apaes e o Governo do Estado, vigente desde o início de 2014, a questão da **sustentabilidade financeira** das instituições foi garantida com pagamento per capita por usuário. A Sedu aceitou a **proposta formulada pela Federação** garantindo o atendimento no contraturno da escola comum a mais de seis mil pessoas com deficiência intelectual e múltipla incluídas em escolas regulares no Espírito Santo. **As Apaes passaram a ser prestadoras de serviço do Governo do Estado e deixaram de receber profissionais cedidos pela Secretaria, como ocorria**, e contrataram seus próprios funcionários por meio de um processo se-

6. Disponível em: <<http://www.apaes.org.br/noticia.phtml/63268>>. Acesso em: maio 2015.

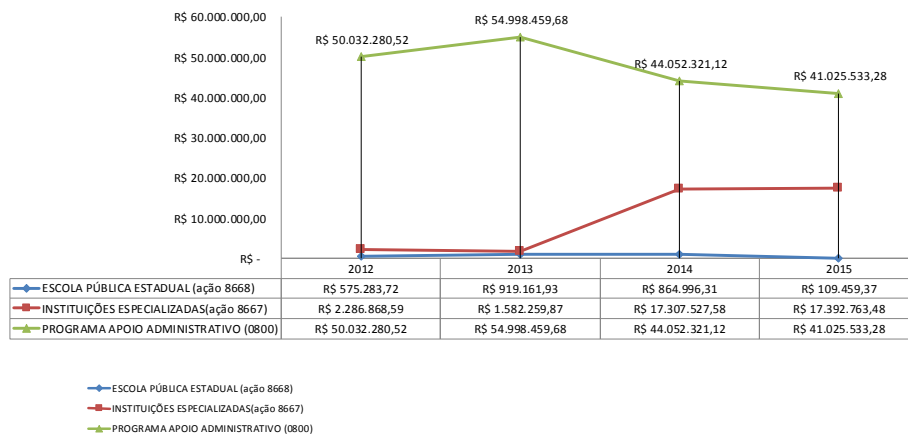
letivo realizado pela Feapaes-ES (FEAPAES, 2015, grifo nosso).

Destarte, percebe-se que foi emplacado o entendimento de que a filantropia se constituiria numa ação própria de atuação estatal. Portanto, fazemos questão de ratificar que nos afastamos desse entendimento e optamos por nos aproximarmos da perspectiva trazida por Baptista e Silva Junior (2015). Para esses autores, a manutenção de espaços institucionalizados constitui um desafio à inclusão, pois “[...] **inexistem vínculos curriculares** que dariam a garantia ao aluno de seguir seu processo de escolarização em uma escola de ensino regular” (BAPTISTA; SILVA JUNIOR, 2015, p.122, grifo nosso).

Em associação, Di Pietro (2015, p. 225) assevera que a contratação de serviços terceirizados na Administração Pública assegura apenas “[...] uma aparência de legalidade. No entanto, não há, de fato, essa prestação de serviços por parte da empresa contratada, já que ela se propõe, na realidade, a fornecer mão de obra para o Estado”. A autora completa que esse tipo de política pública “[...] mascara a relação de emprego que seria própria da Administração Pública, não protege o interesse público, mas, ao contrário, favorece o apadrinhamento político; burla a exigência constitucional de concurso público [...]” (DI PIETRO, 2015, p. 225).

Em cumprimento ao propósito de apresentar e discutir, de forma mais detalhada, o orçamento executado da Educação Especial, trazemos os dados no gráfico 3, a seguir, para tecermos algumas considerações que, agora de posse de dados desagregados, temos melhores condições de realizar.

Dessa forma, trouxemos os dois maiores gastos com a Educação Especial, pois desmembramos as duas ações do programa 0242, justamente para visualizarmos o real valor que está sendo investido diretamente na escola pública.

Gráfico 3 – Despesas com a Educação Especial (2012-2015)

Fonte: LOA e Relatórios Sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado (2012 a 2015), 2015, Portal da Transparência.

Nota: Valores deflacionados pelo IPCA.

Como ressaltado anteriormente, no período de convênios (2012 e 2013), os gastos com pessoal estavam agregados. Assim, não era possível dimensionarmos o real direcionamento dos recursos públicos às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial.

Percebe-se que, mesmo após a desagregação dos dados, os recursos destinados à ampliação do AEE (recursos pedagógicos) se apresentaram com gastos superiores aos recursos investidos diretamente na escola pública em todo período analisado.

Ademais, mediante a contratação das instituições para prestação de serviços (AEE nas instituições no turno contrário à escolarização), em 2014 e 2015, percebemos nitidamente o pêndulo orçamentário, ou seja, as despesas com a remuneração com pessoal cedido, que até então era agregado e passou a ser discriminado na ação específica para apoio às instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, ação 8667.

É interessante notar que os recursos para a expansão do AEE, ação 8668, diminuiu em 2014 e caiu drasticamente em 2015. Todavia, os recursos repassados para instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, passaram de 1,6 milhão em 2013 para 17,3 milhões em 2014. Explica-se essa grande diferença, como já dissemos, pela necessidade de discriminar as despesas com a compra de serviço em uma ação específica, aumentando, assim, a transparência dos gastos.

Conforme foi observado anteriormente, na tabela 2, o maior gasto no período analisado com a modalidade foi em 2015 (3% do total dos gastos gerais da educação). Desse modo, percebemos que o gasto com remuneração com os profissionais que atuaram na rede pública de ensino, nesse referido ano, foi 69% das despesas da subfunção Educação Especial. Atrelado a isso, ao considerarmos o entendimento de Di Pietro (2015), que destaca que a terceirização é “gasto com pessoal mascarado”, temos que 27% das despesas gerais com a Educação Especial também foram gastos com pessoal, mas com profissionais que atuaram exclusivamente nas instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial.

Ou seja, o gasto com a terceirização do AEE correspondeu, em 2015, a aproximadamente 40% do gasto com pessoal da rede pública. Somando essas despesas, chegamos à surpreendente porcentagem de 98% do total de despesas com remuneração de pessoal. Explica-se, assim, de certa forma, o pífio valor investido em formação continuada e na expansão do AEE nas próprias escolas públicas estaduais.

Em síntese, os dados inicialmente nos permitem afirmar que a alternativa adotada pelo estado do Espírito Santo em expandir o AEE pela via da terceirização acabou por restringir o investimento direto na escola pública. Enfatizamos que, no mínimo, os dados indicam uma desproporcionalidade de investimento dos recursos da Educação Especial. Acreditamos que investimento direto na educação pública deve ser mantido e aumentado conforme necessidade do público-alvo da Educação Especial, mesmo em tempos de crise. Assim, a educação não pode afastar-se dos critérios de equidade de condições: no acesso, na permanência e no **direito** à aprendizagem.

Considerações finais

Apesar das inúmeras questões que os dados suscitam, passemos a algumas considerações a respeito do que temos aprendido sobre o estudo⁷ que concluímos em 2016. Consideramos importante reforçar nosso entendimento de que a *inclusão* não é um ato, um adjetivo e muito menos uma escolha; mas consiste numa importante característica do *processo civilizador* do homem, ao reconhecer a dignidade humana realizando-se na/com a diversidade e parte desse processo acontece na escola com um trabalho pedagógico contínuo. Elias nos ensina que as necessidades individuais e coletivas caminham juntas. Nesse sentido,

[...] só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito (ELIAS, 1994, p. 17).

Deste modo, ao enveredarmos no desafio de cotejar os dados orçamentários da Educação Especial no estado do Espírito Santo e ao colocá-los em perspectiva com as políticas públicas recentes, percebemos que as instituições filantrópicas, de natureza privada, especializadas em Educação Especial, acampam e reivindicam a centralidade do processo na condução do atendimento educacional das pessoas com deficiência. Para tanto, com base no seu legado, de certa forma conquistado no decorrer do século passado, vêm, de acordo com suas concepções, reformulando suas propostas. Buscam a sustentabilidade financeira e, de maneira estratégica, introduz um novo entendimento à interpretação da diretriz constitucional de tal modo, que a preferência do investimento público na escola pública aos poucos passa a ser mitigada.

7. OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no Estado Do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

Cabe encerrar este artigo, destacando que o edital de contratação das Instituições Especializadas “inovou” ao ratificar que a matrícula do AEE deve ser do “[...] **interesse do público-alvo** (alunos/família dos alunos) da Educação Especial” (ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 18, grifo nosso), trazendo o termo “preferencialmente”, do art. 208 da nossa Constituição, como direito de opção. Cabe indagar, no entanto, as consequências disso. Neste artigo, vimos apenas um pequeno reflexo desse “novo entendimento”. Ou seja, considerável parcela do recurso público vem sendo destinada às instituições de natureza privada, perspectivando que o Estado assuma a filantropia como parte importante da política pública. Os desdobramentos, nesse caso, no escopo do Estado de direitos, parecem no mínimo desastrosos.

Referências

- AMUNES. **Definida a forma de repasses para APAEs e Pestalozzis**. Vitória, 02 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.amunes.org.br/index.php?pg=noticias&codigo=368>>. Acesso em: 3 fev. 2014.
- BAPTISTA, C. R.; SILVA JUNIOR, E. M. Escolas especiais: trajetórias sentidas e perspectivas na vida de alunos com deficiência. *In*: MENDES, Almeida. **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. São Carlos: M e M, 2015. p. 111-126.
- BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 17 de novembro de 2011.
- _____. **Lei nº 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (2014- 2024). Brasília, DF, Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014.
- _____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- _____. **Manual de Orientação do FUNDEB**. Brasília: Coordenação-Geral de Operacionalização do FUNDEB e de Acompanhamento e Distribuição do Salário-Educação, 2008.
- _____. **Nota técnica nº 055, de 10 de maio de 2013 (MEC/SECADI/DPEE)**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. **Portaria SOF nº 42, de 14 de abril de 1999**. Atualiza a discriminação da despesa por funções de que tratam o inciso I, do § 1.º, do art. 2.º, e § 2.º, do art. 8.º, ambos da Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964; estabelece conceitos de função, subfunção, programa, projeto, atividade, operações especiais e dá outras providências. Secretaria de Orçamento Federal. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

- BORGES, C. S.; PEREIRA, K. A.; SOBRINHO, R. C. Política de atendimento praticado nas instituições especializadas no estado do Espírito Santo: um olhar sobre os convênios e acordos firmados entre o poder público e as instituições especializadas. *In: Anais do II Seminário Nacional de Educação Especial | XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva – A educação especial no cenário educacional brasileiro: indícios, registros e práticas de inclusão.* Vitória: UFES, 2012.
- BULOS, U. L. **Curso de direito constitucional.** 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CURY, C. R. J. Um novo momento da educação privada. *In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (Org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate.* São Paulo: Xamã, 2008. p. 17-25.
- DI PIETRO. **Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, Parcerias Público-Privadas e outras formas.** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. **Introdução à sociologia.** Edições 70, 2005.
- _____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização.** Tradução de Ruy Jugman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. Volume II.
- ESPÍRITO SANTO. **Edital de Credenciamento n.º 001 /2014.** Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular aos alunos da rede estadual e municipal que apresentam deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, nos municípios do estado do Espírito Santo. Vitória, 2014. Disponível em: www.apaes.org.br/anexo.phtml/4024. Acesso em: 25 fev. 2014.
- _____. **Lei nº 9.781, de 03 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA para o quadriênio 2012-2015 e dá outras providências. Diário Oficial do Espírito Santo. Vitória, 2012.
- _____. **Lei nº 9.979, de 15 de janeiro de 2013.** Lei Orçamentária Anual. Estima a receita e fixa a despesa do Estado para o exercício financeiro de 2013. Diário oficial do Espírito santo. Vitória, 2013.
- _____. **Lei nº 10.164, de 03 de janeiro de 2014.** Lei Orçamentária Anual. Estima a receita e fixa a despesa do Estado para o exercício financeiro de 2014. Diário Oficial do Espírito Santo. Vitória, 2014.
- _____. **Lei nº 10.347, de 08 de fevereiro de 2015.** Lei Orçamentária Anual. Estima a receita e fixa a despesa do Estado para o exercício financeiro de 2015. Vitória-ES. Diário oficial de 09 de fev. 2015.
- _____. **Manual de Dados Abertos (WebService) do Portal da Transparência do ES.** Vitória: Secretaria de Estado de Controle e Transparência – SECONT, 2013.
- _____. **Manual Técnico de Orçamento 2015 do Governo do Estado do Espírito Santo (MTO-ES): Aspectos teóricos da elaboração da peça orçamentária.** Vitória: Secretaria de Economia e Planejamento, 2015.
- _____. **Relatório sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado: Exercício 2012.** Vitória: Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2013.
- _____. **Relatório sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado: Exercício 2013.** Vitória: Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2014.
- _____. **Relatório sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado: Exercício 2014.** Vitória: Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, 2015.

- _____. **Relatório sobre a Execução Programática do Orçamento do Estado: Exercício 2015.** Vitória: Secretaria de Estado de Economia e Planejamento, mar. 2016.
- _____. **Relatório técnico de análise e avaliação dos procedimentos relativos aos pontos de controle do anexo 11** – In: TCEES nº 28, de 26/11/2013. Vitória: Secretaria de Estado de Controle e Transparência – SECONT, 2015.
- FRANÇA, M. G. **Financiamento da Educação Especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios.** 2104. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2014.
- FEAPAES. **Superintendente da Federação visita Apaes e constata que AEE funciona com sucesso.** Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.apaes.org.br/noticia.phtml/63268>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- GOMES, C. A.; SOBRINHO, A. J. **Educação especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas.** Brasília: MEC; SEESP; Unesco, 1996. 160 p.
- JANUZZI, G. M. Marcas da Educação Especial na História. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Educação Especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras.** São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. p. 27-31.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, 2014. p. 157-173.
- MORAES, V A. V. Publicização/privatização da Educação Especial no Paraná – Gestão Requião (2003-2010). In: VII **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Inclusão: pesquisa e ensino. Londrina, 2011.
- PEREIRA, C. D. Política de convênio na oferta de serviços de Educação Especial no município de Braço do Norte – SC. In: IX **Seminário ANPED SUL, Caxias do Sul**, Rio Grande do Sul, 2012.
- SOBRINHO, R.; SA, M. G. C. S.; NUNES, I. M. Tensões e possíveis reconfiguração de lugares na relação família e instituições especializadas em Educação Especial. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; (Org.). **Educação Especial Inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras.** 1. ed. São Carlos: ABPEE, 2015.
- SALVADOR, E; TEIXEIRA, S, O. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas**, v. 18, n. 1, 2014.
- SOTO *et al.* Financiamento da Educação Especial no Brasil na arena do público e do privado. **Poiésis**, v. 6, n. 10, Tubarão, jul./dez. 2012. p. 359-376.
- VICTOR, S. L.; SOUZA, D. A. de. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Org.). **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão.** 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1, p. 53-77.

As despesas da educação especial no município de Vitória-ES

Marileide Gonçalves França¹

Universidade Federal do Espírito Santo
leidemary8@gmail.com

1. Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores/CCA/Ufes/Alegre.

Introdução

As políticas de Educação Especial implementadas pelo Estado brasileiro têm engendrado transformações nos sistemas públicos de ensino, com implicações no locus de matrícula, na organização escolar e mudanças também no que se refere a sua gestão. O crescimento do número de matrículas¹ de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação² na rede regular de ensino, em classe comum, e a instituição de políticas públicas para prover suas necessidades específicas têm impulsionado a (re)constituição de planos, programas e projetos políticos educacionais em diferentes âmbitos (seja no internacional, no nacional, no estadual, seja no municipal), na tentativa de atender a todos os alunos no contexto escolar.

Historicamente, quando se investigam as políticas educacionais, entre as quais as de Educação Especial, a discussão predominante na área se restringe aos resultados na prática escolar, pois ainda são incipientes as produções e os debates que abordam as condições de sua implantação, as quais, por sua

-
1. De acordo com os dados do Censo 2014, houve um crescimento significativo no número de matrículas da Educação Especial nas escolas públicas, no período de 2007 a 2014. Em 2007, 62,7% do total de matrículas da educação especial estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2014, esses números alcançaram 80% nas públicas e 20% nas privadas. Do total de 886.815 matrículas na Educação Especial, 188.047 estavam nas escolas exclusivamente especializadas e classes especiais (21%) e 698.768 em classe comum (79%).
 2. O público da Educação Especial foi redefinido pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

vez, estão articuladas, em grande medida, às questões do financiamento da educação. De acordo com Gomes e Sobrinho (1996) e com Prieto (2009, p. 5),

[...] ainda pouco se têm divulgado análises sobre a gestão pública da educação especial em municípios e é particularmente exíguo o conhecimento sobre as formas de financiamento público adotadas para garantir o atendimento especializado.

Em face dessas observações, a intenção deste estudo foi constituir um olhar de como o financiamento na área da Educação Especial, no âmbito da educação básica, vai sendo tecido no contexto de uma rede municipal de educação. Partindo da premissa que há um investimento do Estado na oferta e financiamento da Educação Especial, de modo a assegurar o direito à educação e ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos sistemas públicos de ensino.

Ao investigarmos o financiamento da Educação Especial, partimos do pressuposto de que ele esteja inserido como parte de uma totalidade histórica, isto é, na dinâmica das contradições, mediações e determinações políticas, econômicas e sociais da educação no Brasil. Isso implica necessariamente, segundo Frigotto (2011, p. 236), “[...] tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural [...]”, isto é, na articulação entre a formação da estrutura desigual da sociedade brasileira e o contexto macroeconômico da produção e expansão do capital. Desse modo, tentamos compreender suas nuances, contradições e desafios no jogo das forças sociais que o materializam, ou seja, no campo das políticas públicas no Brasil, que envolvem as relações entre o campo da particularidade e sua articulação com uma determinada universalidade, suas continuidades e descontinuidades.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas (VIEIRA, 2009; DOURADO, 2007), referentes às políticas públicas de educação, mostram que houve significativas transformações nessa área no Brasil, seja na organização, seja na estrutura dos sistemas educacionais, expressas tanto na base legal,

produzida com base no processo de redemocratização do país, quanto nas diferentes configurações de gestão. Entretanto, a compreensão desses processos não se restringe a aspectos educacionais; articula-se a um contexto mais amplo de transformações econômicas, sociais e políticas. Não podemos desconsiderar que as reformas educacionais brasileiras, nos últimos anos, se articulam às transformações nos modos de produção, fundamentadas nos princípios da economia capitalista e de implantação de orientações neoliberais. Entretanto, a formulação de políticas públicas não se dá apenas no âmbito do Poder Público.

Segundo Vieira e Albuquerque (2002, p. 26), é “[...] na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais”. Assim, faz-se necessário articular o financiamento direcionado à Educação Especial com a dinâmica maior da educação e com o contexto social em que é produzido. Nesse sentido, não há como dissociá-lo de uma análise política e econômica, tendo em vista que os recursos aplicados em educação trazem implicações para os diferentes sistemas educacionais e tendem a reverberar na sociedade como um todo, à medida que possibilitam a ampliação das oportunidades educacionais à população, mediante políticas de acesso, permanência e qualidade no processo de escolarização.

Dessa forma, questionamo-nos: quanto tem sido despendido em termos de gasto com a Educação Especial, para a garantia da oferta de serviços educacionais aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, no município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo? O que isso representa em termos de prioridade e esforço público com essa modalidade de ensino e o que significa em relação às etapas da educação básica e às outras modalidades de ensino? Nessa perspectiva, tivemos como finalidade investigar/analisar a ação do Poder Público no provimento de recursos financeiros à Educação Especial, mediante a análise de suas despesas, na gestão do município de Vitória, estado do Espírito Santo, no contexto de financiamento da educação básica, especificamente nos anos de 2008 a 2014.

A educação especial no âmbito do Estado brasileiro: entre correlações de forças políticas e sociais

Partimos do pressuposto de que o Estado constitui um campo estratégico de lutas, relações e contradições, conforme nos propõe Poulantzas (2000), com base na sua teoria relacional de Estado, pois entendemos que a definição de recursos destinados a essa modalidade de ensino tem influência das correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno da disputa pelo fundo público, no âmbito do Estado, as quais, por sua vez, interferem na configuração das políticas sociais e têm implicações na consolidação dos direitos de cidadania, entre os quais o direito à educação.

Nesse contexto, faz-se necessário compreender a constituição do Estado e das políticas sociais nas suas diferentes configurações históricas, políticas e sociais, articuladas à caracterização do fundo público, como mediador da relação capital/trabalho, no âmbito do arcabouço institucional do Estado. Este último é concebido, de acordo com Poulantzas (2000), como espaço público marcado pela correlação de forças entre classes e grupos sociais que compõem a sociedade e participam dos processos decisórios de formulação de políticas públicas. Esse pressuposto se distancia de uma concepção liberal de Estado, que o concebe como instância autônoma, com poder absoluto em relação às classes sociais, ou de uma concepção instrumentalista de Estado, que o compreende como mero instrumento passivo de uma única classe ou fração de classe. Para o autor, ao contrário dessas abordagens que entendem o Estado como bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira, a despeito das correlações das forças, o Estado constitui um campo estratégico de lutas, relações de poder e contradições sociais, onde se entrecruzam diferentes grupos num processo de disputa e negociação política, desempenhando um papel decisivo na configuração da ação pública.

Discutir o financiamento da educação como política pública, isto é, como instrumento do Estado capaz de assegurar o direito à educação a uma população historicamente excluída dos processos de escolarização, implica tanto (re)pensar o papel desempenhado pelo Estado e sua relação com a sociedade, perante as questões sociais, quanto reconhecer a nature-

za contraditória das políticas sociais que afirmam os direitos sociais, como a educação, e simultaneamente limitam a sua efetivação, de acordo com as correlações de forças de diferentes classes e grupos sociais. Assim, não podemos desconsiderar que, no contexto do capitalismo, o Estado pode distanciar-se mais ou menos da execução das políticas sociais com vista a atender aos interesses do capital. Entretanto, contraditoriamente, é no interior desse mesmo Estado que as correlações de forças se constituem e podem promover movimentos de lutas que explicitem reivindicações e alcancem resultados positivos no atendimento às necessidades da população. Dessa maneira, as lutas populares permeiam a estrutura do Estado com suas relações de produção, sua organização hierárquico-burocrática e sua divisão social de trabalho. Assim, as políticas públicas são resultantes das contradições de classes inseridas na estrutura do Estado (POULANTZAS, 2000), isto é, de relações de forças e resistências que fazem dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do direito à educação ao público da Educação Especial, estabelecida na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) e em outras normativas posteriores, constituiu-se como resultado de um processo de luta que, segundo Cury (2002, p. 247), nasce do caráter contraditório que a acompanha:

[...] luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Concomitantemente, esse reconhecimento resultou da intervenção estatal no âmbito da política social no Brasil, alicerçada, segundo Vieira (2001), ao longo do século XX, em direitos sociais variados e gradativamente conquistados por diferentes grupos sociais. Assim, o Estado passa a assumir a responsabilidade de implementar políticas públicas, inclusive políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação ao público

da Educação Especial. Estamos referindo-nos a um Estado que desempenhe um papel ativo na efetivação dos direitos sociais, por meio de políticas educacionais, capaz de planejar suas ações, oferecer serviços educacionais a todos, atuar no combate às desigualdades sociais e equalizar as condições de acesso, permanência e qualidade na educação. Nesse sentido, a concretização das políticas públicas, inclusive as educacionais, segundo Duarte (2007, p. 707), constituiu uma tarefa complexa, pois “[...] demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras”. Portanto, é uma tarefa que exige planejamento, fixação de objetivos, definição de metodologias de ação e destinação de recursos, sem desconsiderar, como apontam Souza e Tavares (2013, p. 57), que “[...] a possibilidade de maior ou menor equalização por meio dessas políticas é resultado da correlação das forças sociais e da permeabilidade do Estado às pressões dela derivadas”.

No que se refere às políticas de Educação Especial, historicamente as instituições privadas de Educação Especial assumiram um lugar privilegiado no Estado brasileiro, seja na ocupação de lugares estratégicos, por exemplo, na câmara de vereadores, nas assembleias legislativas, na câmara de deputados, no senado federal, na composição da Coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), seja na influência direta ou indireta nas políticas de Educação Especial (KASSAR, 2001; MENDES, 1995; MORAES, 2011). Nessa perspectiva, poderíamos supor que, de acordo com Poulantzas (2000), essas instituições tinham conseguido, em alguns momentos da história da educação brasileira, a hegemonia na ossatura material do Estado, na constituição de centros de decisão sobre as políticas de financiamento da Educação Especial em favor de seus interesses. Desse modo, elas se teriam constituído como classe privilegiada nas relações de forças no âmbito do Estado.

Entretanto, no decorrer dos anos, essa configuração tem sido alterada por meio do que Poulantzas (2000) denomina fissuras do Estado, em que se dá a inscrição da luta de classes na estrutura do Estado. Nesse contexto, as classes populares, representadas pelos movimentos sociais (das famílias, dos profissionais da educação, dos representantes políticos e dos próprios

sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação), lutam por recursos públicos voltados ao atendimento educacional especializado nos sistemas públicos de ensino, num intenso processo de negociação perante interesses diversos que compõem o cenário político educacional. Como resultado dessa trajetória de luta, observamos a instituição de políticas públicas que asseguram direitos à população da Educação Especial, bem como a expansão da oferta de serviços de Educação Especial, por meio de ações e programas do governo federal que têm repercutido no aumento das matrículas dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes comuns das escolas públicas.

Esse processo de correlações de forças no âmbito do Estado, entre grupos que apontam a precariedade da implantação de um sistema escolar inclusivo, representados pelas entidades privadas de Educação Especial, e outros grupos que defendem o atendimento educacional especializado nas escolas da rede regular pública de ensino, faz-nos compreender as ambiguidades e lacunas presentes nas políticas de financiamento da Educação Especial, que, de um lado, asseguram o direito à educação e ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no contexto da escola pública regular e, de outro lado, ainda asseguram recursos públicos para as entidades privadas de Educação Especial. Esse movimento demonstra as correlações de forças entre diferentes segmentos sociais no processo de elaboração de políticas públicas e na disputa política pelo fundo público no Estado brasileiro. De acordo com Oliveira (1998), essa disputa se desenrola no âmbito do orçamento do Estado, envolvendo conflitos de classes e grupos que negociam as prioridades a serem estabelecidas pelo governo na execução de políticas públicas.

Ao percorrermos a trajetória de financiamento da Educação Especial no Brasil, entrelaçada aos diferentes contextos históricos, políticos e econômicos que marcaram também o percurso da educação brasileira, notamos que foi no âmbito desse Estado, marcado por correlações de forças sociais, que contraditoriamente se deu a efetivação das políticas de Educação Especial voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, principalmente no período do governo Lula (2003-2010) e durante o processo de implantação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (2007-2010). Essa efetivação está expressa na expansão das matrículas, na aferição destas, na oferta do atendimento educacional especializado pelos diferentes sistemas públicos de ensino brasileiros e na ampliação de investimentos voltados a essa modalidade de ensino, seja por meio de recursos vinculados à educação, do Fundeb e da diferenciação no fator de ponderação, seja por meio de programas do governo federal (Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade). Na rede municipal de ensino de Vitória, buscamos analisar o esforço do Poder Público no provimento de recursos financeiros à Educação Especial, por meio da análise das despesas em educação no município.

Nesse contexto, ao analisarmos o financiamento da Educação Especial no âmbito municipal, procuramos compreender as suas relações com o contexto de financiamento e gestão da educação básica e suas articulações com as políticas sociais e econômicas no Estado brasileiro no que tange à garantia à educação para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nos sistemas públicos de ensino.

Para o desenvolvimento do estudo, verificamos inicialmente os dados disponíveis nos meios eletrônicos e posteriormente analisamos os documentos produzidos pelos órgãos públicos: balanços da execução financeira dos municípios, relatórios anuais de atividades, além de documentos oficiais, como resoluções, portarias e decretos referentes à Educação Especial e ao financiamento da educação do sistema de ensino municipal. Escolhemos com fonte para a obtenção dos dados de despesa a Secretaria Municipal da Fazenda (Semfa) do município de Vitória, responsável pela gestão financeira e tributária do município.

As despesas da educação especial no município de Vitória-ES

No que se refere à gestão do financiamento da Educação Especial, quanto à transparência, organização e padronização dos recursos voltados a essa modalidade de ensino, observamos que as mudanças no padrão de

financiamento da educação, por intermédio do Fundeb, não produziram significativas alterações nas formas de registros contábeis dos órgãos oficiais referentes às etapas e modalidades de ensino. Isso foi evidenciado pelas dificuldades que encontramos em visualizar as despesas destinadas à Educação Especial nas diferentes fontes de informação do governo federal (como o Finanças do Brasil (Finbra)³ e o Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope)⁴), do governo estadual (Tribunal de Contas (TC/ES)) e do governo municipal (Semfa; Secretaria Municipal de Educação (Seme) – Vitória; e o Conselho Municipal de Educação de Vitória).

Diante desse contexto, em que os dados financeiros da Educação Especial estavam agregados aos recursos da educação infantil e do ensino fundamental no município de Vitória, o que impossibilitava uma análise mais pormenorizada dos gastos despendidos a essa modalidade e a visibilidade dos investimentos do Estado para assegurar o direito à educação ao público da Educação Especial, realizamos aproximações do esforço do Poder Público com a Educação Especial, com base nos registros de despesas nos demonstrativos de financeiros da Seme-Vitória.

As análises de despesas por subfunção, apresentadas na tabela 1, revelaram que as etapas de ensino fundamental e educação infantil retiveram a maior parte dos recursos vinculados à função educação. A Educação Especial representou em média 0,1% do total de despesa por função em educação no município, no período de 2008 a 2014.

3. O Finbra constitui um banco de dados com informações da execução orçamentária (receitas e despesas por função e subfunção), a posição patrimonial (ativo e passivo) e o demonstrativo de variações patrimoniais, dados esses extraídos dos balanços consolidados, individualizados, dos municípios brasileiros, divulgados pela Secretaria do Tesouro Nacional (FRANÇA, 2014).

4. O Siope constitui um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos da educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (FRANÇA, 2014).

Tabela 1 – Despesas (R\$) por subfunção vinculadas à educação – Vitória-ES, 2008-2014

TOTAL SUBFUNÇÃO	ANO						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	199.281.878,41	226.578.051,46	217.120.911,83	210.663.034,43	225.400.442,51	218.235.410,62	217.601.469,27
Educação Infantil	141.620.233,20	120.644.877,90	152.680.638,12	172.901.876,32	175.721.334,14	171.820.130,37	180.568.151,70
Educação Especial	798.972,88	500.625,42	376.761,22	131.286,71	255.191,57	251.869,06	598.746,70
EJA	0,00	0,00	157.886,27	287.629,28	295.711,22	333.378,52	343.504,07
Formação de Recursos Humanos	0,00	0,00	27.652,47	2.142,86	0,00	0,00	0,00
Administração Geral	3.406.554,62	6.081.875,38	5.454.387,75	6.535.384,77	7.177.898,62	10.131.946,73	24.071.353,97
TOTAL FUNÇÃO EDUCACÃO	345.107.639,11	356.805.430,16	375.818.237,66	390.521.354,37	408.850.578,06	400.772.735,30	423.183.225,71

Fonte: Elaborada pela autora, 2017, com base na SEMFA/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014.

Nota: Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 5/2017.

Esse resultado foi ratificado quando analisamos as despesas por natureza, classificadas em correntes (pessoal e custeio) e de capital, e constatamos que o ensino fundamental e a educação infantil absorveram a maior parte dos recursos, tendo em vista que as despesas das modalidades estavam agregadas a essas etapas de ensino no município de Vitória.

Os dados da tabela 2 evidenciaram que as despesas com pessoal no ensino fundamental foram 56% e na educação infantil 43%. Nesse período, podemos observar oscilações nos valores de despesas com pessoal, mas resultando em um aumento percentual relativo de 26% entre 2008 e 2014.

Tabela 2 – Despesas (R\$) com pessoal por etapas de ensino – Vitória-ES, 2008-2014

ETAPAS DE ENSINO	Valores em R\$						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	150.379.550,61	190.634.070,23	167.712.854,91	166.883.903,19	190.428.150,47	174.766.979,03	173.368.052,21
Educação Infantil	114.587.267,71	90.339.777,19	129.251.235,85	153.970.791,06	150.105.935,40	134.708.115,82	147.512.500,60
Administração Geral						6.084.190,40	12.119.269,09
TOTAL GERAL	264.966.818,32	280.973.847,42	296.964.090,76	320.854.694,25	340.534.086	315.559.285,25	332.999.821,90

Fonte: Elaborada pela autora, 2017, com base na SEMFA/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014.

Nota: Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 5/2017.

No que se refere às **despesas com pessoal em Educação Especial** e da EJA, observamos que não havia uma especificação, no demonstrativo de despesas do município, voltada a essas modalidades de ensino, o que nos permite supor que essas despesas se apresentaram agregadas às das outras etapas da educação básica. Cabe destacar que, no município de Vitória, não havia um cargo específico para a Educação Especial, pois os profissionais que atuavam nessa área eram oriundos da educação infantil ou do ensino fundamental.

Em continuação à análise das despesas correntes, dirigidas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, dispomos, na tabela 3, as despesas de custeio na educação infantil, ensino fundamental, Educação Especial e EJA. Notamos que foi despendido com custeio um total de R\$ 99 milhões em 2008 e R\$ 108 milhões em 2014, destinados às diferentes etapas e modalidades de ensino, apresentando oscilações nos valores no decorrer dos anos, mas com um aumento de 9% de 2008 a 2014.

Tabela 3 – Despesas (R\$) com custeio, por etapas e modalidades – Vitória-ES, 2008-2014

ETAPA/ MODALIDADE	Valores em R\$						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	58.975.938,28	55.679.885,23	60.806.587,23	56.963.371,26	56.308.925,61	56.356.252,46	49.379.096,95
Educação Infantil	35.539.402,44	35.097.870,63	38.323.839,79	37.974.020,33	40.407.396,15	43.007.322,78	36.356.387,96
Educação Especial	798.972,40	499.005,44	373.615,77	131.286,71	255.191,57	251.869,06	598.746,70
EJA	-	-	157.886,27	287.629,28	295.711,22	333.378,52	343.504,07
Administração Geral				6.521.839,01			
Valorização e Capacitação dos Servidores	3.712.803,24	5.543.465,20	5.418.126,87		7.164.196,26	8.797.500,84	21.145.699,29
	-	-				-	
			27.652,47	2.142,86			
TOTAL GERAL	99.027.116,36	96.820.226,50	105.107.708,40	101.880.289,45	104.431.420,81	108.746.323,66	107.823.434,97

Fonte: Elaborada pela autora, 2017, com base na SEMFA/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014.

Nota: Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 05/2017.

A Educação Especial, conforme disposto na tabela 3, participou das despesas do custeio da secretaria, no período de 2008 a 2014, na proporção de 0,4%. Essa constatação poderia nos levar a afirmar, como Prieto e Gil (2011, p. 96), que “[...] o custeio da educação especial não é mais caro, proporcionalmente, do que o custeio das demais etapas e modalidades”. Entretanto, o fato de as despesas com pessoal não terem sido registradas nos demonstrativos do município pode sustentar a hipótese de que os

valores de custeio da Educação Especial podem estar subdimensionados e agregados às outras etapas de ensino; por isso, a comparação dos gastos com outras etapas e modalidades torna-se difícil e complexa.

Em relação às despesas de capital voltadas à aquisição de bens que integravam o patrimônio público, o município não despendeu recursos para a compra de equipamentos e materiais permanentes para a Educação Especial no período analisado, segundo os dados cedidos pela Secretaria Municipal de Fazenda, conforme apresentamos na tabela 4.

Tabela 4 – Despesas (R\$) de capital – Vitória-ES, 2008-2014

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	ANO						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Educação Infantil	7.248.832,80	8.959.039,24	8.908.682,55	14.346.006,01	12.363.765,38	5.715.029,61	11.584.044,86
Ensino Fundamental	11.316.027,76	6.391.351,39	6.991.796,14	11.267.455,51	19.063.851,13	16.246.131,02	18.231.510,25
Educação Especial	-	1.619,98	3.145,45	-	-	-	-
Outros equipamentos e materiais permanentes		1.619,98	3.145,45				
Administração Geral	16.456,65	42.846,47	36.260,88	13.545,75	13.702,37	-	1.503,80
TOTAL GERAL	18.581.317,21	15.396.477,06	15.943.030,47	25.627.007,27	31.441.318,88	21.961.160,63	29.817.058,91

Fonte: Elaborada pela autora, 2017, com base na SEMFA/Relatório – Demonstrativo de natureza e despesa 2008 a 2014.

Nota: Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 5/2017.

Assim, notamos que as despesas de capital dessa modalidade só foram registradas em 2009 e 2010, e sua participação foi 0,01% e 0,02%, respectivamente. Os valores zerados (2008) ou ínfimos (2009 e 2010) não indicam que o município de Vitória nada ou tão pouco tenha investido na Educação Especial, tendo em vista que as despesas podem ter sido contabilizadas em outras etapas de ensino ou ter sido utilizadas verbas de outras fontes que não foram registradas nas despesas de capital.

Considerações finais

Nessa perspectiva, foi possível verificar que o financiamento da Educação Especial tem influência das correlações de forças políticas, econômicas e sociais em torno do fundo público no âmbito do Estado brasileiro, representadas essas forças por diferentes grupos com interesses diversos que, por sua vez, interferem na constituição de políticas públicas, engendrando implicações na consolidação de direitos de cidadania, entre os quais o direito à educação.

Segundo Gomes e Sobrinho (1996), os processos decisórios sobre os recursos financeiros constituem, em geral, arenas de competição e conflitos incessantes entre diferentes atores sociais, com interesses diversos. Nesse contexto de negociação, insere-se o setor educacional, que participa desse processo e disputa os respectivos recursos, no intuito de garantir condições para cumprir seus objetivos prescritos pela legislação, entre os quais a oferta de uma educação de qualidade a todos.

No caso da Educação Especial, nesse jogo de correlações de forças, no âmbito do orçamento do Estado, há disputa por recursos entre as diferentes etapas e modalidades, e existem ainda relações de disputa entre o Poder Público e as entidades privadas, que também tentam assegurar (e têm conseguido) participação no fundo público. Ao final, as decisões decorrentes desse processo complexo de negociações se transformam em políticas públicas que refletem escolhas, que não são apenas técnicas organizacionais, mas prioritariamente políticas de diferentes grupos sociais que compõem o arcabouço institucional do Estado.

Nesse sentido, ao discutirmos o financiamento da Educação Especial no município de Vitória-ES, com base na análise dos esforços do Poder Público no provimento de recursos para essa modalidade de ensino, no período de 2008 a 2014, e na análise das despesas, evidenciamos que estas estão imbricadas com a estrutura do Estado brasileiro, que não favorece o controle social e a transparência das informações dos recursos públicos aplicados à educação.

No âmbito do município, foi possível verificar que os dados eram apresentados de forma agregada, o que impossibilitava identificar o que era alocado na Educação Especial. Desse modo, embora a rede municipal de ensino de Vitória apresentasse matrículas nessa modalidade de ensino, os valores apresentados pareciam não corresponder às despesas reais com a manutenção da Educação Especial no município, por estarem agregados aos recursos de outras etapas de ensino, como o ensino fundamental e a educação infantil. De acordo com Bassi e Camargo (2010, p. 300),

[...] de forma geral, as gestões municipais permanecem como zonas obscuras e resistentes a sua publicização em função de uma 'tradicional forma de gestão', devido a procedimentos de reiteração burocrática da máquina pública; pode-se pensar adicionalmente que a condição de ser opaca permite à administração que os interesses estratégicos (econômicos e políticos) locais se realizem no âmbito do Estado.

Cabe acrescentar que as disparidades nos valores de despesas da educação infantil e ensino fundamental e modalidades de ensino (Educação Especial e EJA), nos diferentes órgãos oficiais, dificultam o acompanhamento e o controle dos recursos públicos na área de educação. Isso mostra a necessidade de padronização na metodologia de envio dessas informações e a criação de uma forma de registros dos gastos referentes às modalidades de ensino, na qual esses gastos estejam desagregados (custeio e pessoal) e sejam correspondentes aos valores reais aplicados a essas modalidades no âmbito da educação básica, inclusive dos recursos públicos direcionados às instituições privadas que oferecem serviços de Educação Especial.

Nessa perspectiva, a concretização do direito à educação para o público da Educação Especial pressupõe políticas públicas que garantam recursos e mudanças na gestão financeira, no âmbito da administração pública municipal e também nas demais esferas de governo, de modo a assegurar às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação educação de qualidade nos sistemas públicos de ensino, bem como o acompanhamento e controle dos recursos aplicados na educação.

Portanto, um ensino de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades está articulado ao aumento do fundo público para a educação pública, à gestão democrática da educação, ao controle social e à definição do regime de colaboração entre os entes federados, conforme foi estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na Meta 20.

Referências

- BASSI, Marcos Edgar; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Estilo de gestão da educação municipal: implicações para a gestão democrática e controle social**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 26, n. 2, Porto Alegre: maio/ago. 2010. p. 209-408.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.
- _____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.
- _____. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 16, São Paulo, jul. 2012. p. 245-262.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade. n. 100, Campinas, out. 2007. p. 921-946.
- DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade. v. 28, n. 100, Campinas, out. 2007., p. 691-713.
- FRANÇA, Marileide Gonçalves. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 46, Rio de Janeiro, jan./abr. 2011. p. 235-254.

- GOMES, Candido Alberto; SOBRINHO, José Amaral. **Educação Especial no Brasil: perfil do financiamento e das despesas**. Brasília: MEC/SEEP/UNESCO, 1996.
- KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 11, Campinas, nov. 2011. p. 24-34.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 397 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **Publicização/Privatização da educação especial no Paraná: gestão Requião (2003-2010)**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. *In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, IX, 2009, São Carlos*. Anais... São Carlos: UFSCar, 2009, CD-ROM, p. 1-9.
- PRIETO, Rosângela Gavioli; GIL, I-Juca-Pirama Camargo. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2011.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Taís Moura. A política educacional como ferramenta para o direito à educação: uma leitura das demandas por educação e as propostas do Plano Nacional de Educação. *In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013. p. 53-71.
- VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. CEDES, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- _____; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha/EdUECE, 2002.

12

Conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação com gestores públicos de educação especial no estado do Espírito Santo

Mariangela Lima de Almeida¹

mlalmeida.ufes@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Meiriane Linhaus de Sousa Barros²

meiriane.linhaus@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

GRUFOPEES/CNPq

-
1. Professora adjunta do Programa de Mestrado Profissional em Educação/CE e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Ed. Básica e Formação de Professores/CCENS da Universidade Federal do Espírito Santo.
 2. Bolsista de Iniciação Científica e Extensão; aluna do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Diálogos iniciais

No texto em pauta buscamos discutir os conhecimentos construídos sobre pesquisa-ação por um grupo de gestores públicos de Educação Especial no estado do Espírito Santo/BR. Nosso foco está direcionado à construção de conhecimentos desenvolvidos e experimentados entre/por articuladores e mediadores diante dos desafios e das possibilidades em conceber políticas de formação para profissionais da educação na perspectiva de inclusão escolar.

Evidenciamos que as ponderações do processo aqui feitas, andam em consonância com as políticas dialogadas internacionalmente, juntamente as legislações brasileiras, que estabelecem, em caráter normativo, a exigência de proposição e implementação de políticas públicas que assegurem a educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial em seus sistemas de ensino regular aos estados e municípios.

O estabelecimento dessas normativas ocasionaram, nos últimos anos, desafios para os sistemas municipais, servidores públicos e profissionais da educação. Segundo estudos recentes (PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014; LOUREIRO; CAIADO, 2013; JESUS, 2012; ALMEIDA, 2016), após tal empreitada governamental, há uma busca do órgão gestor municipal em assegurar que tais propositivas mudanças sejam executadas em seus sistemas de ensino.

Muito tem se pesquisado e se constituído como formação continuada em Educação Especial. Entretanto, buscamos pôr em debate como o profissional, gestor público, tem se inserido nessas formações devido às políticas instauradas, cuja preocupação pode advir de uma falta de formação teórico-política e

prática. Assim como Ball (2001) aponta que a formação para gestores deveria ater-se a discussões teórico-políticas e práticas que busquem afastar-se da ideia preconizada pelo paradigma de governo educacional de que as responsabilidades de gestão são delegadas, as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Logo, necessita-se pensar em uma concepção de política como prática democrática, tornando mais visíveis os sujeitos enredados. Nisso reside a importância das secretarias regionais de educação se organizarem e investirem em políticas de valorização e formação dos seus profissionais.

É nesse contexto que os gestores se constituem em articuladores/mediadores das ações políticas de formação nos municípios e superintendências. Assim, propusemo-nos aqui a apresentar uma reflexão do movimento vivido por um grupo de gestores públicos de Educação Especial, professores e alunos da universidade, o qual tem por objetivo investigar a formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar.

Na qualidade de grupo de pesquisa¹, temos sido desafiados e instigados a investir na pesquisa-ação colaborativo-crítica como base epistemológica e metodológica que tem nos despertado para novos olhares sobre educação por via do alicerce que buscamos na crítica emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes. Apostamos em uma pesquisa-ação crítica, trazendo os conceitos desenvolvidos por Habermas (1987) acerca da autorreflexão crítica e o interesse emancipador. Investimos assim nos *grupos autorreflexivos*, propondo-nos ao desafio de criar e construir condições necessárias para uma contínua reflexão entre teoria, práticas sociais e educacionais de caráter emancipatório no coletivo (KEMMIS; WILKINSON, 2002).

Desse modo, defendemos o potencial da pesquisa-ação para a construção de políticas de formação continuada de educadores pelos gestores

1. Grupo de Pesquisa “Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial – GRUFO-PEES/CNPq. São membros do grupo professores, alunos da graduação/pós-graduação da universidade, professores e gestores das redes de ensino.

públicos de sistemas municipais e estaduais de ensino, que atuam na elaboração e na implementação de políticas de Educação Especial.

Este capítulo está organizado em três seções: inicialmente retomamos aspectos históricos da pesquisa-ação, destacando sua constituição diversa no campo educacional; posteriormente, contextualizamos o processo de tessitura do grupo de gestores em Educação Especial; finalmente, propomo-nos a um diálogo entre gestores e outros autores sobre a constituição do problema de investigação e as implicações da pesquisa-ação para a formação e prática docente.

Pesquisa-ação: o “conhecer”, “construir” e o “agir” coletivo

Neste tópico pretendemos contextualizar historicamente a pesquisa-ação, focalizando a pesquisa-ação educacional para evidenciar seus princípios e fundamentos como proposta metodológica dentro de um contexto caracterizado por várias preocupações teóricas e práticas, na busca de novas formas de investigação que privilegiem a participação dos atores-autores na transformação da própria realidade.

Quando voltamos nosso olhar para a história dessa metodologia, podemos notar que, em vários países, uma infinidade de perspectivas e concepções vai se estabelecendo; logo, processos de investigação com diferentes compromissos políticos e ideológicos na produção do conhecimento científico. Com as pesquisas desenvolvidas por Kurt Lewin (1946) no período após a Segunda Guerra Mundial, caminhavam outros estudos sobre teorias grupais, o que permitiu à pesquisa-ação sustentar-se na ação em grupos e na oportunidade de levar as pessoas a participar das mudanças em suas realidades (BARBIER, 2007).

Ainda segundo Barbier (2007), desde a década de 1970, acontece a “radicalização política e existencial” da pesquisa-ação, quando essa forma de investigação se acentuou em diferentes países com bases teórico-epistemológicas diferentes.

Trata-se, na verdade, de um grande mosaico de concepções de pesquisa-ação, cuja abordagem qualitativa

nas ciências sociais terá seu conceito, justificativa e explicação metodológica constituídos a partir de distintas vinculações teórico-metodológicas (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 514).

Ao pensarmos na educação, percebemos que a pesquisa-ação tem inspiração nos trabalhos feitos por Stephen Corey, na década de 1950, acerca do currículo procurando incorporar a prática educativa. Para Corey (1979, p. 298), “[...] ouvir dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer”. Ao tentar definir o que seria a pesquisa-ação educacional, Tripp (2005, p. 445) comenta:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

A pesquisa-ação, assim, se coloca na educação como um instrumento de investigação, com caráter ideológico e político, que direciona a uma ação sempre em prol da melhoria de uma sociedade por meio das relações estabelecidas entre pesquisadores e participantes (ALMEIDA, 2010).

Na América Latina, as pesquisas participantes de modo geral, assim como a pesquisa-ação educacional, começam a surgir nas experiências de Paulo Freire, Danilo Strech e Carlos Rodrigues Brandão, entre 1960 e 1970, tomando um caráter ideológico, político e social quanto à participação dos grupos marginalizados na sociedade em decisões e soluções coletivas.

No caso de Paulo Freire, em especial, ao se analisar seus postulados sobre a importância da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas práticas e da problematização da realidade para seu enfrentamento, fica evidente a presença de seus pressupostos teórico-metodológicos na consolidação da pesquisa-ação, principalmente no campo da educação (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158).

De acordo com Barbier (2007), essa visão sobre pesquisa-ação ganha força pelas ideias de Stenhouse e Elliot, que a definem como uma “nova pesquisa-ação” baseada na etnografia. E também com Carr e Kemmis (1988), que, diante de sua perspectiva da crítica social, definem a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa efetuada pelos práticos envolvendo a própria prática.

No campo conceitual, temos aproximações considerando os fundamentos de investigação e ação no processo de pesquisa, bem como distanciamentos, dadas as perspectivas epistemológicas diferenciadas.

Podemos afirmar, apoiados em Barbier (2007), que a pesquisa-ação é um ciclo de investigação ação, em que toda e qualquer metodologia que se utiliza de um movimento com ação-reflexão-ação pode ser denominada de pesquisa-ação, em que se transforma ou aprimora a prática pela implicação e distanciamento reflexivo agindo no campo prático e investigando com base na prática.

Retomando a pesquisa-ação em sua amplitude, a coletividade e a reflexão são fundamentos básicos e primordiais para a pesquisa-ação na educação. Não podemos negar os princípios democráticos, ideológicos e políticos de cunho emancipador no trato com o outro, na busca de empoderamento dos sujeitos. Seria quase uma militância a priori, mas o foco principal e objetivo da pesquisa-ação são os conhecimentos produzidos durante seu processo reflexivo.

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (TRIPP, 2005, p. 454).

Nesse ponto, aproximamo-nos mais da concepção de Carr e Kemmis (1988) sobre a pesquisa-ação, sendo ela uma pesquisa para a educação e não sobre a educação. O papel da pesquisa é promover mudanças nas políticas

educacionais e nas práticas das instituições que sustentam a educação. De acordo com Benedito (*apud* CARR; KEMMIS, 1988, p. 13): “A ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que se estuda e que os participantes se convertam em investigadores”.

Os autores tratam da questão das *comunidades autocríticas* e da *autorreflexão crítica* em grupo que fala no potencial da produção de conhecimentos em grupo, ao discorrerem sobre os momentos metodológicos nessa comunidade autocrítica de educadores, que seriam o grupo constituído na educação por professores-pesquisadores e os atores-autores do contexto.

Os professores-pesquisadores compreendem o grupo de participantes da pesquisa-ação mais engajados, que antes eram considerados apenas professores ou atores do processo educacional. Agora tais sujeitos são convertidos por meio do processo da autorreflexão, tornando-se pesquisadores e autores de suas realidades, uma valorização ao profissional.

A autorreflexão crítica sustenta-se em quatro momentos, a saber: o planejamento, a ação, a observação e a reflexão. O *planejamento* é a etapa em que os participantes planejam, juntos, a teoria após a delimitação do problema posto sobre *ação/ações* que podem tomar em grupo a respeito do problema; a *observação* acontece durante toda a ação como forma de registrá-la para a *reflexão* em que a comunidade se debruça sobre os registros desde o seu planejamento, uma *autorreflexão crítica* na ação (CARR; KEMMIS, 1988).

Na próxima seção, discutiremos o processo de constituição de comunidades autocríticas de gestores de Educação Especial.

A constituição de comunidades autocríticas de gestores de educação especial

[...] hoje uma prática fundamentada na teoria mesmo, porque quando eu cheguei, tinha uma teoria vazia e como nós chegamos nisso? Nós chegamos nisso

dentro de grupo, dentro da coletividade nas decisões [...] E como chegar onde nós queremos? De novo a gente precisa unir novamente força (M. – GESTOR MUNICIPAL).

Nos últimos anos, temo-nos dedicado à construção do conhecimento sobre Educação Especial pela via da pesquisa-ação. Assumimos a perspectiva colaborativo-crítica como princípio para sustentar epistemologicamente e metodologicamente os processos investigativos. Falamos assim de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, em que autores e atores se alternam durante o processo de investigação, possibilitando “[...] uma outra forma de construção de conhecimentos, ou seja, a construção com o *outro*” (ALMEIDA, 2010, p. 147, grifo nosso).

Esse processo é conduzido pela *autorreflexão crítica e colaborativa*.

[...] somente através da **crítica**, compreendida como auto-reflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento podem ser recuperados, reelaborados conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação (FREITAG; ROUANET, 2001, p. 13, grifo nosso).

A teoria social crítica de Habermas (1987) é crítica no sentido de opor-se às disposições sociais contemporâneas erigidas pelo neoliberalismo. Deve desvelar os processos históricos que têm distorcido sistematicamente os significados subjetivos (CARR; KEMMIS, 1988). Essa crítica propositiva na pesquisa-ação ocorre essencialmente nas ações intersubjetivas partilhadas entre pesquisadores e participantes.

Decorrem desse processo conhecimentos que transcendem as práticas imediatas, pois a autorreflexão e a crítica permitem aos sujeitos conscientizarem-se das condições institucionais, sociais, políticas e históricas que interferem diretamente em suas práticas. As mudanças ocorridas nessa perspectiva iniciam-se gradualmente em processo pelos aprendizados gerados na pesquisa. A força dessa mudança está em transcender o imediato.

Desse modo, na pesquisa-ação busca-se a aproximação entre sujeito e objeto, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção para descobrir sentidos da realidade. A ênfase está no processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação dos problemas vividos, muito dos quais distorcidos pela lógica positivista que ainda predomina nas práticas educativas. Pesquisadores acadêmicos e pesquisadores da escola buscam mudanças possíveis para as práticas educativas e sociais.

Com base nessa concepção, procuramos criar comunidades críticas de professores e gestores que, por meio de uma investigação participativa concebida como análise crítica, tendo em vista “[...] a transformação das práticas educativas, dos valores educativos e, em última instância, das estruturas sociais e institucionais” (BENEDITO, 1988, p. 14, tradução nossa).

Temos, assim, apostado na potência dos grupos para buscar romper com a lógica de produção neoliberal e instrumental na produção de conhecimentos sobre políticas educacionais e formação de profissionais na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Esse movimento possibilita-nos delinear as configurações do grupo de estudo-reflexão de gestores-pesquisadores das regiões sul e serrana do Espírito Santo e professores e alunos da universidade.

O grupo constitui-se, nesse sentido, como grupo autorreflexivo preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (CARR; KEMMIS, 1988), o que foi propiciado pelo diálogo, autonomia e colaboração. Como profissionais-pesquisadores, estávamos em meio à dialética do pensamento e da ação, do indivíduo e da sociedade, na constituição de uma *comunidade autocrítica* de “[...] investigadores ativos comprometidos com o melhoramento da educação [...]” (p. 195, tradução nossa).

O movimento de pesquisa constituído com os gestores públicos de Educação Especial iniciou-se em 2013 com a realização de grupos focais (GATTI, 2005) por regiões administrativas, jurisdicionadas às Superintendências

2. Projeto de Pesquisa: “Processos de Formação Continuada de Profissionais Desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do Espírito Santo”, financiado pelo CNPq.

Regionais de Educação (SRE). Participaram gestores responsáveis pelo setor de Educação Especial das redes municipais e da estadual. Esses encontros propiciaram um primeiro movimento de engajamento dos participantes, no qual tivemos acesso aos acontecimentos no próprio movimento dos grupos.

Nesse movimento, vai-se constituindo o *grupo de estudo-reflexão* de gestores públicos de Educação Especial e docentes e alunos da universidade. O grupo elege como foco investigar as próprias ações em busca da concepção de formação, propondo-se a mudança de postura ante as propostas de formação continuada diante dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Os encontros iniciaram em dezembro de 2014, no espaço-tempo da universidade e permitia-nos buscar, com os gestores, organizar o processo de aprendizagem do grupo, por meio de processos de reflexão no próprio grupo (CARR; KEMMIS, 1988). O grupo apostou na ideia dos pequenos grupos, na construção coletiva, na plenária como momento de debates, decisões e de consensos.

Foram oito encontros na universidade, incluindo a participação no Seminário Nacional de Educação Especial e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva e a realização do Seminário de Gestão em Educação Especial e Formação continuada em uma perspectiva inclusiva, em que apresentaram os projetos parciais de formação constituídos ao longo do processo de pesquisa.

No geral, nos encontros do grupo, analisamos os princípios que fundamentam o processo de pesquisa formação colaborativo-crítica; organizamos os processos de conscientização e da aprendizagem do grupo; refletimos criticamente conceitos e concepções de formação continuada; aprofundamos o conhecimento acerca da constituição dos projetos políticos de formação continuada; e avaliamos o processo de pesquisa vivido. Esses momentos não ocorreram de forma linear, e sim sustentaram todo o estudo.

Com a proposta de aprofundar seus conhecimentos e provocar debates, realizamos diálogos virtuais. Inicialmente, com base nas demandas dos

gestores, construímos um *website*³ para a troca de informações e formação. Com o passar do tempo, percebemos que nossa maior necessidade não estava sendo atendida, assim foi criada a plataforma Moodle⁴, com a finalidade de permitir maior comunicação, diálogo e comunicação entre gestores e pesquisadores (SILVA, 2014; SILVA; ALMEIDA, 2014a, 2014b; RAMOS; CRUZ; SILVA, 2014).

No contexto da produção vivida pelo grupo, em julho de 2014 propusemos um encontro descentralizado para acontecer nas SREs. Naquele momento, a intenção era que os gestores pudessem vivenciar o processo de organização da própria aprendizagem, considerando o processo de *autorreflexão organizada*. Os gestores passaram a se organizar em um movimento que toma diferentes contornos em cada regional.

Como pesquisadores externos, amigos-críticos como nos dizem Carr e Kemmis (1988), mais que ter os gestores em nossa pesquisa, desejávamos vê-los assumindo os próprios processos de investigação. Foram vários encontros realizados em cada superintendência, sempre relatos por escrito. Começaram a dialogar sobre as práticas de gestão de Educação Especial, as tensões que perpassam as políticas locais e as possibilidades de construção de uma política de formação continuada em cooperação entre Estado e municípios.

Inicialmente, nós juntamos a SRE Afonso Cláudio, Afonso Cláudio, Brejetuba e Laranja da Terra na concepção que a gente tinha no momento de que o primeiro passo era alcançar os diretores, os pedagogos que estavam nas escolas, na intenção de que se ele não tem uma concepção formada do que é educação especial, se ela não acredita, não vai produzir também junto com os professores. Partimos desse pressuposto (GESTOR-PESQUISADOR MUNICIPAL, 10 out. 2014).

3. Site: <http://www.gestaoeducacaoespecial.ufes.br>.

4. Plataforma Moodle: <http://moodle2.ufes.br/EducacaoEspecial>.

Os projetos tomaram caminhos e perspectivas de acordo com as demandas, a organização, a regionalidade e os percursos de cada superintendência, municípios e gestores envolvidos. Assim, embora pudessem construir projetos individuais, optaram pela construção de políticas públicas em regime de colaboração.

Esses movimentos do grupo têm oportunizado processos de conscientização e de aprendizagem para todos envolvidos. Os gestores manifestavam suas angústias e questões quanto à formação continuada, uma vez que partia deles o desejo pelo novo. “[...] Afinal, estamos acostumados a realizar uma formação ‘sob encomenda’. E precisamos aprender a construir um novo caminho” (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, 15/4/2014). Ou seja, um novo caminho que não mais de formações técnicas como vem acontecendo. Dá-se aí o grande desafio, considerando que, de acordo com a fala dos próprios gestores, “[...] os professores do município, quando participam de uma formação, vão à procura de receitas prontas [...]” (GESTORA-PESQUISADORA ESTADUAL, 15 abr. 2014).

Na qualidade de mediadores do grupo, também acostumados com as metodologias e estratégias tecnicistas, pouco dialógicas, agora estávamos propondo construir uma comunidade de pesquisadores com os gestores e, para isso, precisávamos elaborar formas de mediação que propiciassem a participação de todos em todo o processo (HABERMAS, 2004).

De que modo superar a lógica positivismo enraizada em nossas concepções e práticas de formação? Como tornar os espaços-tempos de aprendizagem dos profissionais do ensino momentos de inovação do pensar? Temos apostado na pesquisa-ação como um dos caminhos possíveis, considerando que essa perspectiva teórico-metodológica traz consigo um imperativo democrático para desafiar a opressão e nutrir e sustentar a justiça social, pois é baseada em valores e culturas de seus participantes-pesquisadores (SOMEKH; ZEICHNER, 2009).

Nesse contexto, trazemos princípios que, ao longo desses anos, foram marcando a trajetória constitutiva desse grupo por meio da narrativa dos gestores. Analisamos a constituição do problema de investigação e as implicações da pesquisa-ação para a formação e prática docente.

A perspectiva de análise busca estabelecer um diálogo entre autores da literatura científica e autores do contexto – gestores e profissionais da universidade. Assumimos como premissa o comentário de Habermas (2003, p. 25):

No lugar do sujeito solitário, que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a idéia de um conhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também o nexos da prática e da comunicação quotidianas, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo.

Buscamos, assim, a construção de conhecimentos com o *outro*. Tomamos a produção científica dos gestores (projetos e planos de formação continuada, relatórios, artigos e resumos publicados) como base para sustentar nossos pressupostos e princípios que fundamentam nosso trabalho na pesquisa-ação. Essa proposta de análise se constitui desafiadora, sobretudo porque precisamos “[...] ultrapassar a linha divisória entre os professores e os pesquisadores acadêmicos [...]” (ZEICHNER, 1998, p. 229).

Motivados pela possibilidade de constituirmos uma comunidade intersubjetiva com base na fala argumentativa, estabelecemos espaços discursivos com os gestores-autores. Utilizamos o saber do campo educacional, sobretudo o conhecimento já produzido acerca das questões teórico-metodológicas e epistemológicas necessárias ao trabalho investigativo em nossas pesquisas-ações.

O conhecimento produzido sobre pesquisa-ação

Conforme assinalamos anteriormente, dada a natureza histórica da constituição da pesquisa-ação nas ciências sociais e humanas, em que apresenta grande diversidade conceitual, teórica, epistemológica e filosófica, diferentes autores buscam problematizar o conhecimento gerado nesse tipo de pesquisa. Em estudo que realizamos (ALMEIDA, 2010),

procuramos analisar pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos utilizados em dissertações e teses produzidas no Brasil, na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, que tomam a pesquisa-ação como metodologia de investigação.

De que modo esse mosaico de pesquisas-ações (MIRANDA; RESENDE, 2006) contribui para a produção de conhecimentos em Educação Especial? Quais conhecimentos sobre a pesquisa-ação podem ajudar os pesquisadores no processo investigativo? Acreditamos que essas perguntas são relevantes para que essa forma de investigação seja consolidada. Em diferentes regiões, onde a criatividade, o desenvolvimento intelectual e o potencial reflexivo dos professores foram, ao longo de décadas, sufocados para atender a uma determinada ideologia (MAYUMBELO; NYAMBE, 1999, *apud* SOMEKH; ZEICHNER, 2009), sem dúvida, a pesquisa-ação tem uma grande força de libertação social na reforma educacional, pois desafia a divisão corpo-mente que fraturou o mundo “ocidental”, sobretudo as concepções do que significa ser humano, desde o Iluminismo.

[...] desenvolvemos e/ou participamos, ao longo de nossa história de educadores, de uma formação continuada previamente estabelecida, ou seja, não passamos por um processo de construção crítico-reflexiva e isso nos tornou também ‘menos críticos’ e, até certo ponto, ‘acomodados’ (GESTORA ESTADUAL, 2015).

Motivados por essas questões, apoiamo-nos no pressuposto de Habermas (1987) de que o conhecimento tem estreita relação com a racionalidade. Argumenta o autor que a racionalidade está mais implicada na forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação *fazem uso do conhecimento* do que na aquisição de conhecimento (HABERMAS, 1987). Assim, o conhecimento diz do processo de produzir respostas, do processo investigativo de produção de conhecimentos.

A partir daí, aprofundamos o diálogo com os gestores de Educação Especial por meio de narrativas e textos produzidos no grupo de estudo-reflexão, a fim de analisar como os conhecimentos, pressupostos e princípios

da pesquisa-ação estão incorporados nas propostas de formação continuada para profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar.

Esse diálogo teve por culminância o I Seminário Capixaba de Pesquisa-Ação e Educação Especial (set./2015), que se colocou como possibilidade de aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico sobre essa forma de produção de conhecimentos. O seminário promoveu diálogos sobre práticas de pesquisa-ação articuladas com as redes municipais e a estadual de ensino do Espírito Santo e de outros estados, possuindo momentos de articulação com pesquisadores, profissionais e estudantes de diferentes instituições de ensino superior do Brasil. Nesse seminário, os gestores e outros pesquisadores puderam apresentar os projetos elaborados e publicá-los em anais.

Os diferentes estudos construídos com base nesse processo têm-nos permitido conceber outra forma de relação sujeito-objeto. Temos alinhavado a pesquisa-ação em seu princípio metodológico de “fazer com”, interrogando toda relação que separa e hierarquiza a produção de conhecimento, os que sabem e os que não sabem, os que produzem conhecimento e os outros que supostamente não os produzem (KUSTER; ASTORI; BERNARDES, 2016).

O problema de investigação tem-se constituído, portanto, mediante a escuta e as trocas intersubjetivas com os sujeitos do contexto educativo (ALMEIDA, 2010). O estudo de Kuster, Astori e Bernardes (2016) põe em análise implicações teórico-metodológicas da pesquisa-ação no processo de constituição da formação continuada em Educação Especial na perspectiva da inclusão feita com professores da Educação Especial e auxiliares/estagiárias da rede municipal de ensino de Domingos Martins-ES. Assim, questionam:

Considerando o espaço de formação em seu aspecto produtor de conhecimento, um problema irrefutável se coloca no ato da feitura desse espaço, a saber: em que consiste essa produção de conhecimento? E qual a implicação dos professores e auxiliares/estagiárias nessa produção de conhecimento? (KUSTER, ASTORI; BERNARDES, 2016, p. 1).

É por meio do entendimento mútuo, do diálogo aberto que o processo de construção de conhecimento vai se construindo. “Inicialmente, foi apresentada a proposta para todos os pedagogos da rede municipal, seguida da aplicação de um questionário. Foram detectadas, a partir da análise dos dados dos questionários, algumas demandas dos profissionais” (BUSS; ESPÍNDULA, 2016, p. 1). Há uma relação direta entre teoria e prática e, nessa mediação, um dos principais elementos é o modo como o grupo vai elaborando seus teoremas críticos (HABERMAS, 2000). Os teoremas, embora consistentes com o discurso científico, constituem-se em um grupo “[...] caracterizado por um objetivo em sua situação de interesses [...]” (HABERMAS, 2000, p. 40).

Desse modo, pela via do grupo de estudo-reflexão, a pesquisa-ação tem-se apresentado com potencial formativo para seus participantes. Optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica pelo fato de ela envolver os sujeitos no estudo como membros de um “pesquisador-coletivo”, capaz de transformar o espaço investigado em lócus de produção de conhecimentos, pois

[...] facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4).

Assim, é no movimento do grupo que discutimos nossas demandas e tentamos coletivamente pensar novas-outras possibilidades. A troca entre pares foi fundamental na criação de novas estratégias, pois a argumentação e a reflexão constantes nos fizeram buscar novos possíveis. Portanto, a dinâmica de grupo de formação tornou-se uma estratégia facilitadora de trocas e construções de novos/outros saberes, tanto coletiva quanto individualmente.

Concordamos com Tonoli *et al.* (2016), quando afirmam que a formação continuada será a ferramenta que utilizaremos para a efetivação de nossas práticas pedagógicas. Além disso, como gestores públicos de

Educação Especial, atuam diretamente nos contextos de produção do texto e no contexto da prática das políticas públicas de formação continuada (BALL; BOWE, 1992, *apud* MAINARDES, 2006). Sejam ocupantes do lugar de elaboradores, sejam praticantes da política, os gestores apontam os desafios postos à necessidade de outra racionalidade da ação nos processos formativos.

Portanto, parece-nos fundamental, ao longo desse movimento que se constitui em um grupo, pela via do diálogo, da colaboração e da autorreflexão crítica, criar possibilidades de formação crítica para professores e gestores, levando os profissionais da educação a interpretar as questões que estão distorcidas e a buscar soluções que possam transformá-las. Em nosso caso, ao mesmo tempo que os gestores buscam compreender e construir propostas de formação continuada para os profissionais de suas redes de ensino, eles desenvolvem a própria formação em um processo de aprendizagem, essencial à própria dinâmica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa-ação tem servido, nesse espaço de formação, de operador de análise de nossa relação com o conhecimento e com os saberes cotidianos (KUSTER; ASTORI; BERNARDES, 2016).

Ao integrar pesquisa e ação, teoria e prática, a pesquisa-ação busca outro olhar sobre a ciência, outra forma de conceber a racionalidade e a razão mediante movimentos de busca por quadros teóricos, epistemológicos e metodológicos que permitam romper com a metodologia cartesiana (JESUS, 2008). É nesse ponto que a pesquisa-ação se torna uma ferramenta metodológica para a formação continuada de incrível potencial.

É uma prática que nós temos desenvolvido lá, da experiência, da pesquisa-ação colaborativo crítica, que tem dado muito certo no meu município. [...] Nesse espaço conseguimos empoderar esse grupo, na verdade, que agora é um grupo realmente de estudos. Ali estudamos várias questões que vão surgindo [...] Trazemos a teoria com a prática, trabalhamos primeiro a teoria e depois puxamos para a prática por meio de estudos de caso, da realidade de cada escola (GESTORA DA REDE MUNICIPAL, 2016).

Com base nas narrativas dos gestores, é possível observar que a pesquisa-ação vai além de produzir diálogos entre acadêmicos e profissionais: ela produz diálogos dentro do espaço escolar, auxiliando os educadores em seus cotidianos. É por meio da experiência partilhada fundamentada por uma teoria, entre todos os participantes de uma *comunidade autocrítica*, que novas formas/modos de produção de conhecimento acontecem (CARR; KEMMIS, 1988).

[...] a importância da construção de um espaço de debates e diálogos, principalmente por meio da prática concreta, das experiências e vivências, em que cada profissional possa perceber que ele, com os relatos de seus conhecimentos, possam [sic] fornecer subsídios para a atuação dos demais colegas no cotidiano escolar (BUSS; ESPÍNDULA; MAFEZONI, 2016, p. 6).

A articulação entre as dimensões individuais partilhadas exige, na pesquisa-ação, que pratiquemos uma descrição densa que remete ao contexto social e à situação em que o acontecimento ocorre; questionamentos sobre a importância de aprimorar as práticas enraizadas; problematização com o grupo visando a mudanças. O olhar coletivo sobre o trabalho a ser realizado pode e é uma ferramenta indispensável na pesquisa-ação (BARBIER, 2007).

No contexto de uma pesquisa em Educação Especial,

Estamos concebendo essa história como algo que não se fecha numa coerência apaziguada, num enredo que se resolve por si mesmo, mas como narrativas que possibilitam o sujeito imbuído da fala se perceber na feitura das relações que se institucionalizam com o aluno de quem se fala, ainda que isso venha causar um certo desconforto em quem fala. Aliás, queremos que o PAEE venha causar exatamente esse desconforto em nós na medida em que signifique uma denúncia às relações instituídas que já não conseguem expressar a vida e o vivido em toda a sua espessura e na medida em que signifique um apelo a outros possíveis na relação com nossos alunos (KUSTER; ASTORI; BERNADES, 2016, p. 3).

É nessa perspectiva que a formulação e reformulação constante de perguntas se tornam capazes de gerar novos processos de conhecimentos *com o outro* na pesquisa-ação, constituindo-se em um de seus pressupostos fundamentais, quando concebida na perspectiva crítica. Esse pressuposto da pesquisa-ação crítica é ancorado em nossa proposta de motivar a autorreflexão crítica e coletiva entre os gestores e acadêmicos.

Considerações finais

A autorreflexão crítica, como princípio, tem-nos subsidiado a questionar os padrões já consolidados, os olhares engessados e os modos como aprendemos a fazer a formação de professores, na maioria das vezes servindo a interesses de determinada ideologia.

Em um momento de tantas tensões para a sociedade brasileira, os gestores de Educação Especial do ES têm-nos mostrado os possíveis da política *para e com* os outros. O compromisso com a melhoria da qualidade educacional e formação na perspectiva inclusiva. E, sobretudo, que a superação dos desafios que nos impõem os contextos atuais, será alcançada no entendimento mútuo, que se faz não na vontade isolada de cada um, mas com a *nossa* vontade.

Referências

- ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar: entre o agir comunicativo e o agir estratégico**. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- _____. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. 1. ed. Marília: ABPEE, 2016. v. 1, p. 169-190.
- BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras. v. 1, n. 2, 2001. p. 99-116.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BENEDITO, V. Prólogo. *In*: CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de Martinez Roca Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988. p. 11-15.
- BUSS, J. J.; ESPÍNDULA, V. **Gestão pedagógica e formação continuada: diálogos possíveis/necessários entre educação geral e educação especial**. *In*: Seminário Capixaba de Pesquisa-ação e Educação Especial. 1. 2015. *In*: Seminário Capixaba de Pesquisa-Ação e Educação Especial, 2015. Vitória. Anais... Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. No prelo.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de Martinez Roca Bravo. Barcelona: Editora, 1988.
- COREY, S. Esperar? Ou começar a saber! *In*: MORSE, W. C.; WINGO, G. M. (Org.). **Leituras de psicologia educacional**. Trad. de Dante Moreira Leite. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 296-302. (Atualidades Pedagógicas, v. 93).
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. v. 1.
- _____. **Teoría y praxis: estudios de filosofía social**. Tradução de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2000.
- _____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.
- _____. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Espírito Santo: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da Educação Especial**. [Recurso eletrônico]. Vitória: Secretaria da Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012.
- KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- KUSTER, P. S.; ASTORI, G. G. **Reverberações entre pesquisa-ação e formação continuada: um breve ensaio.** In: Seminário Capixaba de Pesquisa-Ação e Educação Especial, 2015. Vitória. Anais... Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. No prelo.
- LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. M. **Educação Especial na educação básica: análise de matrículas em um município paulista.** Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES. v. 19, Vitória, 2013. p. 39-58.
- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade. v. 27, n. 94, Campinas. p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jun. 2017.
- MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo.** Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, São Paulo, set./dez. 2006. p. 511-565.
- PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. **Educação Especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação.** Educ. Real. v. 39, n. 3, Porto Alegre, set. 2014. p. 725-743. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2017.
- RAMOS, I. O.; CRUZ, S. R. I.; SILVA, R. R. **O chat como espaço de diálogo: as TICS como ferramenta de formação.** In: Seminário Nacional de Educação Especial 3 e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 14., 2014, Vitória. Anais... Vitória: Ufes, 2014. v. 1., p. 1-8.
- SILVA, R. R. **Diálogos pelas TICS: processo de ações comunicativas e colaborativas entre gestores públicos da educação especial da região sul do Espírito Santo.** 2014. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2014.
- SILVA, R. R. E.; ALMEIDA, M. L. **Website: desafios e possibilidades na constituição de um fórum de gestores públicos de educação especial.** In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 6., 2014a, São Carlos. Anais... São Carlos/SP: UFSCar, 2014a. v. 1, p. 1-15.
- _____. **A constituição de um fórum de gestores públicos de educação especial pela via website: dos desafios às possibilidades.** In: Seminário Nacional de Educação Especial 3 e Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 14. 2014, Vitória. Anais... Vitória: Ufes, 2014b. v. 1. p. 01-15.
- SOMEK, B.; ZEICHNER, K. **Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts.** Educational Action Research. v. 17, n. 1, March, 2009. p. 5-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0965079080266702>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas.** Educ. Soc. v. 34, n. 122, Campinas, mar. 2013. p. 155-173. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2017.
- TONOLI, G. S. B. *et al.* **Projeto Político de Políticas Públicas da Regional Serrana (SRE Afonso Cláudio) de Formação Continuada em Educação Especial frente ao processo de inclusão escolar.** In: Seminário Capixaba de Pesquisa-Ação e Educação Especial, 1., 2016, Vitória. Anais... Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. No prelo.

- TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, 2005. p. 443-466.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-218.

Inclusão de alunos com múltiplas deficiências pelo olhar dos estudos comparados em São Mateus-ES e Xalapa-México

Denise Meyrelles de Jesus¹

jesusdenise@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Alexandro Braga Vieira²

allexbraga@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Isabel Matos Nunes³

bell_mnunes@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

-
1. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduação em Pedagogia pela Ufes. Mestrado em Educação pela University of Iowa. Doutorado em Psicologia da Educação pela University of California. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.
 2. Professor do Centro de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Ufes/Alegre-ES. Graduação em Letras e Pedagogia. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Ufes.
 3. Possui graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa comparada internacional e se dedica a investigar as aproximações e similaridades das políticas de Educação Especial brasileira e mexicana voltadas para a escolarização de estudantes que apresentam múltiplas deficiências. Quando olhamos a legislação educacional vigente e a literatura produzida sobre a área (BRASIL, 2006; NUNES, 2011; PLETSCH, 2015), encontramos várias definições direcionadas a entender/subjetivar essa condição de ser/estar na sociedade, como o documento *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla* (BRASIL, 2006), que conceitua a deficiência múltipla como um conjunto de duas ou mais deficiências – de ordem física, sensorial, mental – associadas.

Quando recorremos aos estudos produzidos sobre a temática, Pletsch (2015, p. 14) diz que ela “[...] é uma condição que afeta em maior ou menor intensidade o funcionamento individual e social dos sujeitos com essa deficiência [...]” e Nunes (2011) sinaliza que a deficiência múltipla se manifesta por acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associada a limitações em outros domínios, nomeadamente no domínio motor e/ou sensorial (visão ou audição), as quais afetam o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e levam o sujeito a requerer apoios permanentes e especializados. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, 1% da população mundial tem deficiência múltipla (OMS, 2007).

Tendo em vista os desafios presentes nas políticas públicas para a escolarização desses sujeitos, optamos por realizar um estudo comparado entre São Mateus-ES e Xalapa-México, tendo em vista entender como essas cidades se

articulam para atender esses estudantes no campo educacional. O estudo parte do princípio de que documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), ao convocarem diferentes nações do mundo a implementar políticas públicas para a escolarização de estudantes que apresentam comprometimentos de natureza física, psíquica, intelectual, sensorial e os com altas habilidades/superdotação, trazem mobilizações para que se efetivem as questões educativas desses alunos. Por isso, o interesse em entender como diferentes cenários vêm sendo articulados para promover a escolarização de estudantes com múltiplas deficiências.

As orientações contidas nesses documentos internacionais impulsionaram a reestruturação da infraestrutura das escolas, dos currículos, dos processos de avaliação da aprendizagem, da formação de professores (inicial e continuada), bem como a composição de serviços de apoio à escolarização dos alunos, para que a diferença/diversidade humana não fosse subjetivada como sinônimo de desigualdade social e cognitiva (SANTOS, 2008), demandando que as escolas de ensino comum se assumissem como espaços sociais inclusivos.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 impulsiona (com mais afinco) a Educação Especial como modalidade de ensino, ou seja, como área de conhecimento e um conjunto de ações políticas e pedagógicas não substitutivas aos processos escolares realizados nas escolas comuns, situação sustentada pelo reconhecimento da educação como um direito público e subjetivo, já previsto na Constituição Federal de

1988. Já no contexto educacional mexicano, esses documentos internacionais deram respaldo à promulgação da *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* e da *Ley nº 882 para la integración de las personas con discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*, de 26 de fevereiro de 2010, que traz um conjunto de normativas para os processos de escolarização de pessoas com *descapacidades*.

Esses movimentos internacionais, ao defenderem sistemas de ensino mais inclusivos, também levaram vários pesquisadores (RODRIGUES, 2003; BAPTISTA, 2009; JESUS, 2009; MENDES, 2010) a desenvolver estudos locais/regionais/nacionais/internacionais com o objetivo de entender as políticas de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, sejam implementadas no Brasil ou no exterior, perpassando pelo acompanhamento/problematização de perspectivas teóricas e normativas que subsidiam a modalidade, a implementação de políticas públicas e de programas e a materialização de políticas normativas em políticas em ação, no cotidiano dos sistemas públicos de ensino e das escolas.

Por certo tempo, muitos desses estudos têm buscado fundamentação nos pressupostos teóricos da pesquisa comparada, por considerar que tal ferramenta permite aos pesquisadores explorar as semelhanças e diferenças das realidades investigadas por meio do encontro dos princípios de variação de um determinado fenômeno ou os padrões mais gerais em um grau maior de abstração (TILLY, 1984).

No caso da pesquisa comparada em Educação Especial, esses estudos têm apontado que singularmente diferentes nações vêm se organizado para garantir escolarização aos sujeitos apoiados pela Educação Especial, problematizando, no entanto, que, embora tenhamos acordos internacionais que trazem princípios inclusivos comuns – como as já citadas Declaração de Jointien e de Salamanca e legislações locais, e, nos casos do Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, e do México, a *Ley para la integración de las personas con discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave* –, convivemos com a coexistência de uma multiplicidade de políticas visando aos processos de escolarização de alunos com determinados tipos de comprometimentos e com altas habilidades/superdotação.

Estudos comparados em educação, precisamente em Educação Especial, segundo Baptista (2009), evidenciam que há países que constituem uma variedade de serviços de apoio à escolarização, para alçar as escolas de ensino comum como lócus de matrícula para todos os alunos, bem como há aqueles que constituem sistemas de ensino paralelos (a escola comum e a especial), colocando os serviços e as instituições especializadas como espaço de escolarização dos alunos.

Essa multiplicidade de ações vem fortalecendo a necessidade de realização de estudos comparados, para que uma determinada realidade social venha dialogar com outras, encontrando um pouco de si no “outro”, mas também especificidades que as torna singulares. Os estudos comparados em educação tomam o “outro” como ponto de análise, até porque, por meio de movimentos dialógicos, as realidades educacionais comparadas exercem um duplo papel: ao mesmo tempo que se colocam como o “outro” de alguém; é alguém que busca um “outro” para se comparar (FRANCO, 2000). Esse encontro entre “outros” permite que realidades educacionais distintas interajam entre si, se aproximem, se distanciem, se vejam singulares e entendam a processualidade da constituição de políticas instituídas e instituintes em diferentes cenários, ao buscarem por aproximações possíveis de si com o “outro” e vice-versa.

[...] o Outro é a razão de ser da Educação Comparada. O Outro é o que serve de modelo ou de referência, que legitima acções ou que impõe silêncios que se imita ou que se coloniza. A Educação Comparada faz parte de um campo de poderes no seio do qual se constroem os centros e as periferias, constroem as práticas discursivas que consagram os sentidos e definem os limites. As práticas comparativas ajudam a difundir, a nível mundial, um modelo de escola que se desenvolveu na Europa, mas que se tornou universal: a força deste modelo mede-se pela sua capacidade de ser olhado não como o melhor sistema, mas o único possível ou mesmo imaginável (NÓVOA, 1998, p. 51-52).

Nesse texto, nosso olhar recai sobre aqueles estudantes que apresentam múltiplas deficiências e cujos países assumem uma perspectiva de

Educação Especial inclusiva. Afastamo-nos da ideia da comparação vista como a evidência de um contexto que se mostra melhor do que o outro, uma vez que é preciso considerar aspectos sociais, estruturais, históricos, econômicos, culturais, educacionais que perpassam as realidades estudadas.

[...] parece, portanto, necessário apostar numa certa tensão entre aquilo que pode ser reconhecido como comum e como distinto, como influência, mas não necessariamente como uma cópia ou reprodução, contrariando quer a produção singular das imagens puramente reflectidas de modelos exógenos, quer a singularidade sistemática, única e incontaminada, das realidades interpretadas como próprias ou reconhecidas como endógenas (LIMA; AFONSO, 2002, p. 11-12).

Visa entender como as realidades de Xalapa e São Mateus vêm se organizando, para promover a escolarização de alunos com múltiplas deficiências, lidando, assim, com os desafios que a temática impõe. Visa ainda ao entrecruzamento das zonas de contato, das divergências e das especificidades encontradas em cada cenário que compõe o estudo comparado.

Busca a interioridade das ações locais, voltadas para a escolarização de alunos com múltiplas deficiências (para fazer reverberar as potências, as ações embrionárias, os desafios e as políticas instituídas e instituintes) para posterior comparação com outras realidades (sejam nacionais, sejam internacionais). Esse modo de olhar as realidades vem se configurando como um movimento assumido por teóricos que defendem a importância de darmos visibilidade às políticas e aos pensamentos locais, conforme Boaventura de Sousa Santos (2008), principalmente quando os pressupostos da globalização e da universalização negam/despotencializam muitas realidades não hegemônicas, colocando-as como estéreis, e não críveis.

O comparativismo está em busca de novas questões que lhe permitam construir outras histórias [...]. Nossas epistemologias não podem mais ignorar alguns dos desafios da 'virada pós-moderna', principalmente que nada pode ser conhecido de forma segura e que não existe mais uma teleologia da história [...]. A educação comparada deve romper com seu espaço

tradicional de referência, o Estado nacional, abrindo-se à pesquisa da diversidade de situações e de contextos (NÓVOA, 1998, p. 52).

Com este texto, busca-se compreender/problematizar as ações implementadas para a escolarização desses estudantes nas duas cidades comparadas, perpassando pela existência (ou não) de um setor responsável pela Educação Especial; normatizações; documentos orientadores; propostas de formação continuada de professores; composição de serviços de apoio pedagógico aos alunos/professores; ações intersetoriais; instrumentos de registro/acompanhamento do trabalho pedagógico.

Para desenvolvimento do estudo comparado, os grupos de pesquisa da universidade (Ufes, UFRGS e UFSCar) e das secretarias de Educação envolvidas têm buscado lançar uma escuta sensível (BARBIER, 2004) sobre as políticas de Educação Especial implementadas para entender as instituídas e as instituintes, tendo em vista a escolarização dos alunos aqui destacados. Com isso, entendem que, ao olharem com profundidade uma microrrealidade, para depois relacioná-la com o cenário investigado mais amplo, encontram pistas para entender a Educação Especial na relação entre a micro e a macroanálise.

Entendemos que o desenvolvimento de estudos comparados vem dialogando com as produções teóricas de vários autores (NÓVOA, 1988; LIMA; AFONSO, 2002; BARROSO, 2009; REZENDE *et al.*, 2013) que entendem que “[...] procedimentos comparativos renovados [...] devem [buscar] rastrear a singularidade dos fenômenos sem perder de vista suas relações com a conjuntura social mais ampla” (REZENDE *et al.*, 2013, p. 231).

Boaventura de Sousa Santos (2010), ao lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade social mundial, traz contribuições para entendermos a importância de estudos dessa natureza, quando reitera que a racionalidade moderna padroniza conhecimentos, realidades sociais e modos de produção de existência, lançando-os para um lado visível da realidade social e na mesma via – “o outro” – aquilo que é produzido como não hegemônico é alocado em um lado invisível. Nas palavras do autor, esse cenário constitui a “[...] criação dos excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos

numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha” (SANTOS, 2006, p. 281).

Nas abordagens teóricas do autor, é preciso que nos afastemos de concepções que apontam leituras únicas da realidade social e nos aproximemos de perspectivas mais plurais de compreensão. Essa pluralidade poderá apontar uma gama de saberes e modos de existência visibilizadas pelas Sociologias das Ausências e das Emergências que demandarão de processos de tradução, ou seja, comparações, para que uma determinada realidade social possa se colocar simultaneamente como “o outro” de alguém e ver “no outro” um alguém capaz de se comparar. No processo de tradução, realidades comparadas podem buscar pontos de contatos, divergências, singularidades e movimentos embrionários, permitindo que uma realidade possa ver-se na outra ou mesmo estranhar-se ou estranhá-la.

O que traduzir? O conceito fulcral na resposta a esta questão é o conceito de **zona de contacto**. Zonas de contacto são campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem. As duas zonas de contacto constitutivas da modernidade ocidental são a zona epistemológica, onde se confrontaram a ciência moderna e o saber ordinário, e a zona colonial, onde se defrontaram o colonizador e o colonizado. São duas zonas caracterizadas pela extrema disparidade entre as realidades em contacto e pela extrema desigualdade das relações de poder entre elas (SANTOS, 2006, p. 37, grifo nosso).

Em São Mateus-ES, os dados foram coletados por meio de grupos focais, envolvendo os profissionais que atuam na rede estadual e municipal. Eles trabalham em órgãos centrais (Secretaria Municipal de Educação e Superintendência Regional de Educação, esta última do Estado). No contexto mexicano, também foi realizada a coleta pela via de grupos focais, acrescida de momentos de observações e entrevistas com os gestores da Educação Especial e profissionais que atuavam em escolas (comuns e especiais), todas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. Isso em Xalapa-México, em 2016, quando o grupo de pesquisa capixaba esteve na

cidade. Também foram analisados dados produzidos quando os gestores mexicanos estiveram na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2014.

Além disso, foram analisadas as falas de uma técnica da Secretaria de Educação mexicana, ao participar do III Colóquio de Educação Especial: História, Política, Formação e Prática Pedagógica, realizado no período de 12 a 14 de setembro de 2016, em Canela, Rio Grande do Sul. Todos esses movimentos se constituíram pela via do estudo *Educação Especial, Políticas e Contextos: análises de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários*, realizado entre a Ufes, UFRGS e UFSCar.

O atendimento a crianças com múltiplas deficiências em São Mateus-ES e em Xalapa-México: em busca de tradução

Quando pensamos na escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, temos a necessidade de analisar a leitura socialmente constituída sobre esses sujeitos. Muitas vezes, são priorizadas as “faltas” em seus modos de ser/estar na sociedade, contribuindo para que muitos direitos sociais sejam desconsiderados ou até (muitas vezes) negados. Para tratar dessa condição, faz-se necessária a implementação de políticas públicas para a composição de apoios pedagógicos visando aos processos de inclusão na escola comum. Cabe destacar a relevância do desenvolvimento de ações intersetoriais (Educação, Saúde, Assistência Social, Mobilidade Urbana, Ministério Público), visto que muitos desses estudantes requerem esses tipos de apoio.

O avanço no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência múltipla compreende uma ação coletiva maior, intersetorialidade e responsabilidade social compartilhada. Requer colaboração entre educação, saúde e assistência social: ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar) quando necessário, fornecendo informações e orientações específicas para o atendimento às peculiaridades decorrentes de cada deficiência (BRASIL, 2006, p. 10).

Entre esses estudantes, aqueles que apresentam deficiências múltiplas vêm demandando atenção pormenorizada por parte da pesquisa educacional e das políticas educacionais, tendo em vista seus processos de ensino-aprendizagem passarem por maiores atravessamentos que vão desde a falta de conhecimento de muitos profissionais da educação sobre uma metodologia diferenciada que possibilite o acesso aos currículos escolares até a constituição de redes de apoio e de ações intersetoriais. Sinalizamos, ainda, a importância de considerar os processos de avaliação de identificação das condições dos alunos, bem como de avaliação da aprendizagem (AGUIAR, 2015). Todos esses elementos – costumeiramente – se colocam como grandes obstáculos à vivência do direito à educação para a população de estudantes que possuem comprometimentos com maiores agravos.

O desejo de entender a inclusão escolar desses estudantes em diferentes cenários despertou o interesse em comparar como esse processo se realiza em São Mateus-ES e em Xalapa-México, situação que nos apresentou a possibilidade de encontrar uma primeira similaridade entre as realidades investigadas. Ela diz respeito à existência de setores de Educação Especial/inclusiva no organograma das Secretarias de Educação (mexicana e capixaba), para pensar políticas públicas para a escolarização de alunos que no México são chamados de pessoas com *descapacidades* e no Brasil de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (estando entre esses os com agravos severos).

A composição das equipes de Educação Especial/Inclusão Escolar nas Secretarias de Educação traz, sim, especificidades (desde a formação de seus profissionais até os grupos atendidos), bem como os modos de implementar as redes de apoio à escolarização dos estudantes. A existência desse setor não permite que a escolarização dos alunos com deficiências múltiplas seja invisibilizada; ao contrário, as barreiras que permeiam os processos de escolarização dessas pessoas fazem que os gestores promovam processos de reflexões e até enfrentamentos com as escolas/rede de ensino, para que a matrícula e as condições de permanência se efetivem e o acesso ao conhecimento elaborado se torne mais possível.

A composição desta equipe central de Educação Especial/Inclusão Escolar aponta outra questão que pode ser comparada. Trata-se da elaboração de normatizações para a escolarização dos alunos. No contexto de São Mateus-ES, encontramos a constituição de documentos orientadores normativos das ações da Educação Especial, como a Resolução Municipal nº 12/2014, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e sancionada pela Lei Municipal nº 1.517/2015, a qual regulamenta e estabelece normas de atendimentos aos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições de educação infantil e ensino fundamental do Sistema Municipal de Educação.

Essa legislação busca sustentação em documentos nacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. No contexto mexicano, a *Ley para la integración de las personas con discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave* é maior documento norteador dos processos de escolarização dos alunos com *descapacidades* nas escolas comuns e nas instituições especializadas.

Em São Mateus-ES, as orientações normativas postulam que as matrículas dos alunos com agravos severos (bem como os demais apoiados pela Educação Especial) se realizam na escola de ensino comum, contando esses espaços-tempos com a oferta do atendimento educacional especializado (realizado em salas de recursos multifuncionais no contraturno) como apoio aos currículos escolares.

Assim, há encaminhamentos para que a sala de aula comum se expresse como espaço-tempo em que serão mediadas práticas pedagógicas para acesso aos currículos escolares (com as devidas redes de apoio que a ação requer), não sem desconsiderar os grandes enfrentamentos que a realidade exige. Existem, sim, muitas barreiras e dúvidas sobre como lidar com estudantes com maiores agravos e o que ensiná-los, situação que esbarra em currículos pouco abertos, práticas docentes que não reconhecem trajetórias escolares diversas, modos de organização da escola para sujeitos padronizados e lacunas na formação docente. São desafios que precisam ser rompidos, para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sistematizados (NUNES, 2016).

Para a efetivação desses estudantes nas escolas comuns, a Resolução nº 12/2014 e a Lei nº 1.517/2015 trazem encaminhamentos sobre a redução de alunos em sala de aula, quando verificada a matrícula de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A mesma tendência se presentifica nas normativas da Rede Estadual de Ensino, por meio das *Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede estadual de ensino escolar*.

[...] diante da presença de alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, que demandam significativas adequações curriculares, poderá ser solicitada à SRE/SEDU a avaliação das turmas, com vistas a diminuir o número de alunos por sala de aula, resguardado o limite máximo para a redução de 20% da turma (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

Nas salas de aula comum, que não possuem auxiliar de Educação Especial, deverão ser matriculados, no máximo, dois alunos com deficiência ou TGD. Para cada aluno com deficiência ou TGD matriculado naquela sala, diminuam-se dois do total (SÃO MATEUS, 2014, art. 18).

Embora as normativas explicitadas não se reportem especificamente aos alunos com deficiência múltipla, elas representam um avanço em termos de orientações para a não concentração de alunos com agravos severos na mesma turma, tendo em vista os desafios presentes nas escolas no que se refere à mediação do conhecimento com esses sujeitos (NUNES, 2016).

A matrícula desses alunos nas escolas comuns evidencia avanços quanto aos pressupostos da escola inclusiva e a existência de um longo caminho a ser percorrido para a superação de barreiras atitudinais, políticas e pedagógicas – situação que implica a apropriação do conhecimento pelos estudantes e muitas “reclamações” dos docentes que não se sentem capazes de mediar esses processos de ensino-aprendizagem.

Há de superar concepções que simplificam os currículos para os alunos com deficiências múltiplas, reduzindo-os a atividades voltadas à formulação de conceitos, ao desenvolvimento da atenção, da percepção,

da imaginação, da concentração e do estímulo à memória, isso sem um planejamento que sustente o processo educacional desse sujeito de maneira mais complexa e sem uma articulação com os objetivos educacionais propostos para a sala de aula comum. Trata-se de ações isoladas que pouco dialogam com o trabalho educativo desenvolvido pela escola de maneira mais ampla.

Já no contexto mexicano, a *Ley para la integración de las personas con discapacidad del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave* postula que as matrículas dos estudantes com múltiplas deficiências se efetivam em instituições de ensino especializado. São os espaços-tempos destinados a realizar atendimentos pedagógicos, atrelados aos serviços de ordem clínica e assistencial. Prioritariamente os alunos com múltiplas deficiências passam a não fazer parte da escola comum.

As instituições de ensino especializadas são denominadas Centro de Atendimento Multiprofissional (CAM) e, segundo dados da Direção de Educação Especial de Veracruz, esses ambientes têm o objetivo de desenvolver a atenção educativa e/ou a formação para o trabalho, podendo ser definidas como escolas especiais estatais, destinadas a atender os estudantes com *descapacidades*.

O CAM (Centro de Atenção Múltipla) que é uma escola de Educação Especial porque nós temos alunos muito afetados e que não são capazes de se comunicar e que não tem movimentos e que tem as capacidades intelectuais afetadas e se mandamos esses alunos para a escola comum os professores vão querer ensiná-los a ler, escrever e as matemáticas [...] e quando esses alunos não têm as capacidades para se assistir sozinhos porque, por exemplo, não tem controle dos esfíncteres nós devemos levá-los a essas instituições (TÉCNICA PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Em 2015, Xalapa contava com dez CAM, nos quais mais de 30% dos profissionais formavam uma equipe multidisciplinar (psicólogos, professores de comunicação, assistentes sociais e profissionais da saúde) e, diante disso, a preocupação maior acaba por recair sobre uma proposta curricular mais

funcional, ou seja, voltada ao desenvolvimento de “atividades da vida diária”, conforme podemos perceber na narrativa que segue:

Esses alunos precisam mesmo é aprender a comer, a se vestir porque são alunos muito afetados e nós temos que assisti-los e educá-los de maneira especial respondendo as suas necessidades especiais e essa é a concepção que temos no México (TÉCNICA PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Os CAMs atendem alunos pertencentes à educação inicial, educação pré-escolar, educação primária e formação para o trabalho. Um estudante matriculado nesses centros pode passar a frequentar uma escola comum, desde que os profissionais do CAM considerem a viabilidade dessa possibilidade, situação que demanda o planejamento dessa transferência.

Encontramos aqui uma concepção clínico-social sobre o desenvolvimento dos alunos com múltiplas deficiências, tendo em vista a existência de uma relação de “dependência” da avaliação de grupos de profissionais que validam (ou não) a presença deles na escola comum. Quanto mais o aluno se afasta de um determinado padrão de sujeito, mais dele se afasta a possibilidade de ingressar em uma escola regular.

Nós começamos esse apoio desde os níveis iniciais, com os bebês recém-nascidos porque para nós é importante começar desde cedo a detectar possíveis deficiências. Quando a deficiência só é descoberta com 8, 9 anos é mais difícil trabalhar do que quando descobrimos em crianças de 1 ano, 2 anos em que se torna mais fácil dar os devidos apoios para que se desenvolvam melhores condições e por isso damos uma importância especial aos níveis Iniciais (TÉCNICA PEDAGÓGICA).

É importante destacar que alguns estudantes matriculados em escolas comuns que requerem apoio específico – Braille, orientação e mobilidade, língua de sinais mexicana – recebem atendimento no CAM como forma complementar aos currículos escolares.

Essas atividades ocorrem em horários alternativos àquele em que o estudante está matriculado na escola comum e, neste caso, os professores do CAM e as escolas públicas realizam um trabalho colaborativo.

Vale a ressalva de que a administração pública veracruzana parece empenhada na transição de um modelo de caráter médico-clínico, que continua tendo força e influência nas decisões político-pedagógicas nas escolas comuns, para um modelo socioeducacional (TÉCNICA PEDAGÓGICA).

Esse cenário se aproxima do cenário brasileiro, quando a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008) também permite que o atendimento educacional especializado seja realizado em instituições especializadas. Tal situação é problematizada por vários pesquisadores (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012, NUNES, 2016), quando aceitam para as dificuldades trazidas por esse encaminhamento na articulação das práticas pedagógicas com as realizadas fora dos espaços escolares.

Um outro fato interessante de ser analisado/comparado é que, em Xalapa, os Centros de Atendimento Multiprofissional se aproximam das políticas intersetoriais, isso graças ao fato de serem compostos por profissionais com diferentes abordagens de formação, situação que pode/poderia favorecer uma avaliação mais multirreferencial dos alunos. Por conseguinte, para as políticas públicas em **São Mateus-ES**, as ações intersetoriais se colocam como um anseio a ser perseguido e uma preocupação (NUNES, 2016).

Em São Mateus-ES, é dada atenção maior para a contratação de profissionais vinculados à área da educação – professores de Educação Especial e cuidadores. Estes últimos são denominados auxiliares de Educação Especial, cuja ação é prestar apoio aos alunos com agravos severos em atividades que envolvem alimentação, locomoção e higienização, situação prevista na Lei Municipal nº 1.517/2015, quando sinaliza que esse profissional

[...] atuará na sala de aula, junto aos professores regentes, garantindo a permanência na escola e a apropriação de conhecimentos aos/às alunos/as em situação de deficiência, cujas condições de aprendizagem

demandam intervenções pedagógicas específicas, intensivas e sistemáticas, a saber: a) **Deficiência Múltipla**; b) Deficiência Intelectual Severa; c) autismo Infantil; d) Síndrome de Asperger (SÃO MATEUS, 2015, § 8.º, grifo nosso).

Assim, se entendemos que a pesquisa em Educação Especial aponta avanços em São Mateus-ES quanto à matrícula dos alunos com múltiplas deficiências na escola comum (com os devidos desafios na apropriação do conhecimento), em Xalapa, as pesquisas evidenciam movimentos interessantes quanto ao desenvolvimento de ações intersetoriais mediante a contratação de profissionais especializados em vários campos do saber – redes de apoio amplamente importantes –, quando analisamos muitos modos de ser/estar de estudantes que apresentam deficiências múltiplas na escola/contexto social.

Dando prosseguimento às comparações entre as políticas existentes nas duas cidades analisadas visando à escolarização de alunos com múltipla deficiência, destacamos os modos como as escolas públicas são subjetivadas. São Mateus-ES segue a normativa nacional, quando assegura a todos os cidadãos brasileiros a educação como direito público e subjetivo (BRASIL, 1988). Assim sendo, nas escolas públicas não há pagamento de nenhum tipo de mensalidade e nelas não se pode negar a matrícula de estudantes na educação básica (educação infantil – 4 e 5 anos; ensino fundamental e ensino médio).

Em Xalapa, tanto as escolas comuns quanto as especiais, apesar de públicas, não são necessariamente gratuitas. As famílias devem “cooperar” com valores, tendo em vista garantir a escolaridade de seus filhos (alimentação, cuidado e manutenção). Especificamente no caso de alunos que demandam apoios constantes no cuidado, locomoção e alimentação, é função da família assumir tal responsabilização. Em São Mateus, esses trabalhos são realizados pelos auxiliares de Educação Especial, ou seja, profissionais que fazem parte do quadro de servidores públicos da rede de ensino.

Cury (2002, p. 7) afirma que o reconhecimento da educação como direito público subjetivo significa entender que há um sujeito para o qual

esse direito é endereçado e uma prerrogativa legal que faz que “um outro alguém” venha assumi-lo como um dever. Essa efetivação apoia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania; portanto, cabe ao Estado o dever da efetivação prévia do direito público subjetivo, bem como ao cidadão, titular desse direito, a faculdade de exigi-lo quando lesado.

O direito público subjetivo é um dos mais fortes da lei em termos de proteção e garantia de uma prerrogativa fundamental, pois “[...] direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo cidadão” (CURY, 2002, p. 7).

Mais uma análise comparativa que podemos realizar focaliza os processos de formação continuada de professores. Os processos de escolarização de alunos com múltiplas deficiências, embora realizados em espaços-tempos diferentes nas realidades comparadas, impõem desafios às práticas pedagógicas dos professores, tanto dos brasileiros quanto dos mexicanos. Esses desafios imprimem a necessidade de investimentos na formação continuada nos dois cenários analisados, embora com abordagens diferenciadas.

Em Xalapa, os processos de formação dão destaque à proposta curricular clínico-pedagógico-social realizada nos Centros de Atendimento Multiprofissional. Como os alunos com múltiplas deficiências têm suas matrículas ali efetivadas, a formação trata de especificidades e são direcionadas aos profissionais especializados, não sendo extensivas (ainda) aos professores das escolas comuns. A não presença deles nas escolas comuns não promove demandas nos momentos de formação quanto à análise dos currículos escolares, das práticas pedagógicas e dos processos de avaliação da aprendizagem, entre outras questões que muito preocupam as políticas de formação continuada no município de São Mateus-ES.

Em São Mateus-ES, as dificuldades encontradas pelas escolas em garantir aos alunos com múltipla deficiência acesso ao conhecimento vêm favorecendo a aproximação entre os sistemas de ensino e a universidade.

A formação dos professores do ensino comum e dos considerados especializados evidencia lacunas e fragilidades e tais questões são percebidas na organização, no planejamento e na mediação do processo educacional, principalmente quando os professores desconsideram a presença dos alunos com deficiência em sala de aula, principalmente daquelas com agravos severos (NUNES, 2016).

A leitura de diferentes trabalhos com a temática 'formação de professores' para a educação especial ou a educação inclusiva propicia a formulação de questões para nosso campo de pesquisa: Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado 'especialista'? Percebemos que não há consenso dentro do próprio campo. Enquanto autores entendem que a educação especial comporta um conjunto de conhecimentos historicamente constituídos que deve ser considerado na formação de professores, outros acreditam que a educação especial – em si – já se caracteriza como fonte/forma de segregação de alunos (KASSAR, 2014, p. 218-219).

A última questão a ser analisada diz respeito à composição de instrumentos de registro visando à organização do trabalho pedagógico e aos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Em São Mateus, os laudos médicos implicam a composição do Plano Educacional Especializado (PEI), ou seja, um dos instrumentos mais utilizados para a sistematização da ação pedagógica mediada com os alunos. Há ainda ênfase nas limitações/deficiências dos alunos na sistematização desse plano. Há orientações da rede de ensino para que neles sejam traçadas as informações gerais sobre o aluno, as metas e os conteúdos a serem trabalhados, considerando a dinâmica das turmas em que estão matriculados. No entanto, como dito, as dificuldades em mediar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos que apresentam agravos severos acabam por implicar a composição de Planos Educacionais Especializados pouco (ou nada) articulados aos currículos comuns.

Em Xalapa, também há instrumentos de registros. Eles recebem influência dos diagnósticos emitidos pelas equipes multiprofissionais em atuação nos Centros de Atendimento Multiprofissional, a ponto de definirem se o aluno vai ou não para a escola comum e o que com ele será mediado no CAM. Eles contemplam – com maior intensidade – os processos de desenvolvimento físico, social, emocional dos alunos. No caso de estudantes jovens e adultos, agrega-se a formação para o trabalho.

Um momento muito especial para a Educação Especial é a formação para o trabalho e as crianças com deficiência são destinadas a momentos e lugares específicos para aprender um trabalho, porque, se nós queremos que eles sejam incluídos na sociedade, eles devem saber manejar dinheiro e devem saber que responsabilidade implica ir ao trabalho e como conseguir um trabalho (TÉCNICA PEDAGÓGICA).

A formação para o trabalho se presentifica como uma demanda a ser contemplada pelas políticas públicas em São Mateus-ES, dada a fragilidade de reflexões e encaminhamentos sobre o direito que os alunos têm de estar inseridos no mundo do trabalho, situação que remonta à importância de ações intersetoriais. A preocupação para com a profissionalização das pessoas com múltiplas deficiências sobressai no México, tanto pela necessidade de desenvolvimento da autonomia do sujeito quanto pela situação política e econômica do país. Assim, ao analisar todos esses dados, Nóvoa (1998) diria que a pesquisa comparada permite que realidades diversas se vejam, se aproximem, se distanciem e se estranhem, constituindo um arsenal de possibilidades de uma aprender com a outra.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi – por meio dos pressupostos da pesquisa comparada em educação – entender as aproximações e singularidades das políticas públicas instituídas em São Mateus-ES e em Xalapa-México para a escolarização de estudantes com múltiplas deficiências. Foi possível perceber que, embora tenhamos acordos internacionais que sustentem

diretrizes para os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, diferentes países/cidades vêm tratando a questão em tela com muitas especificidades, isso considerando seus contextos locais. Esse cenário desvela quanto as políticas públicas são atravessadas por questões políticas, históricas, econômicas e culturais.

O estudo oferece pistas sobre como a inclusão escolar de alunos com múltiplas deficiências nas cidades analisadas está em movimentos. A constituição de um setor de Educação Especial faz que a escolarização dos alunos não recaia no “esquecimento”, ou seja, mesmo dentro das contradições históricas, políticas, econômicas e culturais são pensadas alternativas para que esses processos aconteçam, mesmo que, em sua maioria, as barreiras ainda estejam a ser transpostas.

Evidencia-se que políticas públicas existem nos cenários analisados/comparados e, em ambos, podem-se promover maiores articulações entre elas, para que as pessoas venham usufruir seus direitos, entre os quais o da educação. Esse contexto expressa – talvez – quanto essas políticas precisam entender que a pessoa é um ser único e complexo, bem como os espaços de materialização de tais políticas.

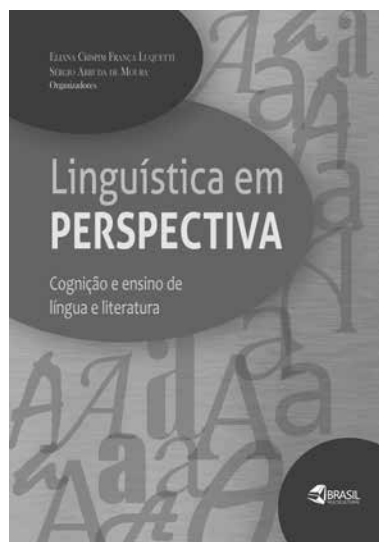
A constituição deste estudo comparado nos permite analisar quanto as duas cidades podem aprender em diálogo uma com a outra, pois, se em uma há avanços quanto à matrícula na escola comum, na outra a profissionalização e as ações intersetoriais se colocam mais presentes. Como já dito, não se trata de comparar realidades para sinalizar um cenário melhor do que o outro, mas, na lógica de Boaventura de Sousa Santos (2008), consiste em permitir aprender com o outro e em traduzir ações, movimentos e desafios.

Referências

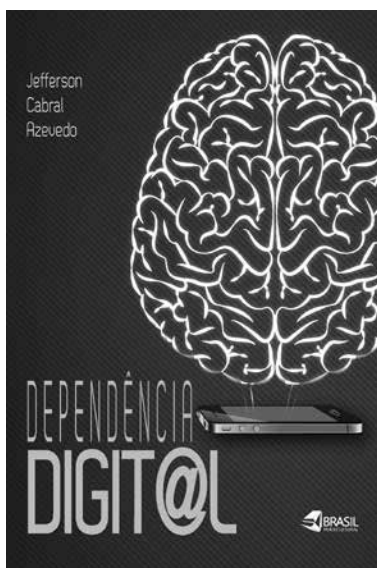
- AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BARROSO, J. Prefácio. **Educação Comparada: rotas do além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.
- BAPTISTA, C. R. M. Políticas de Inclusão Escolar: perspectivas para a educação especial nos contextos brasileiro e europeu. In: BASSI, M. E.; AGUIAR, L. C. (Org.). **Políticas Públicas e Formação de Professores**. 1. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009. v. 1. p. 159-174.
- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2006.
- CURY, C. R. J. **A educação básica no Brasil**. Revista Educação e Sociedade. n. 80, Campinas, set. 2002. p. 169-201.
- FRANCO, M. C. **Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados**. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 72, ago./2000. p. 197-230.
- JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.
- KASSAR, M. C. M. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Caderno Cedes, v. 34, n. 93, Campinas, maio/ago. 2014. p. 207-224.
- LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. Reformas da educação pública. **Democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem).
- MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto de Pesquisa Observatório da Educação**, Edital nº 38/2010, CAPES/INEP. Brasília, 2010.
- NÓVOA, A. **Histoire & comparaison (Essais sur l'éducation)**. Lisbonne: Educa, 1998.
- NUNES, L. R. O. de P. *et al.* (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. São Paulo: ABPEE, 2011.
- NUNES, I. M. **Política de Escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- OMS. **Relatório mundial de saúde, 2006: trabalhando juntos pela saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://digicollection.org/hss/documents/s15854p/s15854p.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.
- _____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.
- _____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.
- _____. **Convenção da Guatemala**, 1999.

- PLETSCH, M. D. **Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa. v. 45, n. 155, São Paulo, jan./mar. 2015. p. 12-29.
- REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R.; MOREIRA, F. A. **Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos**. Revista Educação e Políticas em Debate. v. 2, n. 1, Uberlândia, jan./jul. 2013.
- RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre inclusão**. Porto: Editora do Porto, 2003.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. Revista crítica de ciências sociais. n. 80, Coimbra, mar. 2008. p. 11-43. 2008.
- _____. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- TILLY, C. **Grandes estruturas, grandes processos, comparações enormes**. Nova Iorque: Russell Sage Fdtn, 1984.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Outros títulos publicados



Acesse: www.brasilmulticultural.com.br



Acesse: www.brasilmulticultural.com.br

Esta obra foi composta nas tipologias Minion/Helvetica Neue Std e foi impressa em papel off-white® 80 grs./m², na primavera de 2017.

Caro leitor,

A educação especial numa perspectiva inclusiva tem sido foco de inúmeros debates e discussões no cenário educacional nacional e internacional nessas últimas décadas. Tais discussões e debates têm contribuído para o aprimoramento de práticas pedagógicas que vejam sujeitos historicamente excluídos do processo educativo como indivíduos que possuem voz, produzem conhecimento, aprendem e se desenvolvem como quaisquer outros, assim, a leitura desse livro torna-se essencial por se tratar de um material relevante, fornecendo um rico, atualizado e pujante acervo de textos. Este livro precisa ser visto como mais uma tentativa de mostrar para o contexto social e educacional que as pessoas são únicas, e, diante dessa mera constatação do óbvio, os processos educativos também devem ser únicos, pensados para sujeitos concretos, que precisam ter reconhecidos seus direitos ao exercício pleno da cidadania.

Boa Leitura,

Rogério Drago

Professor Doutor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação nos cursos de Mestrado e Doutorado.

