



FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
análise das condições de desenvolvimento dos alunos com  
deficiência na instituição escolar**

**CAMPINAS  
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
análise das condições de desenvolvimento dos alunos com  
deficiência na instituição escolar

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de  
Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação. Na área de concentração:

Psicologia Educacional

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA  
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA.

Assinatura do Orientador

**Prof. Dr. Dario Fiorentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matricula: 21582-0

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

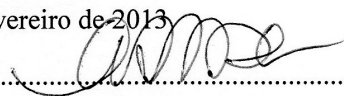
TESE DE DOUTORADO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
análise das condições de desenvolvimento dos alunos com  
deficiência na instituição escolar**

Autor: Flávia Faissal de Souza  
Orientador: Prof. Dr. Ana Luiza Bustamante Smolka

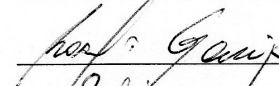
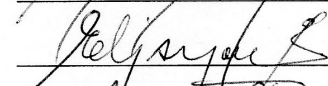
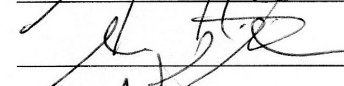
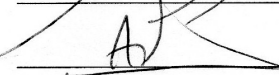
Este exemplar corresponde à redação final da Tese  
defendida por Flávia Faissal de Souza  
e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 25 de fevereiro de 2013

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

So89p Souza, Flávia Faissal de, 1971-  
Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar / Flávia Faissal de Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Desenvolvimento humano. 2. Deficiência. 3. Educação inclusiva. 4. Perspectiva histórico-cultural. 5. Políticas educacionais I. Smolka, Ana Luiza Bustamante, 1948- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-065/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Inclusive education policies: analysis of the development conditions of students with disabilities at a school

**Palavras-chave em inglês:**

Human development  
Disability  
Inclusive education  
Historico-cultural perspective  
Educational policies

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientador)  
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar  
Rosalba Maria Cardoso Garcia  
Adriana Lia Frizman de Laplane  
Eliana Ayoub

**Data da defesa:** 25-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [faissalflavia@gmail.com](mailto:faissalflavia@gmail.com)

## **RESUMO**

O objetivo deste estudo é analisar as condições de desenvolvimento de alunos com deficiência, em uma escola da rede pública de ensino do Município de Campinas, considerando as diretrizes e as estratégias para implementação das políticas de Educação Inclusiva. Integrando um projeto coletivo de pesquisa ancorado na perspectiva histórico-cultural, o estudo envolveu uma equipe de pesquisadores que acompanhou o trabalho de uma professora em uma turma de 5º ano, durante um ano letivo. Paralelamente ao estudo de campo, efetuou-se uma análise dos pressupostos e das diretrizes que orientam as políticas no âmbito internacional, nacional e municipal. Dos registros feitos em diário de campo e videogravações foi destacada a análise de uma aula, que dá visibilidade analítica às profundas contradições que caracterizam tanto as concepções das políticas como as prescrições para sua efetivação e as condições para realização do trabalho no interior da sala de aula, que marcam o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyze the development conditions of students with disabilities at a school within the public education board of the Municipality of Campinas, considering the guidelines and the strategies to implement the policies on Inclusive Education. Integrating a collective research project anchored to a historical-cultural perspective, the study involved a team of researchers that accompanied the work of a teacher in a grade 5 class during a school year. In parallel to the field study, an analysis was done on the prerequisites and guidelines that lead policies within an international, national and municipal scope. From the records made in a field diary and video recordings, an a class analysis was highlighted, which gives analytical visibility to the profound contradictions that characterize both the conceptions on policies as well as the prescriptions for effectuation and the conditions to perform the work inside the classroom, which frame the development of students with disabilities.

## AGRADECIMENTOS

### ***Ao Luli e Sophia***

*Lu, não sei bem o que dizer ... faltam palavras e sobram lágrimas.  
É difícil falar desses anos de doutorado,  
das condições que foram se efetivando,  
das batalhas e das alegrias vividas.  
O seu apoio foi fundamental para que eu levasse o trabalho até o fim.  
Obrigada sempre!  
Te amo de tudo!!!*

*Sô, você é a maior companheira que alguém pode ter na vida.  
Como você diz: eu faço essa tese desde quase quando você nasceu.  
E, é meio verdade... é um pouco mais que a metade de sua vida!  
Nestes anos de tese, de viagens e mais viagens,  
você sempre me apoiou, me deu carinho, esteve ao meu lado.  
Você sem dúvida é a prova de que tese e filha são duas coisas compatíveis!  
Obrigada por existir neste período e de ter a sabedoria, de criança,  
para compreender minhas ausências.  
Lvy!*

### ***Aos Meus Pais: Dêde e Leiloca,***

*Sei que nesses cinco anos dei mais trabalho e preocupação  
do que conforto a vocês.  
A vida se impõe!  
E, nem sempre o nosso caminho é como queremos ou desejamos,  
mas, é a vida na dor e delícia de ser o que é.  
Obrigada pelo suporte incondicional  
que sempre encontro em vocês!  
Amo muito muito vocês!*

### ***À Ana Luiza***

*Destes muitos anos de trabalho junto,  
só tenho a te agradecer por tudo que pude aprender com você:  
para além dos constructos teórico-metodológicos,  
a compreender e a respeitar os processos históricos,  
mas, acima de tudo,  
a respeitar o momento de vida de cada um.  
Obrigada!*

***À minha família***

*Obrigada por estarem sempre comigo,  
independente para o que for.  
Vocês fizeram toda diferença nestes anos!  
Juntos e embolados!  
TT!*

***À Flavinha***

*Obrigada por cuidar da nossa casa com tanto cuidado e carinho!  
Você sem dúvida é hoje meu braço direito!  
Obrigada!  
Beijos!*

***Aos meus amigos e as minhas amigas de caminhada***

*Por todo apoio e incentivo!  
Beijos apertados!*

***Aos amigos campineiros***

*Dandan, Bob Sponjinha e Alê  
Obrigada por me acolherem e cuidarem de minha nos anos de idas e vindas.  
Sem igual!  
Bjs!*

***Aos amigos do GPPL de todos os tempos,***

*Obrigada por cada referência compartilhada,  
cada discussão enfrentada, cada trabalho ombro a ombro realizado.*

*Maria de Fátima,*

*Do trabalho em Santo André ao apoio na construção do projeto ...  
Obrigada por tudo!*

*Lavs, Dani, Débs,*

*Companheiras mais imediatas dessa viagem,  
obrigada por toda partilha ao longo deste tempo!*

*Obrigada ainda,  
por terem aberto suas casas e me acolherem nas minhas idas e vindas!*

***Aos professores, alunos e gestores da ELLS***

*Obrigada por abrirem a escola para o nosso estudo e*

*por nos acolherem de forma tão carinhosa.  
Saudades!*

***Aos amigos do RIOinlui***

*Dani, Cecília, Ângela, Fê, Rô, Lize,  
Marcelo, Rafa, Rafinha, Luis Fernando  
Obrigada por aprender tanto com vocês, de diferentes maneiras,  
a pensar em condições de vida mais digna  
às crianças e adolescentes com deficiência de nossa cidade.*

*Helô e Bel,  
Por diferentes e diversos motivos,  
vocês fazem parte de uma maneira muito presente deste trabalho.  
Obrigada sempre!  
Um beijão!*

***À banca***

*Agradeço por poder compartilhar com vocês meu texto  
e em poder ouvir as contribuições de cada uma.*

***Aos funcionários da FE/Unicamp***

*Obrigada por serem tão atentos e prestativos às nossas demandas.  
Vocês fazem a diferença neste processo de estudos intensos.*

***Ao Cnpq e à Fapesp***

*Pelo auxílio financeiro ao meu projeto de pesquisa  
e ao projeto coletivo de pesquisa no qual este estudo se insere.*



## A presidenta

Nasceu na Alemanha em 1566 uma menina com Síndrome de Down, Rafaela, que naquela época era considerada estranha, pois as pessoas de lá não gostavam dela pois era diferente.

### A história de Rafa

Eu tenho 9 anos, vou contar para você o dia mais legal da minha vida: quando me aceitaram! No dia 8 de setembro, numa manhã nublada eu nasci. Meus pais me olharam com uma cara diferente como tivesse acontecido algo, mas logo deram um sorriso e se abraçaram! Fomos andando para casa, no caminho as pessoas me olhavam como meus pais me olharam, mas dessa vez não deram sorriso! Meus pais ficaram intrigados pois não sabiam o que estava acontecendo.

Quando completei 7 anos, fui para a escola, todos me olhavam como as pessoas da rua me olhavam, e dessa vez 1 pessoa sorriu a Lalalopsy que na hora sabia que ia ser minha melhor amiga.

Um mês depois foram eleger o presidente infantil da escola, eu fui logo me candidatando e a Lala foi fazendo a campanha. No dia da eleição, todos votaram na Valéria a menina mais bonita do colégio, e só a Lala votou em mim e foi logo dizendo: - Eu sei porque vocês não votaram nela, porque ela é diferente. Isso é preconceito!  
Todos na mesma hora bateram palmas para mim!  
Até na rua me olham diferente  
Eu, Síndrome de Down, presidente da escola!

Sophia, 08 anos  
2012

*Pies para qué los quiero  
Si tengo alas pa' volar*

*Frida Khalo  
1953*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	01
Gênese do projeto	01
Projeto Coletivo de Pesquisa e a pesquisa na escola	09
a) O lugar da política e do desenvolvimento humano	12
b) Pesquisa na escola: pressupostos e procedimentos teórico- metodológicos	18
A estrutura do trabalho	20
<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: proposições internacionais e condições de incorporação no cenário político educacional brasileiro</b>	22
I. A questão da pessoa com deficiência no Sistema das Nações Unidas (ONU): desenvolvimento humano e educação em foco	25
A) As pessoas com deficiência: condições de vida e o lugar no Sistema ONU	26
1. O lugar da pessoa com deficiência no Sistema ONU	26
2. O modelo social de deficiência: a CIF e o IDH	28
3. Condições de vida e desenvolvimento humano: as pessoas com deficiência nas políticas de alívio da pobreza	34
B) Educação Inclusiva no Sistema ONU	37
1. Justificativas e estratégias para implementação de sistemas educacionais inclusivos	40
a) Questões de ordem legislativas e políticas	42
b) Questão da remoção das barreiras atitudinais, arquitetônicas e sensoriais	45
c) Questões pedagógicas	46
c.1) Condições de trabalho docente: formação e construção de rede de suporte	48
c.2) Adequação e avaliação curricular	50
c.3) Tecnologia de informação e de comunicação (TIC)	52

2. Avaliações e monitoramento dos processos de implementação de sistemas educacionais inclusivos	53
C) Questões que emergem para análise	56
II. A educação da pessoa com deficiência no Estado brasileiro: acordos internacionais, políticas nacionais e o movimento político das pessoas com deficiência	62
A) Histórias entrelaçadas: o Estado brasileiro, a pessoa com deficiência e a educação	62
B) A questão da pessoa com deficiência e a educação de 2003 a 2011: políticas sociais e políticas de educação inclusiva nos nove anos de governo do PT	81
1. O governo do PT: algumas ponderações	81
2. A pessoa com deficiência no governo do PT	84
3. As políticas de Educação Inclusiva no escopo das políticas de educação no governo do PT	88
a) Aspectos gerais da política de Educação Básica	89
b) Aspectos específicos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	99
b.1) Programas e ações que constituem a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	104
i. Acessibilidade	105
ii. Atendimento educacional especializado (AEE)	107
iii. Formação de gestores e de professores	109
b.2) Diretrizes para implementação de sistemas educacionais inclusivos	114
i. Atribuições da esfera municipal	114
ii. Proposições às escolas	117
C) Questões que emergem para análise	127

<b>CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:</b>	
<b>práticas escolares na perspectiva da Educação Inclusiva</b>	<b>132</b>
I – A pesquisa na escola: anos 2008 e 2009	134
A) Ano 2008: estudo exploratório	136
1. Entrando na escola e conhecendo as práticas e as políticas no âmbito da Educação Inclusiva	138
a) O bairro	138
b) A escola	140
c) Educação Especial na SME/Campinas	144
c.1) Discurso Oficial da SME/Campinas	144
c.2) Educação Especial na escola e o PPP/2008: estrutura e vozes da equipe escolar	151
B) Ano 2009: imersão nas práticas cotidianas escolares	156
1. Entrando no 5º ano A	158
a) A reelaboração do PPP: o PPP/2009	164
b) Novos documentos da SME/Campinas: esboço da política de educação básica e da de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	166
II. Procedimentos teórico-metodológicos: transformando as cenas cotidianas vividas e registradas em dados de pesquisa	174
A) Organizando o material sobre o 5º ano A: vídeos, fotos, áudios, diários de campo e documentos	174
1. Organizando os documentos	174
a) Pré-análise dos documentos dos alunos	175
2. Organizando os vídeos, as fotos e o material audiogravado	175
a) Pré-análise do material registrado	176
3. Análises: compondo registros e documentos	177
III. Uma aula em foco	184
A) Construção dos episódios analíticos	184



## **LISTA DE TABELAS**

Ficha de Identificação da Pasta Catálogo do dia 7.4.2009

184

## LISTA DE APÊNDICE

Organograma sistema ONU

255

## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABNT/NBR	Associação Brasileira de Normas Técnicas / Norma Brasileira
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGNU/UNGA	Assembleia Geral das Nações Unidas
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CCA	Centro de Convivência de Afásicos
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Coordenadoria de Educação Básica - Campinas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina
CHP	Carga Horária Pedagógica
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAD	Congressos Nacionais de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (o significado atual de CONADE é Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência)
CONAE	Congresso Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CTE	Compromisso Todos pela Educação
DEP	Departamento Pedagógico - Campinas



DESA	Departamento de Assuntos Sociais e Econômicos das Nações Unidas
DISAPRE	Laboratório de Pesquisa em Dificuldades, Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos da Atenção (Unicamp)
EACDH/OHCHR	Escritório do Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas
EAD	Educação à Distância
ECOSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
EF	Ensino Fundamental
EFA	Educacion for All / Educação para Todos
EI	Educação Inclusiva
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFELLS	EMEF “Edson Luis Lima Souto”
FCM	Faculdade de Ciências Médicas (Unicamp)
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI (IMF)	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária (Campinas)
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPDD	Global Partnership for Disability and Development
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
IDA	International Disability Alliance
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp)
IHA	Instituto Helena Antipoff (SME/Rio de Janeiro)

IMF	International Monetary Fund
IPEA	<i>Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada</i>
LDB	Lei de Diretrizes de Base
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LTS	Licença para Tratamento de Saúde
MCid	Ministério das Cidades
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAES	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Norte (Campinas)
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos do Milênio
OEА	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU – HABITAT	Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos
ONU/UN	Organização das Nações Unidas
OP	Orientador pedagógico
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ação Articulada
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PEB	Professores de Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJ	Pastoral da Juventude
PMC	Prefeitura Municipal de Campinas
PME	Planos Municipais de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD (UNPD)	Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas
PPP	Parceria Público-Privada
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PT	Partido dos Trabalhadores
RBC	Reabilitação Baseada na Comunidade
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
REMEC	Rede Municipal de Ensino de Campinas
SCRPD	Secretaria para a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME/Campinas	Secretaria Municipal de Educação de Campinas
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDI	Trabalho Docente Individual
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNENABLE	United Nations Enable
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNHRC	Comissão de Desenvolvimento Social, e Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
WB	World Bank
WHO	World Health Organization

## INTRODUÇÃO

### *Gênese do Problema*

Neste momento em que apresento o resultado de minha pesquisa de doutorado, deparei com a necessidade de puxar os fios que me trazem até aqui para contextualizar o leitor de como este trabalho surgiu e se desenvolveu.

Ao fazer isso, porém, notei que os fios eram bem longos e me levavam ao Rio de Janeiro no fim da década de 1970 e na década de 1980. Primeiro aos meus anos escolares, visto que nas duas escolas onde cursei o ensino primário e ginásial (como eram chamadas as duas etapas do Ensino Fundamental na época), sempre em minhas turmas haviam alunos com deficiências matriculados. E, posteriormente, quando eu, ainda bem jovem, por uma questão histórica, pude participar intensamente da retomada de alguns movimentos políticos de luta pelos direitos sociais, em especial o movimento estudantil e a Pastoral da Juventude (PJ), da Igreja Católica.

Para além de descobertas políticas, sobretudo o envolvimento com a PJ me fez, ainda no segundo grau (como era chamado o Ensino Médio na época), aproximar-me dos escritos de Paulo Freire, Leonardo Boff, entre outros autores estudiosos da Teologia da Libertação<sup>1</sup>, que, embora me apresentassem uma leitura crítica da realidade, o faziam em meio a ensaios de construção de um mundo melhor.

Essas leituras e experiências iniciais foram se enriquecendo em minha graduação, que tive oportunidade de fazer no Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o objetivo de trabalhar na área de psicomotricidade com alunos com deficiência. Esse programa, por estar inserido no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da

---

<sup>1</sup> Movimento cristão de luta social na América Latina, originado na Igreja Católica, a partir do Concílio Vaticano II (iniciado em 1962) que contestava normas e dogmas impostos pelo Vaticano, bem como estava alicerçado por uma compreensão da bíblia e das religiões cristãs a partir de seu caráter revolucionário e libertador, cuja opção primeira era a luta cristã pela vida dos pobres e dos oprimidos, pelo fim das desigualdades sociais (SADER; JINKINGS, 2006, p. 1153).

Universidade, possibilitou-me uma ênfase em leituras e reflexões sobre epistemologia, o corpo na história da humanidade, o corpo brasileiro e as pedagogias críticas, entre outras diversas linhas de estudo.

Assim, já nessa época as questões acerca da relação entre corpo, mente e pessoa com deficiência eram o foco de meus estudos. E em diferentes arranjos este vem sendo, ao longo dos anos, o enredo de minhas preocupações acadêmicas.

Contudo, foi no final de 1995, buscando engajar-me na vida acadêmica, agora no curso de especialização em Educação Física para Pessoas Portadoras de Deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que comecei a aprofundar minhas leituras na área da epistemologia, tendo um interesse especial pelas fundadas no materialismo histórico, que me auxiliavam no entendimento das relações estabelecidas entre o sujeito, a sociedade, o conhecimento, as formas de produção e as marcas culturais dos papéis sociais da pessoa com deficiência ao longo da história.

Envolvida em diversas atividades desse curso, tive a oportunidade de colaborar em uma pesquisa que buscava analisar as condições de uma escola pública municipal para assumir a perspectiva da Educação Inclusiva.

Corria o ano 1996, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994; CORDE/MJ, 1994)<sup>2</sup> já circulava pelos meios acadêmicos e políticos brasileiros. O MEC começava a pensar sobre a Educação Inclusiva como proposta política no tocante à Educação Especial. Com base nesses pressupostos, a Educação Inclusiva começava a ser disseminada como um “[...] compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais<sup>3</sup> [...]” (CORDE/MJ, 1994, p. 9).

Ainda nesse acordo internacional, apresentava-se a ideia da garantia dos direitos básicos humanos, no caso, a educação, a todas as crianças, em especial àquelas que, ao longo da história, haviam tido o acesso e a garantia de uma educação de qualidade alijados; ideia essa do movimento Educação para Todos (UNESCO; UNICEF; WB, 1990; UNESCO, 2001a), que vinha

---

<sup>2</sup> Embora hoje exista outra versão mais recente da Declaração de Salamanca proposta pela Seesp/MEC (2011), valemo-nos desta de 1994 por ser a disponível na época.

<sup>3</sup> Conforme nomenclatura do documento.

sendo disseminada desde o início dos anos 1990. Reconhecia-se, assim, que as pessoas com necessidades educativas especiais têm o direito de estar inseridas em processos educacionais nos quais suas necessidades específicas sejam atendidas, a fim de garantir a aquisição de conhecimento, com base em uma pedagogia centrada na criança:

As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, a relação custo-benefício de todo sistema educativo (CORDE/MJ, 1994, p.10).

Com base nesses pressupostos, participei como auxiliar de pesquisa em um estudo em uma escola municipal da cidade, encomendado pelo MEC ao professor da UFU com quem trabalhava na época, lançando mão de sociogramas, testes de avaliação motora, cognitiva, entrevistas, entre outros. Na busca de saber como os alunos de uma turma regular viam o aluno com deficiência, indagávamo-nos se seria a deficiência um motivo gerador de preconceito. Quais seriam os outros motivos geradores? Perguntávamos às professoras suas opiniões e quais conhecimentos tinham para trabalhar com os alunos com deficiência. Testávamos as habilidades cognitivas e motoras dos alunos da classe especial para analisar se estas eram de fato tão díspares das dos alunos que compunham as classes regulares.

Perguntávamo-nos, na época, se era possível inserir alunos com deficiência no ensino regular. Seria o preconceito o maior impedimento? Quais os limites da escola? A estrutura e a organização político-pedagógica da escola pública brasileira era adequada à nova proposta político-educacional? Quais adequações e mudanças seriam necessárias? Como enfrentar e redimensionar as marcas histórico-culturais do papel do aluno com deficiência em nossa sociedade? Seria a escola de fato a instituição mais adequada para redimensionar essa história?

Nesse curso também, na disciplina de neurofisiologia, fui apresentada às questões da plasticidade neural, da migração neural no decorrer do desenvolvimento, entre outros conceitos que me levaram aos estudos de A. R. Luria e O. Sacks. Nessas novas descobertas, logo me

indicaram a leitura de L. S. Vigotski<sup>4</sup> e depois de A. Leontiev, o que me pareceu um casamento perfeito.

Minhas novas leituras cada vez mais me faziam refletir sobre a imagem corporal do autista, foco de meu trabalho de conclusão do curso de especialização. Minhas reflexões pareciam mais com revoluções, e, ao mesmo tempo que algumas questões sobre a constituição do sujeito, do corpo, no mundo histórico-cultural começavam a ser compreendidas, muitas outras surgiam.

O encantamento com os autores de quem eu começava a me aproximar, terreno teórico fecundo para as discussões da constituição corpo e mente, me levou de volta à educação. Assim, no fim da década de 1990, estava inserida no Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). A base de minha pesquisa foi o trabalho realizado no Centro de Convivência de Afásicos (CCA), fruto de uma parceria entre o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e a Faculdade de Ciências Médicas (FCM), ambos da Unicamp, com o objetivo de discutir o estatuto do corpo como signo nas práticas sociais, considerando as condições histórico-culturais de produção de significados sobre o corpo afásico e/ou hemiplégico.

No GPPL, uma imersão nos estudos da perspectiva histórico-cultural, aliada à experiência de trabalho/convívio no CCA, amadurecia a compreensão da deficiência que extrapolava as marcas orgânicas e se dava pelo entrelaçamento da significação destas na vida do sujeito e das condições de vida (o acesso aos serviços de saúde, ao trabalho, à educação, a uma vida digna). Essa ideia, alicerçada pelo constructo teórico de autores como L. S. Vigotski, M. Bakhtin, A. R. Luria, A. Leontiev, M. Foucault, N. Elias, entre outros, cada vez mais me faziam refletir sobre a questão da constituição do sujeito, do corpo, no mundo histórico-cultural e acerca do papel do corpo/sujeito com deficiência em nossa sociedade. Essas reflexões acadêmicas, aliada a minha opção política, fizeram com que, no ano de 2001, após o curso de mestrado eu me engajasse profissionalmente em uma organização não governamental (ONG), que desenvolvia um trabalho de assessoria à uma Secretaria Municipal de Educação no ABC paulista, na região metropolitana

---

<sup>4</sup> No decorrer do texto, a grafia utilizada no nome de L. S. Vigotski será como aparece na referência utilizada, para facilitar a busca bibliográfica. Quando for utilizado em termos genéricos, será utilizada a grafia L. S. Vigotski ou Vigotski.



da cidade de São Paulo, com foco no trabalho com os alunos com deficiência no contexto da Educação Inclusiva.

Quando cheguei a essa Secretaria de Educação, no papel de assessora externa, já havia quatro anos de trabalho sob a égide das políticas de Educação Inclusiva, com base na perspectiva da Inclusão Total, ou seja: todos os alunos com deficiência estavam inseridos na rede regular de ensino, mas sem suporte específico para inserção nos processos de aprendizagem complementar ou suplementar ao vivido em sala de aula (MENDES, 2006a).

Essa ideia passava a figurar no cenário político educacional brasileiro, inspirada por determinada leitura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994; CORDE/MJ, 1994), possível de ser implementada, devido a um corpo legislativo nacional<sup>5</sup>, e assumida como proposta política educacional em alguns municípios e estados, em especial os que compunham a chamada Frente Brasil Popular,<sup>6</sup> que anunciavam a questão social como eixo norteador de seus planos gestores.<sup>7</sup>

Nessa oportunidade profissional, tive, de fato, minha entrada na escola pública, visto que até então vivia no mundo das instituições especializadas. Outro mundo se abria a minha frente e milhares de inquietações começavam a me mobilizar.

Já no primeiro dia em que fui a campo, uma cena muito me marcou:

*Setembro de 2001. Era a minha primeira visita a uma escola da rede de ensino da Secretaria citada. Fui levada a uma escola recém-construída com base nos pressupostos do Desenho Universal,<sup>8</sup> a fim de garantir de maneira adequada o acesso, a permanência de todos os alunos em uma educação de qualidade. Nessa escola, fui chamada para conhecer uma sala na qual, apesar de ser considerada, pelas orientadoras educacionais, uma sala de aula modelo, a professora não estava satisfeita com o trabalho. Era uma*

---

<sup>5</sup> Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei nº 7.853, de 1989 (BRASIL, 1989); a LDB, de 1996 (BRASIL, 1996); e, posteriormente, o Decreto -Lei de Lei nº 3.298 (BRASIL, 1999) e a Resolução nº 2/2001 (CNE/CEB/BRASIL, 2001a), que, embora não tratem pontualmente dos princípios e das diretrizes da política de Educação Inclusiva, em seus textos são indicados, de diferentes formas, que a educação dos alunos com deficiência é dever do Estado e que estes devem estar matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, podendo o serviço de Educação Especial ser complementar, suplementar ou substitutivo ao ensino regular, com vistas a dar suporte ao desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial.

<sup>6</sup> A *Frente Brasil Popular* foi uma coligação de partidos políticos na época caracterizados como de esquerda, organizada inicialmente visando à eleição presidencial de 1989.

<sup>7</sup> Sobre a questão da entrada das ideias da Educação Inclusiva no ensejo das ideias da inclusão social, ver Kassar (2011a).

<sup>8</sup> Desenho Universal “significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “Desenho Universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias” (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a, p. 17).

*sala completamente equipada, de primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Havia 25 alunos, dentre esses quatro deficientes. Um aluno muito querido e disperso tinha síndrome de Down e estava andando pela sala conversando com os colegas, que estavam sentados em suas cadeiras enfileiradas e tentavam prestar atenção na aula. No fundo, outros três alunos com paralisia cerebral estavam no chão, um sentado com apoio e os outros dois deitados em colchonetes, e uma estagiária tentava jogar bola com eles. Quando me abaixei ao lado deles para cumprimentá-los e olhei para a frente, tudo que vi foram os pés das mesas e dos colegas. A professora estava à frente dos alunos passando a tarefa no quadro-negro.*

*(Caderno de trabalho, setembro de 2001)*

Muitas contradições e ainda mais dúvidas: O que aprendiam os alunos sentados e/ou deitados atrás de todos os outros? Seria de fato esse paradigma o mais adequado ao que se propunha, ou seja, garantir uma educação de qualidade a todos os alunos, inclusive aos com deficiência? Questionava-me sobre o impacto dessa opção política na constituição desses alunos. Indagava-me sobre o que era possível fazer, que procedimentos metodológicos assumir. Como dar conta de uma turma com tamanha diversidade? Como inserir alunos com graves impedimentos na proposta pedagógica, e ainda sem suporte?

Outro ponto importante nessa rede de ensino era que até então não havia proposta de formação continuada de gestores e professores, pois a ideia era que bastava saber lidar com a diversidade, visto que somos todos diferentes. Isso, a meu ver, se aproximava do apagamento das diferenças. Em suma, o que ouvíamos em meio aos embates era que bastava ser um bom professor. A todo tempo ouvíamos dos ex-gestores, professores da rede, que desenhar ações a partir do conhecimento didático-pedagógico da Educação Especial era retrocesso.

Embora a proposta política da Educação Inclusiva estivesse inserida em um plano de governo cujo foco era a chamada “inclusão social”, parecia-me que ela carregava em si um descompasso entre o que pretendia ser e como de fato se materializava nas escolas e salas de aula. O discurso da inclusão social, em si, soava quase como uma falácia, posto que a ideia de inserir na sociedade alguém que já está presente nela era por demais excludente. O que mais me preocupava era que, nas tentativas de “acertar”, sem uma leitura mais crítica dessa opção político-pedagógica, vidas estavam em jogo, com alunos adoecendo e sendo alijados de seu direito humano básico de aprender e professores pedindo exoneração.

Nessa época e desse lugar, a não ser pela ideia de a educação do aluno com deficiência ser de responsabilidade do ensino público, eu não consegui enxergar o lado “revolucionário” e de

vanguarda dessa proposta político-pedagógica, como era proclamado pelos defensores da inclusão. De fato, um mergulho de corpo e alma em um processo tenso de muitos embates e disputas políticas. Eu saía dos muros protegidos da universidade e de novo estava imersa nas lutas sociais, só que agora eu era uma peça da engrenagem que podia de fato, pelo cargo que ocupava, lutar pelo acesso, pela permanência e pela qualidade do ensino público brasileiro.

No entanto, com base em um estudo diagnóstico e nos conhecimentos da Educação Especial, nós da equipe começamos a desenhar, junto com os gestores da rede, uma estrutura de suporte e apoio aos alunos com deficiência e professores: adequação arquitetônica das escolas; aquisição de mobiliário e material pedagógico adequado às necessidades específicas dos alunos, com base em avaliação interdisciplinar de cada um deles; criação de espaços para inserção/aprendizagem na/da Libras, CCA, Braille; intensivos cursos de formação de professores; entre outros.

Porém, no final de 2002, um convite encerraria essa minha fase e abriria outra possibilidade em minha carreira. O envolvimento com as questões políticas foi aumentando. O Partido dos Trabalhadores assumia a Presidência da República. Movida pela possibilidade de fazer valer tudo que até então sonhara, fomos, eu e meu marido, trabalhar na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande/MS, estado governado pelo PT.

Dentre as diversas funções na universidade, vi-me novamente inserida no cotidiano da escola pública, estadual e municipal, como professora de prática de ensino e orientadora de monografias que versavam sobre a Educação Inclusiva. Outras realidades, outras indagações, mas mais uma cena me marcou:

*Setembro de 2005. Hora do intervalo em uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul, entro na escola antes do meu horário de trabalho. Ao tomar o pátio, vejo os alunos do Ensino Médio: alguns jogavam bola, alguns merendavam, alguns paqueravam, alguns jogavam Bozó<sup>9</sup> e um grupo conversava sob a sombra de uma árvore que ficava lá longe, no canto esquerdo do pátio, lado oposto de onde todos os outros alunos estavam. Do lado direito uma algazarra, típica de intervalo com alunos do Ensino Médio. Do lado esquerdo, nove alunos conversavam em Libras.*

*(Caderno de trabalho, setembro de 2005)*

---

<sup>9</sup> Jogo popular de dados.

Esses nove alunos surdos participaram de uma pesquisa de um orientando de graduação surdo que se indagava sobre as formas de participação desses alunos no cotidiano escolar, considerando a inserção no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Para responder a essa questão, esses alunos foram entrevistados, em Libras, sobre o processo. Todos afirmaram estar sendo ótimo, de fato se sentiam “incluídos”. Contudo, afirmaram em suas respostas que nas aulas de Educação Física os intérpretes eram dispensados e eles interpretavam o conteúdo que era ensinado pelo professor olhando os outros fazendo. Além dessa situação, meu orientando, na condição de aluno/professor/pesquisador surdo, questionava a qualidade educacional mesmo com intérprete, visto que nem sempre este tinha conhecimento sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor. Ele questionava o que os alunos surdos aprendiam e como aprendiam com essa forma de mediação, sobretudo em relação aos conteúdos da Educação Física, seu foco de estudo.

Foram três anos de trabalhos intensos e desafios tão formidáveis como aquela cidade e aquele estado. Porém, dois fatos, o nascimento de minha filha e a necessidade de buscar responder a minhas inquietações – o que eu acreditava ser possível em um programa de doutorado –, fizeram-me regressar, em 2006, a minha cidade natal, o Rio de Janeiro.

Desde o meu retorno, comecei a trabalhar com formação de professores e como consultora, no âmbito da perspectiva histórico-cultural e da educação dos alunos com deficiência, junto ao Instituto Helena Antipoff (IHA), que é o centro de referência de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Vale destacar que um dos trabalhos no qual me envolvi foi o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Seesp/MEC), visto que o Rio de Janeiro é um município-polo deste programa.

Uma questão importante dessa experiência foi vivenciar uma proposta de Educação Especial que assume os pressupostos da Educação Inclusiva, só que em outra abordagem que não da inclusão total. Pela história de formação da rede, dos professores e de inserção das famílias, ainda hoje permanece um sistema com as diversas modalidades na Educação Especial (alunos incluídos em sala regular, salas especiais, escolas especiais, classe hospitalar, atendimento

educacional especializado [AEE]). A ideia central é a garantia de inserção nos processos de aprendizagem, com a construção de um currículo adequado.

A experiência das propostas de Educação Especial sob o paradigma da Educação Inclusiva sob diferentes desenhos políticos e inseridos em distintas realidades me suscitou diversas interrogações, entre elas: as contradições postas na relação das políticas de Educação Inclusiva, o papel histórico da escola e do sujeito com deficiência, o modo como o outro lê e significa o corpo com deficiência no contexto da escola regular.

Nesse contexto, comecei a desenhar o projeto de doutorado, cujo título era: “A escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiência no contexto da rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro”. O objetivo era tentar entender como os sujeitos com deficiência se apropriavam dos sentidos e significados sobre ser um corpo/sujeito com deficiência, na relação com o outro, no contexto das políticas de Educação Inclusiva, buscando, além disso, compreender como o olhar do outro dá o (in)acabamento estético e como as contradições ecoadas na consciência do corpo/sujeito com deficiência, imerso em uma arena de luta de valores, são vivenciadas por eles e vão se tornando matéria de significação de seus corpos. E foi essa questão que me fez voltar à Unicamp, ao curso de doutorado, em 2008.

Entretanto, logo no início do programa, diante da oportunidade de desenvolver meu estudo atrelado a um projeto de pesquisa coletivo que seria implementado pelo GPPL junto a uma escola pública de periferia da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP (Remec), optei, em comum acordo com minha orientadora, por alterar meu campo empírico para este que hoje apresento, que melhor representa minha história e aborda de forma mais direta as questões que ao longo desses anos mais me inquietaram.

E, assumindo que objeto e método vão se constituindo (VIGOTSKI, 1927/1996a), o delineamento do projeto também foi sendo redimensionado no decorrer da pesquisa de campo e na complexidade do projeto coletivo de pesquisa.

*Projeto Coletivo de pesquisa e a pesquisa na escola*

Quando entrei no programa de doutorado, quase todos os integrantes do GPPL estavam, coletivamente, elaborando um projeto a ser encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) na linha Melhoria do Ensino Público.

A ideia inicial de elaboração do projeto coletivo de pesquisa surgiu quando um grupo de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edson Luis Lima Souto (EMEFELLS) procurou os professores do GPPL com o intuito de retomar seus estudos a partir da problematização de suas práticas.

O projeto foi elaborado no decorrer de 2008 e teve seu início no segundo semestre de 2009, com a duração de dois anos. No começo, o estudo contava com a participação de 19 pesquisadores, entre professores da Unicamp, bolsistas de pós-doutorado, alunos do programa de pós-graduação, alunos dos cursos de graduação e professores da escola pesquisada.

Assim, essa pesquisa foi desenvolvida compondo um projeto coletivo intitulado “Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco”.<sup>10</sup> Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, em especial nos estudos de L. S. Vigotski, o objetivo do projeto era:

[...] investigar as *situações* e as *relações de ensino*, indagando sobre as *condições de vida* que (não) mudam. Assumindo uma perspectiva histórico-cultural, perguntamos: Como as condições (de realização) da *atividade* (na escola e/ou fora dela) afetam (ou podem mudar) os *sentidos* de uma situação experienciada? Como vão se dando os *modos de apropriação* do conhecimento e incorporação das práticas (transformação, abreviação), relacionadas ao *desenvolvimento* da criança, à *constituição* dos sujeitos, à *emergência de novas formas de atividade* e novas práticas? Que diferença faz(em) (as condições de) o conhecimento? (SMOLKA et al., 2009, p. 4).

Para tal, todos os professores e gestores da escola foram convidados a se engajarem na pesquisa. Vários professores participaram do projeto, mas sob diferentes formas. Alguns assumiram a função de pesquisadores, outros abriram suas salas para a pesquisa, outros aderiram a propostas das oficinas temáticas e outros ainda se juntaram a ações na biblioteca.

Em razão de sua amplitude, a pesquisa foi dividida em quatro eixos: Eixo 1 – Estudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ciclo); Eixo 2 – Estudo dos anos finais do Ensino

---

<sup>10</sup> Sobre o projeto, ver, ainda: SMOLKA et al. (2008, 2010, 2011).

Fundamental (terceiro ciclo); Eixo 3 – Estudo das condições e práticas da Educação Inclusiva; Eixo 4 – Estudo das formas de gestão e trabalho docente.

Assim, este estudo integrava com outros três o eixo sobre a Educação Inclusiva. Destes, um trabalho era da aluna de iniciação científica (IC) Cristina Hulshof, integrante do GPPL. O segundo estudo era uma proposta de pesquisa da professora de Educação Especial da unidade de ensino, Roberta Gomes Scian, que teve como foco inicial a questão da linguagem de um aluno com diagnóstico de autismo. Posteriormente, no ano 2010, passou a compor esse grupo outra pesquisadora, Débora Dainêz, aluna do programa de doutorado, cujo tema da pesquisa era (re)discutir os sentidos e a pertinência do conceito de compensação com base nos estudos de L. S. Vigotski, no âmbito da problematização de situações empíricas.

Na tentativa de organizarmos uma base teórico-metodológica para os trabalhos do eixo de Educação Inclusiva, no segundo semestre de 2009, iniciamos um grupo de estudos com encontros de duas horas quinzenalmente, cujo foco foi a obra *Fundamentos de defectologia* (VYGOTSKI, 1924-1934/1997a). Nos encontros, buscávamos também trazer situações cotidianas,<sup>11</sup> foco de nossas pesquisas para discussão, marcando diferentes possibilidades de olhar uma mesma cena.

Outro momento fundamental com a aprovação do projeto foram as reuniões semanais de estudo e organização com todos os integrantes na escola. Essas reuniões, com duração de aproximadamente três horas, ocorriam às sextas-feiras. Seu conteúdo era dividido em questões de ordem operacional/burocrática do projeto e em estudos coletivos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, fundamentação teórico-metodológica do projeto. Ocorriam oficinas de conteúdos específicos, como: imagem, produção de texto e gêneros discursivos, oficinas de informática, entre outras.

Nessa imersão nas problematizações das práticas escolares, ao mesmo tempo que impactada pelas condições de realização da Educação Inclusiva no cotidiano de uma escola pública de periferia que faz parte de uma rede de ensino que diz assumir os princípios e as diretrizes das políticas do MEC, foi-se fazendo urgente compreender a trama que constitui esse cenário das políticas educacionais nacionais, tendo como referência que elas acabam sendo a síntese dos embates de diversas forças políticas internas e das pressões pela incorporação das

---

<sup>11</sup>A inspiração metodológica de organização do trabalho desse grupo se deu com base no estudo dos trabalhos de Dickel (1996, 2001).

propostas políticas internacionais. Dentre as inúmeras questões sobre a composição desse cenário, algumas foram ganhando destaque.

*a) O lugar da política e do desenvolvimento humano*

As políticas educacionais que tratam da educação dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades já vêm sendo formuladas há alguns anos na história da educação de nosso país. Especialmente, essas políticas ganharam força na década de 1990, na esteira das reformas do Estado, sob um viés neoliberal, propostas no governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que impactaram profundamente as políticas educacionais. Ao mesmo tempo, tais políticas também foram alavancadas por um discurso humanitário de garantia de direitos humanos, que na época tomava os movimentos sociais, na esteira da abertura política das décadas anteriores e da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Não rompendo plenamente com as políticas anteriores e constituindo um governo com políticas ambíguas, desde 2003, no início dos governos do PT<sup>12</sup> foi assumida, no escopo do discurso da inclusão social pela garantia de direitos humanos, uma perspectiva da Educação Inclusiva, conforme já vinha sendo de alguma forma desenhada na maioria dos municípios e estados da Frente Brasil Popular. Nessa proposta, a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>13</sup> deve se dar nas salas de aula do ensino regular, tendo como suporte a Educação Especial, realizada em atendimento educacional especializado complementar ou suplementar no contraturno do ensino regular (OLIVEIRA, 2009, 2011; SEESP/MEC, 2008).

Dessa política, uma questão que há muito me acompanhava e que de dentro da escola onde a pesquisa se desenvolvia era ressaltada, era a forma prescritiva de determinada leitura da

---

<sup>12</sup> Governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Governo Dilma (2011- dias atuais).

<sup>13</sup> No início do governo, a nomenclatura utilizada como público-alvo dessa política era a de alunos com necessidades educativas especiais, que abarca, além dos alunos, toda sorte de dificuldades orgânicas e/ou sociais que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Essa ideia era amparada tanto pela Declaração de Salamanca como pelo corpo de leis brasileiros, em especial as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB/BRASIL, 2001a).



Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994; CORDE/MJ, 1994; SEESP/MEC, 2011),<sup>14</sup> que era amplamente divulgada como o modelo mais adequado a fim de garantir o direito à educação, bem como uma forma de enfrentar a discriminação, os desajustes sociais e a falta de equiparação de oportunidades.

Aqui, vale destacar que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assumida pelo MEC (SEESP/MEC, 2008), parte do princípio de que a escola deve criar condições para atender à diversidade e não deve selecionar os alunos em função de suas diferenças individuais, por apresentarem dificuldades e limites no acompanhamento curricular, durante o processo educacional, cuja causa pode ser orgânica ou não, alunos com diferentes possibilidades sensoriais e de comunicação, e alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Prevê ainda a matrícula de todos os alunos, incluindo os com deficiência, na rede regular de ensino com o mínimo de distorção idade-série (SEESP/MEC, 2004b).

Contudo, essa proposta política que prevê uma revolução no que diz respeito ao acesso aos direitos básicos humanos a todos os cidadãos brasileiros que sempre viveram à margem de seus direitos entra em conflito quando enfrenta as condições de realização nas escolas brasileiras. Parece haver um descompasso entre as determinações legislativas, os desenhos das políticas e a realidade histórica das escolas brasileiras (CARMO, 2006; MENDES, 1999, 2003, 2006a, 2006b; MENDES; NUNES, 2008; LIMA; MENDES, 2009; PRIETO, 2003, 2006, 2009, 2010; GARCIA, 2004, 2009; 2010; GÓES, 2004; KASSAR, 2004, 2006, 2011b; LAPLANE, 2004, 2006a, 2006b; PADILHA, 2004; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006; GLAT et al., 2006; GLAT, 2007; FERREIRA, FERREIRA, 2004; CAIADO; LAPLANE, 2009a, 2009b; MELETTI; BUENO, 2010; PLETSCH, 2010; 2011, entre outros).

Quanto a esse descompasso, alguns autores (MENDES, 2003, 2006a; LAPLANE, 2004; GARCIA, 2010; PRIETO, 2010, entre outros) vêm chamando a atenção para a incorporação de

---

<sup>14</sup> Além de alertar sobre a forma acrítica e não contextualizada ao contexto educacional brasileiro, que a Declaração de Salamanca foi sendo veiculada e assumida, Bueno (2008, 2008a), também analisa as diferenças conceituais existentes nas duas versões em português deste documento internacional, uma produzida pela Corde/MJ (1994) e a outra pela Seesp/MEC (2011), sobretudo na utilização do termo integração na primeira e a substituição deste pelo inclusão, na segunda.

um modelo de Educação Inclusiva importado de países<sup>15</sup> com realidades distintas do nosso, sem uma leitura prévia das condições de realização dessa política nas escolas brasileiras. Esses discursos são sustentados por princípios idealizados de escola, aluno e sociedade, que tendem ao apagamento dos conflitos históricos e da realidade socioeconômica brasileira, marcada por imensas desigualdades.

Nesse contexto de problematização, Laplane (2004) ressalta, ainda, o discurso de caráter mistificador embutido no conceito de inclusão, que, não articulado ao contexto da realidade escolar brasileira,, opera com a ideia de “ser o melhor” modelo, para comprovar a eficácia do próprio discurso.

Diante dessa problemática, assume-se que o modelo educacional brasileiro é fortemente marcado pelas proposições internacionais, em especial as do Sistema das Nações Unidas (ONU/UN), mas cientes de que a política adotada não é uma apropriação direta desse discurso internacional, e, sim, forja-se em meio aos embates das forças políticas que configuram o cenário nacional. Desse modo, causavam-me estranheza tanto o discurso do melhor dos modelos como o estatuto atribuído à Declaração de Salamanca.

Em meio a essas informações, senti a necessidade de compreender os princípios e as diretrizes das políticas de Educação Inclusiva no escopo do Sistema ONU, a fim de ampliar as possibilidades de análise da tessitura da trama que envolve as proposições políticas sociais internacionais e as formas de apropriação pelo governo brasileiro. Esse incômodo levou-me para além dos preceitos da Declaração de Salamanca, a uma imersão no Sistema ONU.

Nas propostas do Sistema ONU, de fato a ideia de educar os alunos com deficiência em escolas de suas comunidades e não em instituições especializadas é recomendada em diversos documentos, sobretudo nos da Unesco, do Unicef, do Pnud e do Grupo Banco Mundial, sob alegações que vão desde justificativas relacionadas com a ampliação das relações sociais até as de cunho econômico, cujo foco é a redução de gastos públicos no sistema educacional (UNESCO, 2005, 2009; WB, 2003a).

---

<sup>15</sup> Experiências educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva no que concerne à pessoa com deficiência são datadas desde a década de 1960 em alguns países da Europa e da América do Norte, conforme relatado por Mendes (2003, 2006a), Laplane (2006a), Kassar (2011a), entre outros.

Contudo, atualmente, vários desenhos e diretrizes que comportam outras modalidades da Educação Inclusiva relativas aos alunos com deficiência vêm sendo apresentados como possíveis espaços educacionais, desde que seja garantida a inserção do aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, visto que, em última instância, a não garantia de uma educação de qualidade leva a uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho quando na vida adulta, o que acaba onerando o Estado com benefícios sociais (UNESCO, 2009, 2010a).

Essa imersão possibilitou, também, uma compreensão mais articulada da proposição das políticas de Educação Inclusiva dentro do Sistema ONU, inserida em um contexto mais amplo das políticas sociais ou de redução da pobreza, alinhada com a ideia da universalização do ensino básico. Isso tendo em vista que os estudos da ONU (UNESCO, 2010a, 2011; UN, 2010; WHO, 2010; WB, 2011; WHO; WB, 2010, 2011) apontam que a maior parte das crianças que estão fora das escolas é formada por crianças com deficiência, em comunidades mais empobrecidas. Tal constatação, somada a outros dados sobre as condições de vida das pessoas com deficiência pelo mundo, sinaliza, aos olhos do Sistema ONU, uma estreita relação entre a condição de vida em situação de pobreza e a incidência da deficiência.

Constituídas em um mar de contradições, essas políticas, alinhadas com a história do lugar da pessoa com deficiência no escopo da ONU, são alicerçadas pela teoria do capital humano,<sup>16</sup> pressuposto central das políticas sociais desse sistema, donde a educação é assumida como a chave para impulsionar o desenvolvimento e reduzir a pobreza (UNESCO, 2005). Não distante, trata-se, também, da bandeira de luta política dos movimentos sociais que hoje fazem parte da estrutura do Sistema ONU, em prol dos direitos da pessoa com deficiência, na medida em que se delega ao Estado a responsabilidade da educação de uma população que tem em sua história o caminho das instituições filantrópicas.

Na lógica das proposições das políticas sociais do Sistema ONU, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na estrutura do governo brasileiro também está inserida no escopo das políticas de redução da pobreza e das de Educação Básica, inscritas no

---

<sup>16</sup> Partindo dos princípios da economia da educação, formulada por Theodore W. Schultz, essa teoria, quando trasladada para a educação, subsidiou uma concepção tecnicista do ensino e da organização da escola, que assume a ideia de que a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico e do indivíduo, visto que o homem e seu conhecimento, com base na valorização do capital, são concebidos por sua função de engrenagens do sistema econômico. Essa concepção também vem dando suporte às formas de investimento no setor educacional com base em ideias do mercado (MINTO, 2012a).

propósito da universalização do ensino básico, ambas pautadas pelas análises referentes ao alcance dos Objetivos do Milênio (ODMs) no Brasil. Junto com uma série de outras políticas e programas, nas áreas da saúde, assistência social e habitação, constituem o Programa Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007a)<sup>17</sup> e a Agenda Social - Direitos da Cidadania - Pessoa com Deficiência (CORDE/SDH/BRASIL, 2007b) que visa garantir os direitos fundamentais as pessoas com deficiência.

Com a imersão nos estudos e documentos que tratam da formulação das políticas de Educação Inclusiva, pelo governo brasileiro, somado ao que estava sendo vivenciado no cotidiano de uma escola pública de periferia que assume a Educação Inclusiva, cujas práticas vinham sendo problematizadas no projeto coletivo de pesquisa, e ainda considerando o objetivo final das políticas de Educação Inclusiva, que é garantir o desenvolvimento humano, - em termos dos pressupostos do Sistema ONU, no caso da pessoa com deficiência (UNESCO, 2001, 2005, 2009; WB, 2003a, 2003b, ente outros) , e ainda, segundo a política nacional (SEESP/MEC, 2008) dar suporte aos sistemas de ensino para “promover respostas as necessidades educacionais especiais”, a fim de viabilizar a aprendizagem e, conseqüentemente o desenvolvimento desses alunos- foi tornando urgente compreender o impacto dessas políticas no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Em relação ao conceito de desenvolvimento humano, cabe aqui uma observação: Vygotski (1931/1995, p. 139), ao tecer considerações sobre as noções de desenvolvimento no escopo da crise da psicologia, afirmou que o conceito de desenvolvimento é “polissêmico, confuso e se modifica segundo o ponto de vista básico que o investigador elege sobre o objeto”. Embora minhas reflexões não estivessem circunscritas somente aos estudos da psicologia, essa ideia desenvolvida por Vigotski cada vez mais ecoava em minhas análises, quando, de um lado, eu deparava com os preceitos sobre o desenvolvimento humano e a educação, no âmbito das políticas propostas pelo Sistema ONU e das assumidas pelo governo brasileiro, dentre elas as de Educação Inclusiva, que têm como foco a redução da pobreza, e, de outro, aprimorava um olhar

---

<sup>17</sup> Esse programa, alicerçado pelo Decreto nº 6.215/2007 [revogado pelo Decreto nº 7.612, de 2011 (BRASIL, 2011a)], estabeleceu o compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência a partir de uma parceria interministerial [Ministério da Saúde (MS), Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Ministério das Cidades (MCid)], instituindo o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência, coordenado pela SDH.

para as práticas de Educação Inclusiva atravessado pela perspectiva histórico-cultural e seu impacto no desenvolvimento dos alunos com deficiência (relações sociais, inserção no processo de ensino-aprendizagem, etc.).

Para ambos, o papel da educação é primordial no desenvolvimento. Contudo, o entendimento do que venham a ser desenvolvimento humano e educação marca diferenças importantes.

Para a ONU, atualmente, o desenvolvimento humano é assumido com base no conceito elaborado para dar sustentabilidade ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), estando circunscrito à ideia de alargamento das liberdades das pessoas (garantia de direitos) em busca de vidas longas, saudáveis e criativas, “para que se envolvam ativamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos” (PNUD, 2010a, p. 2). Em outras palavras, essa noção de desenvolvimento humano tem a ver com a construção de capacidades para que os indivíduos exerçam suas escolhas e participem plenamente da vida social em seus diversos níveis. E, em razão de o foco ser mais direcionado às condições de vida restritas às áreas da economia, da saúde e da educação, esta última se constitui na principal ferramenta para a construção dessas capacidades.

Por outro lado, na perspectiva histórico-cultural, o objeto em questão, quando dos estudos do desenvolvimento humano, é a estrutura psicológica humana. Contudo, nessa perspectiva, tal estrutura tem sua gênese nas relações sociais, nas quais o sujeito se desenvolve no entrelaçamento da maturação do organismo, alavancada pelas formas de participação social do sujeito, na medida em que este se apropria do conteúdo e da estrutura das relações.

Tais diferenças se dão a conhecer de forma mais contundente quando da análise dos registros de situações escolares cotidianas, contingenciadas pelas diretrizes e estratégias para implementação das políticas de Educação Especial sob o paradigma da Educação Inclusiva conforme incorporadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME/Campinas), com base no modelo proposto pelo Governo Federal, que se tornam condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de periferia.

Assim, assumindo que as políticas se materializam nas práticas cotidianas escolares e passam a constituir as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, o objetivo deste estudo é analisar as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência no interior de uma escola regular de periferia da Remec, ressaltando as contradições entre as propostas políticas da Educação Inclusiva e sua realização.

*b) Pesquisa na escola: pressupostos e procedimentos teórico- metodológicos*

A pesquisa na escola foi organizada em dois momentos. O primeiro se caracterizou por um estudo exploratório no decorrer do segundo semestre de 2008, quando buscávamos conhecer a estrutura e as diretrizes das políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme assumida na Remec, e nos aproximarmos do funcionamento da escola. Nessa etapa, lançamos mão da observação simples (GIL, 2007), no decorrer de nove visitas à escola. Juntamos, ainda, um acervo de documentos que tratavam da ambiência da comunidade escolar, da história e do funcionamento da escola, da estrutura do funcionamento da Remec, entre outros. Contudo, encontramos poucos documentos que trouxessem em seu conteúdo formulações sobre a Educação Inclusiva. Assim, a fim de preenchermos as lacunas documentais, conforme afirma Prieto (2006), realizamos duas entrevistas não estruturadas, uma com a vice-diretora e outra com a professora de Educação Especial lotada na escola.

Já o segundo momento, ocorrido no ano letivo de 2009, teve um caráter de imersão nas práticas cotidianas escolares, por meio da observação com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural (FREITAS, 2003). Com outras duas pesquisadoras, frequentamos uma sala de aula com três alunos com deficiência, o 5º ano A, duas vezes por semana. Ao todo foram 41 dias letivos registrados em diários de campo, videogravações, audigravações e fotografias. O objetivo desse momento era compreender como os discursos dos pressupostos e das diretrizes para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos se materializavam no cotidiano dessa escola de Ensino Fundamental de periferia da Remec, especialmente na sala do 5º ano A, e constituíam as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Nessa etapa, também juntamos um grande acervo de fontes documentais, como: documentos de registro dos alunos, relatórios de avaliação discente, documentos diversos que retratavam a história educacional dos alunos arquivados na escola, documentos das diretrizes políticas da SME/Campinas, relatórios de avaliação de equipes de saúde, pareceres administrativos, projetos político-pedagógicos.

Com base nos materiais empíricos coletados, estratégias de organização e análise foram traçadas. Primeiramente, o material foi catalogado de diferentes maneiras, de acordo com sua natureza. Em seguida, foi realizada uma pré-análise, a fim de começar a transformar o material empírico em dado analítico. Por fim, depois de um extenso trabalho, elegemos para análise as condições de acontecimento e episódios analíticos que compõem uma aula, para dar visibilidade analítica à problemática da pesquisa.

Assumindo os pressupostos da dialética materialista, a contradição como categoria de análise perpassou por todas as etapas deste estudo (MARX; ENGELS, 1845-1846/2007; CHEPTULIN, 2004; TRIVINOS, 2006). Não obstante, este estudo está ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Em especial, destaco, entre outras, as contribuições dos constructos teóricos de K. Marx, A. R. Luria, L. S. Vygotsky e M. Bakhtin, no que concerne à compreensão do desenvolvimento humano, aqui já apresentado; e da formação histórica da consciência, constituída na vida em sociedade, síntese dos significados históricos e das formas individuais de apropriação destes, possíveis pela linguagem, pelo signo. Ainda de L. S. Vigotski, destaco a ideia de aprendizagem, entretecida no desenvolvimento humano, na qual o sujeito redimensiona tanto sua matriz biológica como suas formas de participação na vida social, e, não distante desta, a ideia de compensação social da deficiência, como processo de redimensionamentos dos impedimentos orgânicos, possível na participação do sujeito nas práticas sociais. De M. Bakhtin e L. S. Vigotski, os princípios que sustentam a formulação da noção de corpo signo, que se significa na relação com o outro, que lhe confere sentido e significado a partir do lugar que o vê, em um processo de valores éticos e estéticos. Esse processo intermitente está no limite das subjetividades e da ideologia. Destaco, ainda, a problemática da apropriação da significação, que, embora ocorra

na relação com o outro, tem algo pertencente apenas ao sujeito. O que se torna próprio, incorporado, é o que afeta e significa para o sujeito de acordo com suas experiências/vivências. Outro conceito de grande importância para este estudo, foi a noção de *habitus* corporal, de M. Bourdieu e M. Mauss, como consciência incorporada, produto do trabalho social, modelos culturais, técnicas e sistemas de atitudes corporais que se inscrevem no organismo.

### *A estrutura do trabalho*

O trabalho está organizado em três partes. A primeira, “Políticas de Educação Inclusiva: proposições internacionais e condições de incorporação no cenário político educacional brasileiro”, traz os pressupostos que ancoram as propostas políticas da Educação Inclusiva no âmbito das políticas internacionais e das políticas nacionais. Nessa parte, temos, no início, “A questão da pessoa com deficiência no Sistema das Nações Unidas (ONU): desenvolvimento humano e educação em foco”, que visa a dar visibilidade à trama dos princípios e das diretrizes que implicam as propostas de Educação Inclusiva que concernem à pessoa com deficiência no âmbito das políticas de universalização do ensino básico e de erradicação da pobreza no Sistema ONU. Na sequência, “A educação da pessoa com deficiência no Estado brasileiro: acordos internacionais, políticas nacionais e o movimento político das pessoas com deficiência”, com base nas marcas históricas da educação da pessoa com deficiência em nosso país, tem como objetivo colocar em discussão a constituição, os princípios e as diretrizes das políticas de Educação Especial, sob o enfoque da Educação Inclusiva, destacando a tessitura desta, a partir das forças políticas do Brasil que se interessam por essa questão e pela incorporação das propostas internacionais.

A segunda parte do trabalho, “Condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência: práticas escolares na perspectiva da Educação Inclusiva”, trata de explicitar a pesquisa na escola. Na primeira etapa, “A pesquisa na escola: anos 2008 e 2009”, tratamos dos princípios que sustentam a pesquisa na escola e dos dois momentos de sua efetivação, aproveitando para situar o leitor na ambiência escolar, apresentando de dentro da escola as estratégias traçadas pela SME/



Campinas para implementar um sistema educacional inclusivo. Após essa parte inicial, temos “Procedimentos teórico-metodológicos: transformando as cenas cotidianas vividas e registradas em dados de pesquisa”, em que apresento as estratégias construídas para o trabalho com os registros realizados no decorrer da pesquisa empírica, desde as formas de organização, as pré-análises até os movimentos iniciais de análise, a fim de dar visibilidade analítica ao material empírico. E a terceira, “Uma aula em foco”, apresenta, analisa e coloca em discussão o material empírico, os pressupostos teórico-metodológicos e a forma como a política de Educação Inclusiva se realiza na escola e compõe as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Por fim, a última etapa do trabalho, “Políticas educacionais, práticas escolares e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto do ensino regular: algumas reflexões”, traz considerações acerca das análises sobre as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola pública de periferia, que nos dão a conhecer e reforçam as contradições que caracterizam as políticas de Educação Inclusiva inseridas no âmbito das de Educação Básica e das políticas de alívio a pobreza.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: proposições internacionais e condições de incorporação no cenário político educacional brasileiro**

É na década de 1990 que os pressupostos da Educação Inclusiva começaram a ser amplamente divulgados no cenário internacional, alavancados pelo Sistema ONU (ONU/UN)<sup>18</sup> como modelo educacional mais adequado para erradicar a pobreza dos grupos sociais mais vulneráveis, dentre estes os das pessoas com deficiência.

A disseminação das ideias das políticas de Educação Inclusiva se deu no cenário político mundial, sustentado pelas demandas da reorganização internacional do trabalho que preconiza formação escolar ao menos básica<sup>19</sup> e, a partir do entrelaçamento de alguns outros fatos, como: a experiência prévia dos países que implementaram as políticas de Educação Inclusiva; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do ensino básico; e com a assinatura, por parte dos países-membros da ONU, de acordos internacionais. Mas foi no discurso da democratização e da inclusão social, amparado por uma discussão internacional e principalmente pela divulgação dos documentos internacionais, que a ideia da Educação Inclusiva foi se instituindo (LAPLANE, 2006a; MENDES, 2006a; KASSAR, 2011a).

Os acordos internacionais que compõem a base primordial dos fundamentos adotados para a implementação das políticas de Educação Inclusiva hoje são: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (Declaração de Jomtien) (UNESCO; UNICEF; WB, 1990; UNESCO, 2001a); Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994; CORDE/MJ, 1994; SEESP/MEC, 2011); o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (UNESCO, 2000, 2001b); a Convenção

---

<sup>18</sup> Utilizamos dois acrônimos neste momento, um referente ao nome do órgão na língua portuguesa (quando há) e o outro na língua inglesa, a fim de localizar as obras trabalhadas para compor o texto, que em sua maioria estão na língua inglesa.

<sup>19</sup> Destaco o papel histórico da Organização Internacional do Trabalho (OIT/ILO), órgão do Sistema ONU, em proclamar as possibilidades de trabalho da pessoa com deficiência. Sobre a temática, ver: programas, ações, resoluções e relatórios em (ILO, 2013).

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala, 1999) (OEA, 2001; BRASIL, 2001a); e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (UN, 2007; CORDE/SDH/BRASIL, 2007a),<sup>20</sup> documentos os quais o Brasil é signatário.

Não obstante, alguns autores vêm ressaltando no que diz respeito ao desenho político social brasileiro, em especial o setor educacional, que este vem ao longo dos anos sendo marcado fortemente pelas diretrizes internacionais. Estas se dão, muitas vezes, em um cenário mais amplo, marcado na relação com os organismos internacionais, em especial os ligados ao Grupo do Banco Mundial, que atrelam seus financiamentos à aceitação de suas políticas (FONSECA, 1998; ROSAR, 1999; KRUPPA, 2001; NAGEL, 2001; ALTMANN, 2002; SILVA, 2003; SOUTO MAIOR, 2003; GARCIA, 2004, 2010; FIGUEIREDO, 2009; LAPLANE, 2006b; MENDES, 2006a; PRIETO, 2010; KASSAR, 2011a).

Cientes de que as políticas de Educação Inclusiva, mesmo sendo fruto de acordos e de demandas internacionais, ao serem assumidas no Brasil ganham um desenho específico, alinhado com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência, empenhamo-nos, nesta parte do estudo, em dar visibilidade à complexidade dessa relação. Esse esforço teve como objetivo compreender o contexto e traçar o movimento histórico das ideias, buscando relações nem sempre explicitadas, a fim de ampliar as possibilidades de análise da política de Educação Especial, no paradigma da Educação Inclusiva assumida pelos governos do PT.

Para tal, primeiramente, adentramos os meandros do Sistema ONU, a fim de conhecermos os princípios que sustentam as políticas de Educação Inclusiva e as diretrizes e estratégias traçadas por esse órgão para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, considerando o lugar da pessoa com deficiência nas orientações políticas sociais internacionais que têm como foco central o desenvolvimento humano, a erradicação da pobreza e a educação. Especificamente, neste momento, valemo-nos da análise detida das formulações dos programas, das ações e dos documentos elaborados pelos órgãos da ONU implicados na referida política, assim como de pesquisadores que analisam o impacto das políticas sociais desse organismo internacional.

---

<sup>20</sup> Texto traduzido para o português (Brasil) pelo Governo Federal. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863)>.

Posteriormente, com base na contextualização histórica da educação e nos embates e pressões que dão origem ao sistema legal e político educacional no que concerne à pessoa com deficiência em nosso país, colocamos em pauta como essas políticas foram sendo assumidas no desenho político brasileiro. E, por fim, tratamos de forma mais específica dos princípios e das diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como uma das políticas sociais no escopo dos direitos humanos e das políticas de alívio da pobreza do atual governo do Brasil. Para essa etapa, servimo-nos do corpo de leis que versam sobre a temática e dos documentos formulados pelos governos brasileiros que dizem respeito, sobretudo, à educação e às políticas que têm como foco a pessoa com deficiência. Foi, ainda, de suma importância contar com as análises já empreendidas pelos pesquisadores que há muito vêm se dedicando a analisar a construção histórica, política, econômica, cultural e social que impacta as políticas de educação e particularmente as que concernem à pessoa com deficiência em nosso país.

Do ponto de vista da análise, essa tarefa se faz necessária para que possamos compreender, de maneira mais clara e crítica, como esse universo político se manifesta no cotidiano das escolas e nas salas de aula brasileiras.

## ***I. A questão da pessoa com deficiência no Sistema das Nações Unidas (ONU): desenvolvimento humano e educação em foco***

Com o objetivo de compreender os fios que tecem as políticas de Educação Inclusiva no escopo do Sistema ONU, em um primeiro momento, levantamos as ações e os programas dos órgãos subsidiários desse sistema imbricados, ao longo da história, na composição das diretrizes políticas internacionais referentes às pessoas com deficiência, no âmbito do desenvolvimento humano e da educação, sendo: Secretaria para a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SCRPD)<sup>21</sup>; Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (Pnud/UNDP); Grupo Banco Mundial (BM/WB)<sup>22</sup>; Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>23</sup>.

Paralelamente, fizemos um levantamento dos documentos, relatórios e resoluções, bem como das publicações, que normatizam as ações e os programas que dizem respeito à pessoa com deficiência no Sistema ONU, desde sua fundação, no escopo desses órgãos e ainda no acervo da Assembleia Geral (Agnu/Unga), do Conselho Econômico e Social (Ecosoc), em especial os documentos da Comissão de Desenvolvimento Social e do Conselho de Direitos Humanos (UNHRC).<sup>24</sup> Aqui nos detemos em compreender o foco das ações e os princípios que as sustentavam.

Por fim, fizemos uma análise detida das publicações desses órgãos que trazem em seu conteúdo os pressupostos das políticas de Educação Inclusiva e apresentamos um quadro das diretrizes e das estratégias para implementação de sistemas educacionais inclusivos, com base nas especificidades da educação das pessoas com deficiência.

---

<sup>21</sup> Órgão do Departamento de Assuntos Sociais e Econômicos (DESA), do Secretariado das Nações Unidas, e do Escritório do Alto Comissariado de Direitos Humanos (EACDH/OHCHR), seu desafio principal é difundir a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, pelo Comitê dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

<sup>22</sup> Para outras informações: <[www.worldbank/disability](http://www.worldbank/disability)>. Há ainda, no Portal do Grupo Mundial, na área Educação, um acesso à Plataforma de Desenvolvimento Inclusivo dos países que compõem a Cepal, dentre eles o Brasil: <<http://pdi.cnotinfor.pt/?font=Arial&color=1&size=100&lang=2&mode=index&mode=welcome>>.

<sup>23</sup> Nesse órgão, há uma vasta biblioteca com obras sobre a Educação Inclusiva. Para acessar: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/publications/>>.

<sup>24</sup> A maior parte do material encontra-se organizado no portal United Nations Enable (UNenable): <[www.un.org/disability/](http://www.un.org/disability/)>.

Desse trabalho de compreensão do contexto e do delineamento da história das ideias que sustentam as políticas atuais, trazemos aqui as principais considerações que impactam tais políticas.

### ***A) As pessoas com deficiência no Sistema ONU***

#### *1. O lugar da pessoa com deficiência no Sistema ONU*

A temática do acesso aos direitos humanos que concerne à pessoa com deficiência não é recente dentro do Sistema ONU, visto que os documentos mostram que essa questão está em pauta desde sua fundação. Entretanto, essa história, que tem seu início pautado por projetos de prevenção e de reabilitação das pessoas com deficiência física e deficiência visual, hoje tem sua agenda redimensionada, sobretudo após a elaboração e a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD) (UN, 2007; CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), depositada em 2006, que entrou em vigor em 3 de maio de 2008 (UNENABLE, 2010a, 2010b).

Assim, de uma área temática do Secretariado Geral da ONU e do Conselho Econômico e Social, em 1945, passando por inúmeros acordos internacionais, programas de proteção e campanhas mundiais relacionadas com a garantia dos direitos da pessoa com deficiência,<sup>25</sup> atualmente a temática conta com uma secretaria, a Secretaria para a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SCRPD), bem como com um grupo de suporte interagências, com ao menos 20 órgãos diretamente envolvidos com a questão (WB, 2010a; WHO, 2010; UNESCO, 2011; UNENABLE, 2010a, 2010b, 2011).

Uma questão fundamental em relação à elaboração da CDPD e da atual estrutura da ONU para os assuntos referentes à pessoa com deficiência é a participação efetiva de seus representantes da sociedade civil. Nessa configuração, a elaboração da CDPD se deu com uma ampla discussão, de 2001 a 2006, entre os países-membros da ONU e as organizações civis

---

<sup>25</sup> Principais documentos, programas e ações: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Reabilitação Social dos Deficientes Físicos e Reabilitação Social dos Cegos (1950); Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental (1971); Declaração de Direitos da Pessoa Deficiente (1975); Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (1981); Plano de Ação Mundial Junto às Pessoas Deficientes (1983); Convenção dos Direitos da Criança (1989); Normas Gerais para Equiparação de Oportunidades das Pessoas com Deficiência (1993); Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007). Disponíveis, na língua inglesa, em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=121>>.

engajadas na luta política pelos direitos da pessoa com deficiência. Segundo Maior (2008), foi a primeira vez que essa instituição internacional abriu suas portas para a sociedade civil e que de fato “a voz dos destinatários da convenção” foi ouvida na formulação dos 47 artigos, que teve como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Fato novo, intrigante e instigante, marcará para sempre o peso e o valor da voz daqueles que estão à margem dos fatos. A ONU mudou antes e transformou-se ainda mais, com o êxito das negociações maduras, sensatas e progressistas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (MAIOR, 2008, p. 21).

E, desde a Primeira Sessão da Conferência dos Países-membros sobre a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2008, após a CDPD entrar em vigor, a representação da sociedade civil foi sendo fortalecida. Há hoje, nesse evento anual, um dia em que, exclusivamente proposto pelos representantes da sociedade civil, são feitas discussões pertinentes a esse grupo e posições coletivas assumidas, referentes às políticas ou ações que estão sendo propostas pelos diversos órgãos do Sistema ONU. E, ainda, no decorrer das sessões oficiais da Conferência dos Países-membros, há a participação efetiva de representantes da sociedade civil em mesas oficiais e eventos paralelos, entre outros (UNENABLE, 2012).

Nesse meio-tempo, também vários representantes de movimentos da sociedade civil e de missões governamentais, em especial os com deficiência, foram ocupando cargos dentro de órgãos da ONU, em acordo com o artigo 34 da CDPD, que tem em sua composição a “participação de peritos com deficiência” (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a).

Tal fato marca a ideia do movimento “Nada sobre nós sem nós”<sup>26</sup>, que hoje é o lema dos movimentos políticos das pessoas com deficiência no mundo; ou seja, nada deve ser decidido ou proposto sem a participação plena das pessoas com deficiência (RESENDE; VITAL, 2008). Do mesmo modo, traz para dentro da ONU embates e tensões importantes entre o que vem sendo proposto pelo Sistema ONU e pelos países-membros e os motes de luta política dos movimentos

---

<sup>26</sup> Sasaki (2007) aponta que o lema é fruto da história do movimento político internacional das pessoas com deficiência, que ganhou força a partir de publicações sobre a temática e por ser utilizado como bandeira em manifestações políticas. Nessa esteira, o lema foi proposto como tema para comemoração na ONU do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, em 2004. Nas palavras do secretário-geral da época da ONU, Kofi Anan, a ideia era incentivar a participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social e política, bem como fazer com que sua voz pudesse ser ouvida.

sociais pelos direitos das pessoas com deficiência, que por si são marcados por interesses diversos.

Fruto desses embates, as ideias centrais da CDPD são: a mudança do paradigma do modelo médico<sup>27</sup> para o modelo social<sup>28</sup> para a compreensão da deficiência, a garantia dos direitos fundamentais às pessoas com deficiência, a autonomia da pessoa com deficiência, a não discriminação, a equidade de oportunidades, o respeito à diversidade, à acessibilidade e à participação social e na construção das políticas referentes a suas vidas (RESENDE; VITAL, 2008; CAIADO, 2009).

## *2. O modelo social de deficiência: a CIF e o IDH*

Na CDPD, logo no artigo 1º – Propósito (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a, p. 16) –, é afirmado que: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

Do conceito de deficiência assumido com base no modelo social, a noção de impedimento e de participação social traz em seu escopo as ideias de funcionalidade e de capacidade, pelos parâmetros da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF)<sup>29</sup> (WHO,

---

<sup>27</sup> Nesse modelo, a incapacidade é um atributo da pessoa, diretamente causada por doença, trauma ou outra condição de saúde que requer cuidado médico oferecido na forma de tratamento médico individual ou outras intervenções para “corrigir” o problema no/do indivíduo (OMS, 2002).

<sup>28</sup> Já nesse modelo, a incapacidade é um problema socialmente criado, não somente relativo aos impedimentos do indivíduo. “No modelo social, a incapacidade demanda uma resposta política, uma vez que o problema é criado por um ambiente não acomodatório, trazido por atitudes e outras características do ambiente social” (OMS, 2002).

<sup>29</sup> A CIF, que teve sua versão final lançada em 2001, compõe a família de documentos elaborados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), junto com a Classificação Internacional das Doenças (CID) e com a Classificação das Intervenções de Saúde (ICHI), que têm como finalidade estabelecer um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde, a partir de uma “linguagem comum padronizada que permite a comunicação sobre saúde e cuidados de saúde em todo o mundo” (OMS, 2002, p. 7). Anteriormente, a CIF teve uma versão experimental em 1980 e uma primeira versão anunciada, em 1993, nas Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (A/RES/48/96) (UNGA, 1994).



2001), embora a CIF assuma outro modelo para a compreensão da deficiência: o biopsicossocial.<sup>30</sup>

Na CIF, a incapacidade e a funcionalidade são vistas como resultados de interações entre estados de saúde (doenças, distúrbios e lesões) e fatores ambientais. Logo, o impedimento é um problema funcional e/ou estrutural do corpo, que se apresenta na interação do indivíduo com o meio (sociedade em que vive). Ou seja, são as dificuldades encontradas pelo indivíduo na execução de uma tarefa ou ação, e a restrição de participação nas situações cotidianas da vida. Dessa maneira, os impedimentos podem apresentar-se sob diversas formas, o que faz com que o espectro de caracterização da deficiência seja amplo e diversificado (OMS, 2002; WHO; WB, 2010, 2011).

Já os fatores ambientais “constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida” (OMS, 2002, p. 11). Destes, é fundamental a análise do impacto na funcionalidade ou incapacidade do indivíduo. Os fatores ambientais descritos na CIF vão desde o ambiente mais imediato ao indivíduo aos de ordem mais geral, como: atitudes sociais, leis, políticas. Também são considerados fatores pessoais, que incluem: gênero, idade, estilo de vida, condição social, educação, profissão, experiências passadas e presentes, padrão de comportamento geral, caráter e outros fatores que influenciam a maneira como a incapacidade é experimentada pelo indivíduo em sua atuação na sociedade.

Com base nesses conceitos, a CIF se estrutura como modelo da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as questões referentes à saúde e à incapacidade. Na condição de modelo conceitual, pretende ser a base para definição, mensuração, formulação e monitoramento de políticas sociais e pesquisas relacionadas com a pessoa com deficiência, das quais a funcionalidade seja um importante balizador, como: planejamento de sistemas de segurança social; programas educacionais; políticas de saúde; regulações de acesso à tecnologia assistiva; transporte; análises econômicas para garantir a plena participação das pessoas com deficiência: dos custos e do impacto econômico das limitações funcionais e das modificações nos ambientes físico e social.

---

<sup>30</sup> Nesse modelo, “a incapacidade é um fenômeno complexo que é tanto um problema no nível do corpo da pessoa, como um fenômeno complexo e primariamente social. A incapacidade é sempre uma interação entre os atributos da pessoa e os atributos do contexto geral em que a pessoa vive, mas alguns aspectos da incapacidade são quase inteiramente internos à pessoa, enquanto outros aspectos são quase inteiramente externos. [...] Um modelo melhor de incapacidade, em resumo, é aquele que sintetiza o que é verdadeiro nos modelos médico e social, sem cometer o erro de reduzir a noção complexa e total de incapacidade a apenas um dos seus aspectos” (OMS, 2002, p. 9).

Destaco que, concordando com Di Nubila e Buchalla (2008), a CIF, na medida em que redimensiona o conceito de impedimento e de funcionalidade, deslocando o foco do sujeito para a relação que este estabelece com o meio, se constitui em um importante instrumento de suporte, mesmo que sendo um classificador, na construção de políticas que buscam a equidade de direitos, visto que essa noção de impedimento, de certa forma, pauta a relação do biológico e do social.

Faço apenas uma ressalva: acredito que tenhamos de ter cuidado em não utilizá-la como um instrumento técnico fim, visto que, dessa forma, as questões históricas de processos de exclusão de direitos<sup>31</sup> podem ser apagadas. Contudo, devemos, sim, lançar mão do conhecimento que esse instrumento possibilita para ressaltar a ideia de que a deficiência não é uma questão da pessoa em si, mas de como a sociedade vem historicamente se organizando e possibilitando o acesso ao que vem sendo produzido. O conceito de deficiência assim definido permite olhar a pessoa com deficiência em sua atuação no mundo cultural e social.

Por fim, vale destacar que, alinhada a outras políticas e programas, a CIF é sustentada pelos valores nucleares básicos que fundamentam o trabalho da OMS (2002, p. 5): “equidade, inclusão e o objetivo de todos de atingir uma vida onde cada pessoa possa explorar suas oportunidades no mais alto grau possível”.

Aqui é importante chamar atenção para a sustentação teórica desses valores nucleares básicos, em especial o de equidade que é central em todas as políticas sociais, como as direcionadas as pessoas com deficiência. Segundo Rizzotto e Bertoloto (2011, p. 802):

Note-se que o conceito de equidade, incorporado e difundido pela CEPAL e por outros organismos multilaterais, em acordo com a teoria que lhe dá sustentação, não rompe com a ideia de igualdade de oportunidades; vincula-se, genericamente, ao conceito de justiça social redistributiva nos marcos da sociedade capitalista, procurando resolver, com um argumento legitimador teórico e não-histórico, os problemas e as contradições inerentes a esse modo de produção. Equidade, assim compreendida, refere-se a uma ação estatal [de um estado mínimo] voltada para os mais necessitados e à igualdade jurídica, mas nunca a uma igualdade material, logo, está longe da utopia marxiana de uma sociedade igualitária entre os homens, onde sejam respeitadas as necessidades e as capacidades individuais.

Outro ponto importante de ser ressaltado é a ideia que gira em torno de a política prover condições para que cada um possa construir seu caminho com base na equidade de acesso aos

---

<sup>31</sup> Destaco que, segundo Martins (2004), a categoria “exclusão”, em si, não cabe ser usada, por tratar de sujeitos em termos genéricos e abstratos. O autor sugere a utilização do termo da expressão “processos de exclusão de direitos”, considerando a história dos diversos grupos sociais.

direitos humanos (ideia liberal). Estes valores também podem ser encontrados no conceito de desenvolvimento humano que sustenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).<sup>32</sup>

Esse índice é, hoje, no Sistema ONU, a principal ferramenta utilizada como parâmetro para avaliar o nível de desenvolvimento humano das pessoas pelo mundo. Assim, é o parâmetro para planejamento e análise dos impactos de todas as diretrizes de políticas sociais internacionais implementadas por todo o Sistema, em especial as que têm como foco a erradicação da pobreza, dentre elas as da Educação Inclusiva (SEN, 1982/1999, 2000; UNDP, s/d, 1990, 2011a; JANNUZZI, 2009).

Desde seu lançamento em 1990, quando do primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH),<sup>33</sup> o desenvolvimento humano vem sendo compreendido por

[...] um processo de alargamento das escolhas das pessoas. As mais vitais são as de levar uma vida longa e saudável, de receber instrução e de desfrutar de um padrão de vida digno. As escolhas adicionais incluem a liberdade política, os direitos humanos garantidos e o respeito próprio – o que Adam Smith designava como a capacidade de alguém poder apresentar-se em público sem sentir vergonha (UNDP, 1990, p. 10).

Outros direitos de escolha que estão circunscritos nessa ideia são os de ordem política, econômica, social e as oportunidades de ser produtivo, desfrutar de autorrespeito pessoal e a garantia dos direitos humanos. Assim, a ideia é que, se tais direitos básicos não forem acessados, muitas oportunidades de vida serão perdidas. Assim, o alargamento das escolhas está diretamente relacionado com a liberdade e a construção de capacidades (habilidades), cujo impacto deve dar-se na qualidade de vida dos sujeitos, em que, de alguma forma, a liberdade pode ser traduzida pelo acesso aos direitos humanos (SEN, 1982/1999, 2000; UNDP, s/d).

Partindo dos pressupostos de que as pessoas são a maior riqueza de uma nação e de que todos são agentes na construção de suas vidas, Sen (2000, p. 10) afirma que essa condição está diretamente limitada às oportunidades políticas, sociais e econômicas estabelecidas pelas

---

<sup>32</sup> Por volta da década de 1990, a partir da percepção de que as análises econômicas que utilizavam sobretudo o valor do Produto Interno Bruto (PIB) e vinham sendo realizadas para descrever o desenvolvimento dos países e qualificar o tipo de vida de seu povo, não eram suficientes para dar conta da complexidade do ser humano, iniciou-se um estudo que teve como objetivo dar visibilidade às condições de vida das pessoas pelo mundo. Esses estudos resultaram na formulação do IDH (UNDP, 1990).

<sup>33</sup> A cada ano, desde 1990, é lançado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) um Relatório de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/humandev/>>.

políticas dos diversos países do mundo. Assim, assume que “A expansão da liberdade é [...] o principal fim e o principal meio para o desenvolvimento”, visto que, na medida em que o sujeito tem liberdades fundamentais (direitos fundamentais), ele é capaz (capacidade) de assumir a responsabilidade (pode escolher) por seu desenvolvimento, bem como por sua comunidade e nação (SEN, 1982/1999, 2000; UNDP, s/d).

Desse conceito, ao longo do tempo, o desenvolvimento humano foi sendo interpretado como “o processo de alargamento de escolhas”. Contudo, embora importante, essa afirmação não encerra o que ele pretende. Segundo o RDH (PNUD, 2010a, p. 2), a ideia de desenvolvimento humano é dinâmica e “tem a ver com a sustentação regular de resultados positivos ao longo do tempo e o combate contra os processos que empobrecem as pessoas ou estão subjacentes à opressão e à injustiça estrutural.” Nestes, as questões referentes a equidade, sustentabilidade (desenvolvimento que resista à passagem do tempo, assegurando condições às futuras gerações) e respeito aos direitos humanos são fundamentais.

Nesse sentido, é afirmado no documento de 2010 que

O desenvolvimento humano é a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam ativamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos (PNUD, 2010a, p. 2).

É ainda afirmado que o desenvolvimento humano “tem a ver com a habilitação das pessoas para que exerçam escolhas individuais e participem, definam e [se] beneficiem dos processos aos níveis familiar, comunitário e nacional – para que fiquem capacitadas” (PNUD, 2010a, p. 3).

Assim, a partir desse relatório de 2010,<sup>34</sup> o IDH é calculado com base na relação entre o crescimento econômico (rendimento nacional bruto *per capita*), as condições de inserção da população nas áreas de saúde (longevidade da população – expectativa de vida ao nascer, de 20 a 83,2 anos de vida) e a educação (média de anos de escolaridade – adultos com 25 anos – e expectativa de anos de escolaridade – crianças em idade escolar). Vale ressaltar que essas três

---

<sup>34</sup> Nesse relatório foram apresentadas três novas medidas: IDH Ajustado à Desigualdade, Índice de Desigualdade de Gênero e Índice de Pobreza Multidimensional. Essas medidas visam a registrar “a desigualdade multidimensional, as disparidades de gênero e a privação extrema” (PNUD, 2010a).

dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um. No final das análises, os países são separados em quatro grupos: muito elevado, elevado, médio e baixo (PNUD, 2010a; UNDP, 2011a, 2011b).

Em virtude de sua importância e do impacto nas políticas sociais internacionais, sobretudo nas relativas à erradicação da pobreza, o IDH vem ocupando lugar em diversos estudos, que assumem posições distintas em face de suas proposições. As análises da metodologia e dos dados utilizados, dos conceitos que os sustentam, entre outros, vêm gerando uma série de embates, em especial dos que tratam da elaboração das políticas de redução da pobreza propostas pelo Grupo Banco Mundial (KERSTENETZKY, 2000; SAWAYA, 2002; MACHADO; PAMPLONA, 2008; ALKIRE, 2010; GRAHAN, 2010; NEUMAYER, 2010; MAYER-FOULKES, 2010; IPEA, 2011).

O próprio Sen (2001), afirmando que o IDH teve sucesso na consideração sobre as questões sociais, quando da análise do desenvolvimento, em especial dos países em desenvolvimento, tece críticas ao índice ao afirmar que ele é uma forma bruta de representação e um sumário imperfeito das preocupações de Mahbub Ul Haq, o qual vislumbrava

[...] um fórum no qual as perspectivas dos países em desenvolvimento fossem mais claramente ponderadas, e também um no qual esses mesmos países fossem avaliados, não por estarem seguindo o que o FMI [...] ou o Banco Mundial queriam, mas por estarem fazendo o bastante para o povo, julgados em função de critérios básicos como índice de mortalidade, índice de morbidade, doenças, atendimento hospitalar, educação, etc. (SEN, 2001).

Nessa mesma linha, outro ponto que Sen (2001) destaca é que, na maioria das vezes, as medidas tomadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), em relação aos financiamentos e às determinações políticas aos países mais empobrecidos, não atendem necessariamente as demandas sociais específicas desses países.

Pereira (2010) defende que o Grupo Banco Mundial, a partir de seus órgãos, dentre estes o FMI, vem sendo, desde sua criação, seja por seu poder de coerção ou “de persuasão (diálogos com governo e assistência técnica)”, um “ator político, intelectual e financeiro” das políticas sociais pelo mundo, com uma função específica de disseminador dos interesses dos Estados Unidos da América (EUA), seu maior acionista e membro mais influente.

Nesse cenário, Ugá (2004, p. 55), ao analisar as recomendações do combate à pobreza

pelo Banco Mundial, diz ser possível “[...] identificar uma ‘teoria’ social implícita delineada em seus relatórios, que, por um lado, sugere um tipo específico de política social e, por outro, descreve e reafirma o modelo de sociedade característico da atual configuração da ordem social”.

Com base nessa afirmação, a autora ainda aponta que as políticas propagadas apenas revestem o que seriam as políticas de ajustes fiscais de uma roupagem mais “social”, pelo combate à pobreza, sustentada pelo neoliberalismo. Segue afirmando que, “[...] ao priorizar os pobres como alvo de suas políticas, implica o deslocamento da política social da noção universalizada de direito e, em última instância, sugere a supressão da ideia e da realidade da cidadania social” (UGÁ, 2004, p. 55).

Mais uma crítica realizada é de que essa abordagem “dá pouca importância às assimetrias econômicas produzidas pela ordem econômica internacional vigente” (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 80). Os autores, ainda destacam que:

Ao utilizar como paradigma o desenvolvimento humano, que está fundamentado na abordagem das capacidades, o Programa busca resultados pragmáticos na expansão de capacidades, por meio de projetos e programas de desenvolvimento, sem demandar alterações radicais na ordem econômica internacional. O que resta a ser respondido é até que ponto é possível esperar resultados efetivos para o desenvolvimento dos países mais pobres (mesmo que definido nos termos do desenvolvimento humano, como é proposto pelo PNUD) sem alterações substanciais na ordem econômica vigente (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 81).

Por fim, partilhamos as incertezas dos estudiosos que elaboraram esse índice e essa abordagem de desenvolvimento humano, em destaque Mahbub ul Haq e Amartya Sen, que desde o início se indagavam sobre os limites de suas proposições: “O Desenvolvimento Humano é algo possível de ser medido e quantificado? Pode ser operacionalizado? Pode ser planejado e monitorado?” (UNDP, 1990, p. 11).

### *3. Condições de vida e desenvolvimento humano: as pessoas com deficiência nas políticas de alívio da pobreza*

No âmbito do entrelaçamento dos conceitos trabalhados no Relatório Mundial sobre a Deficiência (WB; WHO, 2011) é afirmado que esta faz parte da condição humana e que como tal deve ser enfrentada como uma questão de direitos humanos, *vide* as condições históricas de desigualdade e alijamento ao acesso destes. Nesse escopo, é assumido que a abordagem de habilidade/capacidade elaborada por Amartya Sen é uma boa base teórica para a compreensão do desenvolvimento, sobretudo por ser compatível com a CIF e com o modelo social de deficiência, vista por esse viés a possibilidade de compreensão da pobreza pela “exclusão social e [pel]a perda de poder, e não apenas [pel]a falta de recursos materiais” (WB; WHO, 2011).

Na esteira dessas proposições, a questão da deficiência vem sendo assumida como uma questão de desenvolvimento, com base em estudos que deram a conhecer que há uma maior incidência de pessoas com deficiência em grupos sociais que vivem sob a condição da pobreza e da vulnerabilidade social, ou seja, do baixo IDH (UNESCO, 2010a, 2011; UN, 2010; WHO, 2010; WB, 2011; WHO; WB, 2010, 2011).

Em outras palavras: segundo os documentos acima citados, uma pessoa que vive em condição de pobreza, em virtude da precariedade de acesso a seus direitos básicos (saúde, educação, saneamento, entre outros), tem maior probabilidade de adquirir algum tipo de deficiência ou de gerar filhos com deficiência. Por outro lado, ser deficiente com dificuldades de ter acesso a seus direitos básicos, condições em que muitos vivem, sobretudo nos países mais empobrecidos ou mesmo nos considerados emergentes, acaba por ser um dos principais fatores que acentuam as possibilidades de vida em meio à pobreza e miserabilidade.

Aqui vale salientar que a vida em situação de pobreza não é de modo algum somente condição da pessoa com deficiência, mas marca a trajetória de grande parte dos habitantes do planeta, visto que, de acordo com alguns estudos, a cada dia são maiores as disparidades de distribuição de renda no mundo, pois em torno de 60% da população se apropriam de apenas 6% da renda mundial (UNESCO, 2009, 2010a).

Contudo, os dados apresentados pelo Relatório Mundial sobre Deficiência, que apontaram para um aumento na estimativa percentual de pessoas que vivem em situação de deficiência – dos 10% estimados anteriormente pela OMS (2010), para 15% da população mundial, ou seja, mais de 1 bilhão de pessoas vivem com alguma forma de deficiência –, mostram também que de 93 a 150 milhões são crianças (0 a 14 anos) e que quatro a cada cinco dessas crianças estão nos países mais empobrecidos (WHO; WB, 2011).

Desses dados, é importante ressaltar que o aumento percentual de pessoas com deficiência se deu em consequência da conjunção de diversos fatores, sendo fundamentais: a tecnologia, que permite o aumento da expectativa de vida e, muitas vezes, o envelhecimento, que leva à imposição de impedimentos; o aumento do número de crianças que sobrevivem a doenças agudas, mas que deixam impedimentos; o aumento de doenças crônicas, que levam à vida com deficiência. Por outro lado, outros fatores que vêm sendo motivo de vários redirecionamentos políticos podem ser descritos pela instauração da crise financeira, de alimentos e de energia mundial, que vem desacelerando o desenvolvimento da maioria dos povos; e, ainda, pela fome, que causa a desnutrição materna e a do próprio sujeito no decorrer de seu desenvolvimento (WHO; WB, 2011).

Entretanto, mesmo em face da abertura do Sistema ONU às pessoas com deficiência e ao reconhecimento de que a “deficiência é uma questão de desenvolvimento, devido à sua ligação bidirecional à pobreza” (WHO; WB, 2011, p. 10), ainda em sua estrutura, nos programas e nas ações que têm como foco a erradicação da pobreza, as questões específicas às pessoas com deficiência nem sempre são pautadas, ou seja, ainda ocupam uma posição marginal na agenda política social desse órgão.

Como exemplo, podemos citar o Objetivos do Milênio (ODMs),<sup>35</sup> que hoje é o principal programa das Nações Unidas para a erradicação da pobreza no mundo. Desde a Declaração do Milênio (ONU, 2000), quando esses objetivos foram firmados, não há referência específica às questões das pessoas com deficiência nos documentos que tratam desse programa mundial (ONU, 2000; UN, 2010, 2011; WHO; WB, 2011).

Diversos esforços, em especial pela SCRDP, pelas divisões da Unesco e do Unicef que tratam da questão e pelo Fórum da Sociedade Civil da CDPD,<sup>36</sup> há um tempo vêm sendo implementados a fim de viabilizar a inclusão na agenda dos ODMs das questões específicas às pessoas com deficiência. Dentre os avanços, pode ser destacada a inserção da temática na agenda

---

<sup>35</sup> Os Objetivos do Milênio são: 1. Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Suas metas estão previstas para ser atendidas até 2015.

<sup>36</sup> Têm papéis de destaque e de articulação o Global Partnership for Disability and Development (GPDD) – organização não governamental global ligada ao Grupo Banco Mundial – e a Internacional Disability Alliance (IDA).



das assembleias gerais, na leitura de relatórios pelo secretário-geral da ONU e nas resoluções<sup>37</sup> adotadas a partir de então.

De fato, até mesmo no Relatório dos Objetivos do Milênio 2010 (UN, 2010), que é o primeiro a trazer a questão da deficiência, é afirmado o lugar da invisibilidade da pessoa com deficiência nesse programa, bem como é assumido que a deficiência é uma questão transversal essencial para o alcance dos ODMs e que as metas destes não serão alcançadas se não se cuidar da diminuição da desigualdade do acesso aos direitos básicos entre os grupos mais vulneráveis, como o das pessoas com deficiência (WHO; WB, 2010). Contudo, no Relatório dos Objetivos do Milênio 2011 (UN, 2011), a questão da deficiência ainda é citada de forma genérica.

Todavia, um dos eixos das políticas de erradicação da pobreza que concernem à pessoa com deficiência que vêm ganhando destaque nas últimas décadas é o das políticas educacionais, que, não distantes das concepções de funcionalidade e de desenvolvimento humano, têm como foco central a instrumentalização do sujeito para que ele possa buscar suas oportunidades de desenvolvimento (UNESCO, 2005).

## ***B) Educação Inclusiva no Sistema ONU***

A educação é um direito básico humano. Com base nos pressupostos do Grupo Banco Mundial, dos quais a educação é “a pedra fundamental para o desenvolvimento humano e redução da pobreza”, a Unesco (2005) assume que ela é “[...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania”.

Assim, com base nesses pressupostos, no imenso contingente populacional vivendo na ou abaixo da linha de pobreza e na realidade de grande parte das crianças, que viviam sem acesso aos sistemas educacionais, em 1990 foi instituído o movimento Educação para Todos (EFA),<sup>38</sup> no

---

<sup>37</sup> Todos os relatórios e resoluções da Agnu/Unga, entre outros documentos que tratam desta temática estão disponíveis no *site*: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=1470>>.

<sup>38</sup> Ver: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Declaração de Jomtien), 1990 (UNESCO, 2001a), e o Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos, 2000 (UNESCO, 2001b).

âmbito do qual, mais tarde, foram pensadas as políticas de Educação Inclusiva referentes às pessoas com deficiência (EI).<sup>39</sup>

Não distante da atenção dada a ela no programa Objetivos do Milênio (ONU, 2000) e também nos primeiros documentos do Educação para Todos (UNESCO; UNICEF; WB, 1990; UNESCO, 2001a), embora houvesse menção à questão do não acesso à educação pelas pessoas com deficiência, a Educação Especial não entrou na agenda até que fosse percebido que não se atingiriam as metas propostas se não se cuidasse das crianças que mais sofrem privações e impedimentos na vida, as crianças com deficiência, com destaque para as meninas que vivem em situação de pobreza (UNESCO, 2010a; WB, 2010b).

Contudo, vale salientar que, já em 1993, a questão foi pautada pelas Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (A/RES/48/96) (UNGA, 1994), na Sessão 48, Regra 6 – Educação, na qual foi afirmado que a educação de pessoas com deficiência deve ser de responsabilidade dos Estados, inserida nos sistemas regulares de ensino.

Os princípios da Educação Inclusiva apontam para a ideia de que a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular requer e significa participação social, econômica, política e cultural da vida em comunidade, sendo: acesso à educação gratuita e compulsória; equidade, inclusão e não discriminação; direito à educação de qualidade (UNESCO, 1994; UNESCO, 2001c, 2005, 2009, 2010a, 2011; WB, 2011).

Sobre o conceito de educação de qualidade, nos documentos estudados dos órgãos do Sistema ONU, é afirmado que, embora não exista uma definição única, esta pode ser balizada tanto pelo desenvolvimento cognitivo como pelo desenvolvimento emocional e criativo do aluno, tendo em vista que só se efetiva por meio de: oportunidades positivas de aprendizagem; investimento nos professores (bons salários, suporte adequado e respeito); ensino e avaliação baseados nas características e possibilidades de cada aluno (sensível às questões culturais, linguísticas, etc.); ambiente educacional acolhedor, seguro e saudável (UNESCO, 2005; UNICEF, 2012).

Assim, os sistemas educacionais inclusivos, ou seja sistemas de ensino que assumem os princípios da Educação Inclusiva, são considerados pela Unesco, a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e para o

---

<sup>39</sup> Ver: Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994 (SEESP/MEC, 2011).

alcance de uma Educação para Todos. A ideia é que, visto que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma criança com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. O não acesso à educação pode levar a um agravamento da situação de pobreza. Além disso, pode acabar por representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva (UNESCO, 2001c, 2003a, 2005, 2009).

Os sistemas educacionais inclusivos devem prover respostas para todo o espectro de necessidades educacionais dos alunos, posto que a inclusão é vista como um processo dinâmico endereçado a responder à diversidade das necessidades específicas de cada aluno, considerando a realidade local e as tradições culturais, com vistas a aumentar a participação do aluno cada vez mais nos processos de aprendizagem e a reduzir a exclusão dentro da educação (UNESCO, 2003a, 2005).

Isso posto, na construção de um ambiente inclusivo, é dado à instituição escolar um papel fundamental, visto que “[...] escolas são comunidades de aprendizagem [...] e onde o objetivo último é a preparação de cidadãos saudáveis e produtivos que contribuam plenamente para a vida econômica, social e cultural dos países” (WB, 2003a, p. 1).

Um conceito-chave nesse escopo teórico é o de *empowerment*<sup>40</sup> da pessoa com deficiência; em outras palavras, criar meios para que o sujeito possa: “Adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para assumir as chances da própria vida. Trata-se de facilitar a capacidade dos indivíduos (e grupos) para tomar suas próprias decisões [...] moldar seus próprios destinos” (UNESCO, 2005, p. 28). Essa ideia está estreitamente apoiada no conceito de capacidade e liberdade conforme disseminado pelo IDH. Assim, educar significa a construção de capacidades para que o sujeito tenha liberdade para se inserir no mercado, construir sua vida e colaborar com a vida econômica da nação.

Para tal, extremamente marcados pelas demandas de luta dos movimentos políticos da sociedade civil, é afirmado na CDPD, no artigo 24 – Educação, que os objetivos da Educação Inclusiva são:

---

<sup>40</sup> Apoiados em Mendes (2006a) que afirma não haver tradução precisa para o termo, mantivemos o original, que significa: “transferir ou devolver o controle da própria vida a pessoa com deficiência”.

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a, p. 28).

### *1. Justificativas e estratégias para implementação de sistemas educacionais inclusivos*

Segundo os documentos estudados, os princípios acima apresentados se amparam em quatro principais eixos que justificam a implementação de sistemas inclusivos (UNESCO, 2001c, 2009, 2010a).

Entendendo que um dos legados centrais da educação é a inserção e a participação da/na vida em sociedade, uma questão reiterada nos documentos é a socialização. Este é um dos principais argumentos para a afirmação de que todas as crianças com deficiência devem estar na escola de sua comunidade, com seus pares da mesma faixa etária (UNESCO, 2001c, 2005, 2009).

Já o segundo ponto diz respeito aos aspectos educacionais propriamente ditos. Na medida em que cada criança é considerada um indivíduo com suas especificidades e a inclusão é vista como um processo, que visa a responder à diversidade, as escolas inclusivas, ao educarem todos os alunos juntos, devem desenvolver metodologias de ensino que atendam à diversidade e a todas as crianças. Esse ambiente possibilita e demanda a estruturação de novas metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem (UNESCO, 2005, 2009).

Dessas duas primeiras justificativas emerge um tópico que merece destaque, pois é uma questão bastante importante: a ampliação de repertório, tanto em termos de conteúdo escolar como das relações sociais, pela criança com deficiência a partir de um ambiente inclusivo, quando comparado ao das escolas/instituições especializadas, lugares onde há maior probabilidade de rotulações e estigmatizações. Enfim, é idealizado que a Educação Inclusiva que concerne à pessoa com deficiência se justifica pelas possibilidades de aprender a viver com a diferença e aprender como se aprende a partir dela (UNESCO, 2005, 2009).

Um terceiro ponto, não menos importante, nos documentos analisados é a justificativa econômica. Os estudos apontam que: “Estabelecer e manter escolas que eduquem todas as

crianças juntas é provavelmente menos oneroso do que a criação de um sistema complexo com diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças” (UNESCO, 2009, p. 9), visto que “Um relatório da OCDE<sup>41</sup> de 1994 estima que a colocação de crianças em classes normais é sete a nove vezes mais econômico do que colocá-las em escolas especiais “(WB, 2003a, p. 2). (nota nossa).

A questão orçamentária referente à política de educação em uma perspectiva inclusiva também é bastante explorada. No documento da Unesco, apoiado em estudos do Banco Mundial, é afirmado que essa política, além de representar um investimento caracterizado por ser custo-eficiente, é também uma relação ótima de custo-benefício. Nesse sentido, destacam-se experiências já efetivadas em alguns países, com custos baixos e resultados eficazes, como: formação de professores com base no modelo de multiplicadores; utilização de estagiários como auxiliares nos processos pedagógicos; transformação de escolas especiais em centros de estudo e de suporte educacional especializado; capacitação de familiares e de pessoas da comunidade (UNESCO, 2005).

Porém, embora esse modelo de educação seja menos oneroso ao Estado, é afirmada a necessidade de se investir em um processo de inclusão das pessoas com deficiência com qualidade educacional, para criar estruturas que possibilitem e viabilizem o processo de ensino-aprendizagem, visto que nos documentos são destacadas as questões financeiras implicadas na não aprendizagem. Partindo de exemplos, em especial de países de baixo IDH, onde os percentuais de abandono escolar estão entre 5% e 40%, é afirmado que o gasto com esses alunos, quando repetem ou abandonam o sistema de ensino (entendendo o impacto em sua vida profissional futura e o custo que isso gera a seu país), é muito maior que se tivesse sido investido em ações que minimizassem tais consequências, como: treinamento de professores; compra de materiais de apoio e de tecnologia assistiva; e suporte adicional aos alunos que necessitem (UNESCO, 2009).

Por fim, destaco o último tópico que aparece no Relatório de Monitoramento do Educação para Todos 2010 (UNESCO, 2010a, p. 205), sendo ele a dimensão das relações políticas internacionais:

---

<sup>41</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo lema é “Melhores políticas para melhor viver”, tem como missão promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo, com base na democracia representativa e economia de livre mercado.

- Os países não podem alcançar as metas da Educação para Todos ou dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio de universalização do ensino básico, se não garantir o acesso à educação para crianças com deficiência.
- Os países que são signatários da CDPD não podem fugir de suas responsabilidades nos termos do artigo 24.

Partindo desses princípios, destacando a necessidade de mudanças técnicas, organizacionais e conceituais, consideradas fundamentais na construção de sistemas educacionais inclusivos, estratégias foram traçadas para garantir o direito à educação da criança com deficiência. Essas estratégias são organizadas por diversos níveis, que vão desde ações circunscritas à esfera das políticas nacionais até o cotidiano da sala de aula, sendo descritos como: medidas governamentais (do governo como um todo); políticas educacionais e estratégias para a promoção do direito ao acesso à educação de qualidade; respeito pelos direitos em um ambiente de aprendizagem.

Na implementação de sistemas educacionais inclusivos, há de se cuidar para não se separar os princípios conceituais das estratégias para a implementação da Educação Inclusiva. E, ainda, estes devem ser interpretados e adequados à realidade de cada país e de cada comunidade (UNESCO, 2005).

Em face dos conteúdos das publicações estudadas, agrupamos as diretrizes e as estratégias para implementação de sistemas educacionais inclusivos, de forma resumida, em três grupos: Questões de ordem legislativa e política; Questão da remoção das barreiras atitudinais, arquitetônicas e sensoriais; Questões pedagógicas.

#### *a) Questões de ordem legislativa e política*

CDPD, artigo 24 – Educação:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, *os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis*, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a, p. 28, grifo nosso).

Com a ratificação da CDPD, a Educação Inclusiva se torna política de Estado. Contudo, nos países nos quais a CDPD não tenha sido instituída, os documentos sugerem que ao menos um corpo legislativo deva ser firmado, a fim de garantir e sustentar as políticas traçadas para a construção de um sistema educacional inclusivo. Este deve considerar, dentre outros aspectos: garantias legais e comprometimento do Estado, por meio de programas, políticas e estratégias, monitorados a fim de enfrentar a questão da exclusão social e da discriminação de pessoas com deficiência; desenvolvimento de estrutura no governo que dê suporte à Educação Inclusiva, em especial pela articulação de ações conjuntas nas áreas de saúde, assistência e proteção social, emprego e treino vocacional, transporte, recursos financeiros e educação; fim da institucionalização (residências permanentes) em detrimento de alternativas de atenção e intervenção baseadas na comunidade, desde o nascimento das crianças (0 ano); estabelecimento do reconhecimento da pessoa com deficiência com base no modelo social e da CIF; criação de espaços de parceria entre o governo, a sociedade civil e a família de crianças com deficiência – a esta última deve ser respeitada sua contribuição durante todo tempo de educação da criança (UNESCO, 2009; UNICEF, 2012).

A questão da intersetorialidade é tratada em diversas publicações (UNESCO, 2001c, 2009; entre outras), nas quais é ressaltado que, embora a responsabilidade da gestão dos programas de Educação Inclusiva deva ser do Ministério da Educação de cada país, são necessárias ações intersetoriais para a sustentação dos programas. Dentre os exemplos, tem destaque o programa Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC),<sup>42</sup> da área da saúde, que é apresentado como um braço fundamental de atenção primária à pessoa com deficiência que vive em situação de vulnerabilidade social.

Em relação ao Estado, é também apresentado seu papel na garantia da estrutura interna da escola e dos processos pedagógicos. Conforme a CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), o Estado deve desenvolver políticas que assegurem: a entrada dos alunos nos sistemas de ensino, em especial na educação básica; o acesso ao ensino em igualdade de condições em face da comunidade; a acessibilidade por meio de adaptações; o apoio individualizado para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social; a contratação de professores, inclusive com deficiências, e

---

<sup>42</sup> Aqui vale destacar que, exatamente com esse nome, esse programa é um dos principais assumidos no Brasil em termos de serviços de reabilitação oferecidos a pessoas que vivem na linha de pobreza, em especial em comunidades com problemas de acessibilidade.

professores habilitados em língua de sinais e/ou Braille; o fomento à formação docente para conscientizar sobre as possibilidades educacionais e de atuação social das pessoas com deficiência e instrumentalizar os educadores para atender às necessidades específicas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem; a inserção dos alunos em sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; o aprendizado do Braille, bem como o desenvolvimento de habilidades de orientação e de mobilidade; o aprendizado de língua de sinais e a constituição de identidade linguística da comunidade surda; o ensino nas línguas que favoreçam e sejam adequadas ao aprendizado dos alunos com deficiências sensoriais.

Outro ponto que merece destaque é a proposição de que a Educação Inclusiva deve ser pautada já pelos Planos Nacionais de Educação.<sup>43</sup> Há inclusive uma lista para checar se a implementação do sistema de Educação Inclusiva é satisfatória ou não, com itens que vão desde a análise da situação, passando pelo corpo de legislativo que sustente a proposta, as estratégias para implementação, as formas de avaliação e monitoramento, até a análise das parcerias e adequações aos documentos internacionais (UNESCO, 2005, p. 32).

Em termos de gestão, em relação à questão econômica, na publicação do Grupo Banco Mundial (WB, 2003a, 2003b), é afirmada a necessidade da descentralização dos financiamentos, tendo em vista as especificidades de cada comunidade e a realidade escolar. Assim, a gestão de recursos e o estabelecimento das políticas específicas para a implementação da Educação Inclusiva devem ficar sob a responsabilidade dos sistemas mais próximos da realidade local da administração pública (municípios, vilas, comunidades, distritos, entre outros).

Como estratégia para a implementação de um sistema educacional de qualidade, um documento do Grupo Banco Mundial (WB, 2011, p. 4) traz três pilares de sustentação: “Investir cedo. Investir com inteligência. Investir em todos”, tendo como foco os primeiros anos da infância; a otimização dos gastos em uma educação na qual a qualidade deve ser o “fulcro dos investimentos”; e, por fim, a garantia de que todos possam “[...] adquirir o saber e as competências [de] que necessitam”, visando à empregabilidade e ao empreendedorismo, inclusive das crianças com deficiência.

---

<sup>43</sup> A obra da Unesco intitulada *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* (UNESCO, 2005) foi publicada a fim de dar suporte à construção dos Planos Nacionais de Educação com base nos princípios da Educação Inclusiva.



*b) Questão da remoção das barreiras atitudinais, arquitetônicas e sensoriais*

Um dos pressupostos para a implementação da Educação Inclusiva é a questão da acessibilidade em seu sentido mais amplo, ou seja, transpor as barreiras arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, entre outras, que comprometam a plena inserção do aluno com deficiência nas práticas do cotidiano escolar. Para tal, é necessário reunir, cotejar e avaliar as mais diversas fontes de informação, tanto sobre os impedimentos e as capacidades dos alunos como sobre as características e condições do contexto escolar e da comunidade, na construção de diretrizes políticas e de práticas inclusivas que de fato viabilizem o acesso à educação de qualidade (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a).

Nesse sentido, é proclamada uma “mudança do meio”, que, pelo viés da acessibilidade, enfatiza a construção de oportunidades para equalizar a participação dos alunos com deficiência nas práticas educacionais e sociais, e que, tendo como suporte as ideias aqui já trabalhadas de desenvolvimento humano e de funcionalidade, tem como fim possibilitar ao indivíduo a capacidade e a possibilidade de escolhas em sua vida (UNESCO, 2001c, 2005, 2009).

Dentre as barreiras, a primeira citada nos documentos refere-se às atitudes diante da diversidade, visto que um dos principais obstáculos para a construção de escolas inclusivas é o pouco conhecimento sobre as possibilidades de vida da pessoa com deficiência. Portanto, é fundamental a construção de atitudes positivas, por meio do redimensionamento da forma pela qual a diversidade é assumida e do papel social do aluno com deficiência, ponto que também é destacado na CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a).

Em relação às barreiras atitudinais, é destacado, ainda, o posicionamento do professor, em razão de seu papel de destaque no processo de construção de uma escola inclusiva. Reiteradamente, nos documentos são apresentados os fatores que influenciam a atitude do professor que versam sobre suas condições de trabalho. Ou seja, é apresentado que a atitude negativa do professor diante do trabalho com o aluno com deficiência muitas vezes é causada por seu desconhecimento e falta de suporte encontrados nos sistemas de ensino. Contudo, não é descartado, em hipótese alguma, que há, em especial com os professores mais antigos, uma negação do trabalho com esses alunos, já que quando eles optaram pelo trabalho pedagógico os alunos com deficiência não estavam nas escolas (UNESCO, 2005).

Portanto, para que as barreiras atitudinais possam ser transpostas, há de se constituir uma estrutura na escola de suporte ao aluno, efetivar condições adequadas para o trabalho do professor e produzir um trabalho de (in)formação e conscientização que vise, por meio do conhecimento, a redimensionar questões históricas e culturais referentes ao papel social e às possibilidades de vida da pessoa com deficiência. Nesse sentido, algumas ações são sugeridas, ações essas que perpassam pela possibilidade de levar a discussão sobre os direitos humanos para a comunidade, bem como trazê-la para dentro da escola, de forma participativa, na construção dos processos educacionais com base nos direitos humanos e na proteção de acesso a estes (UNESCO, 2001c, 2005, 2009).

Outro ponto é a acessibilidade arquitetônica, donde é fundamental assegurar que nenhuma criança tenha o acesso negado aos espaços educacionais em razão de seus impedimentos. Além disso, uma construção acessível, baseada nos princípios do Desenho Universal, permite não somente a participação de alunos com deficiência, mas a de seus familiares e de toda a comunidade no processo educacional (WB, 2005).<sup>44</sup>

Em relação à acessibilidade física, outra questão que vem sendo amplamente discutida para garantia do acesso à educação é a do transporte público, com rotas que levem as crianças de suas residências à escola e em veículos adequados, e das rotas acessíveis no entorno, no caso das instituições de ensino (UNICEF, 2012).

Outras barreiras referentes ao acesso à educação estão relacionadas com a questão dos impedimentos sensoriais. Estas, em geral, estão circunscritas à informação e à comunicação, em razão da adoção de línguas ou equipamentos e materiais pedagógicos não adequados para transpor os impedimentos sensoriais. O procedimento adequado seria a utilização de outras formas de comunicação, como a língua de sinais, o Braille, sistemas de comunicação alternativa, entre outras (UNESCO, 2003b; UNICEF, 2012).

### *c) Questões pedagógicas*

---

<sup>44</sup> Nessa publicação há uma discussão sobre o conceito de acessibilidade, de que este não deve ser confundido com projetos de design, mas, sim, atender à funcionalidade. É também apresentada a relação de custos entre construir um prédio com base no Desenho Universal, que aumenta em torno de 1% o custo da obra, e adaptá-lo posteriormente, o que tem um custo bastante superior (WB, 2005).

De modo geral, as questões de ordem pedagógica são amplamente abordadas nas publicações que descrevem as diretrizes da Unesco para a implementação das políticas de Educação Inclusiva e que são dirigidas aos professores. Partindo de boas práticas, as obras trazem diferentes experiências no que concerne à questão da aprendizagem na diversidade. Normalmente, as boas práticas sistematizadas são apresentadas de maneira bastante operacional e instrumental, como ideias para que o professor possa elaborar seus métodos em aula (UNESCO, s/d, 2001c, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005).

Em relação aos processos pedagógicos, de modo geral a ideia da educação dos alunos com deficiência no ensino regular, como já aqui apresentado, é tratada no contexto da Educação para Todos e da qualidade educacional, que em última instância está relacionado com a garantia de inserção nos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, questões como respeito à diversidade (linguística, cultural, funcional, de gênero, etc.), escola aberta à comunidade, rompimento com metodologias tradicionais de ensino e poder decisório da equipe pedagógica em face da realidade local são temas bastante privilegiados nas diretrizes da Unesco e do Unicef (UNESCO, 2001c, 2005, 2009; entre outros; UNICEF, 2012).

Outro ponto destacado nesse processo é a importância da presença e a participação da criança com deficiência, de sua família e de toda a comunidade na construção da escola com base na perspectiva da Educação Inclusiva (UNESCO, 2001c, 2005, 2009).

Com base nesses princípios, nos documentos são apresentadas diversas metodologias de ensino que têm como foco central a individualidade do aluno.<sup>45</sup> Contudo, em geral, são destacadas metodologias que, ao respeitarem as possibilidades de cada aluno, valorizam o que cada um pode produzir para compor o trabalho coletivo, o trabalho de todos, mesmo que, para isso, sejam necessárias alterações e modificações no conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, pois deve haver uma compreensão das “diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado” (UNESCO, 2005, p. 12). Para tal, é especialmente discutida a questão sobre a formação e a instrumentalização dos professores para o trabalho cotidiano da sala de aula com alunos com deficiências (UNESCO, 2001c, 2003a, 2005, 2009).

Ainda nesses documentos, em momento algum é desprezado o conhecimento já produzido no âmbito da Educação Especial, sobretudo o que trata das possibilidades de inserção do aluno

---

<sup>45</sup> Especificamente na publicação do Unicef (2012) é sugerida a utilização dos Planos Educacionais Individualizados.

com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, são mantidas as adequações pedagógicas necessárias a cada caso.

Uma questão que vem sendo tratada como prioritária é a entrada da criança no sistema educacional antes da idade de entrada no Ensino Fundamental. Para essa tarefa, é necessário o estabelecimento de uma rede intersetorial, como já mencionado, visando também, quando necessário, à inserção em programas que tratem das questões relativas aos cuidados higiênicos e a programas nutricionais (UNESCO, 2009). Esse apontamento, foco das discussões e proposições políticas atuais, está diretamente relacionado com a ideia de que os impedimentos podem ser redimensionados, na maioria das vezes, com intervenção adequada, iniciada o mais cedo possível (UNICEF, 2012; WHO; UNICEF, 2012).

Outro ponto importante é a constituição de salas de aula inclusivas, posto que é afirmado que não é possível construí-las de forma satisfatória caso não se assuma que cada criança é diferente da outra, sendo necessário conhecer os impedimentos e as possibilidades de trabalho que se abrem com cada uma. Para tal, é fundamental, para que o trabalho responda à diversidade, a disponibilidade de materiais de apoio pedagógico, o apoio de auxiliares junto à turma, turmas com número de alunos reduzido (UNESCO, 2005).

Ainda em relação aos processos pedagógicos, três pontos têm destaque nos documentos estudados: formação profissional e de rede de apoio, adequação curricular e uso de tecnologia assistiva.

#### *c.1) Condições de trabalho docente: formação e construção de rede de suporte*

Todos os documentos enfatizam que o professor é a chave para a construção das escolas inclusivas, bem como ressaltam a importância da construção de uma rede de apoio e de disponibilidade de recursos e, sobretudo, a efetivação de uma proposta contundente de formação docente (UNESCO, 2001c, 2005, 2009).

Nesse sentido, o professor precisa ter acesso a um amplo rol de conhecimentos, que incluem o que significa cada tipo de impedimento, a saber, reconhecer as possibilidades que se abrem de inserção no processo de ensino-aprendizagem para poder, então, desenhar estratégias apropriadas para que cada aluno possa aprender por meio da adequação curricular. É também enfatizada a necessidade do professor de construir um amplo repertório de metodologias e

estratégias para trabalho com toda a turma. É preciso que ele possa também ter acesso a e apoio de uma rede de profissionais das áreas necessárias (UNESCO, 2001c, 2005, 2009).

Nos documentos, são exemplificadas diversas maneiras de formação profissional. Uma estratégia bastante ressaltada, nos documentos acima citados e em um documento do Banco Mundial (2003b), é a formação de professores com base no modelo de multiplicadores. Outra que também é apresentada é a formação por meio de cursos a distância (educação a distância – EAD), com o uso da tecnologia de informação e de comunicação (TIC), em especial como forma de baratear o investimento direcionado a essa ação, donde é entendido que o professor é responsável pela maneira como ele próprio se dedica ao curso e investe em sua formação. O uso dessa estratégia é também orientado para atingir professores de comunidades mais afastadas dos centros urbanos de EAD.

Na linha do baixo custo, há também estratégias de suporte ao professor: a utilização de estagiários como auxiliares nos processos pedagógicos (suporte ao professor e estágios curriculares ainda nos cursos de formação); transformação de escolas especiais em centros de estudo e de suporte educacional especializado; formação dos familiares como suporte ao trabalho docente (UNESCO, 2001c, 2005, 2009; WB, 2003b).

Por outro lado, nos documentos da Unesco, há propostas de formação continuada com base em um plano de formação docente a longo prazo (da formação inicial com estágio à formação continuada), em que o professor possa aprender com suas experiências e o aprofundamento teórico. Nesse processo de formação, que deve partir das demandas do professor, em especial no período de formação continuada, ele deve se ver como aprendiz, permitindo-se mudar de lugar para poder reconhecer um novo paradigma, novas ideias sobre aprendizagem e modos de ensinar. Essa formação deve prover a ele conhecimento para que ele esteja preparado para avaliar constantemente os processos pedagógicos (UNESCO, s/d, 2001c, 2003a, 2005, 2009).

Ainda em relação à rede de suporte, em todos os documentos estudados são apresentadas como uma das diretrizes mais fundamentais tanto a rede externa à escola, por meio de políticas, programas e ações intersetoriais com parceiros, já explicitados neste texto, como a rede de suporte interna na instituição escolar. Desta rede é essencial que o professor da sala de aula regular trabalhe em parceria com especialistas de Educação Especial, apoio de auxiliares, suporte da família dos alunos, entre outros, que constituam o que vem sendo chamado de rede de apoio

local, como: pessoas de movimentos políticos e sociais, profissionais da saúde, comunidade (UNESCO, 2009).

Sobre outras condições para o exercício da função docente, na publicação da Unesco (2005), é bastante ressaltado a importância de salários adequados, com plano de carreira, e carga horária de trabalho do professor não excessiva, com aumento de horas para planejamento .

### *c.2) Adequação e avaliação curricular*

Um segundo ponto é a adequação curricular. O termo “currículo” é definido como “todas as experiências organizadas que as escolas oferecem para ajudar as crianças a aprender e a se desenvolver. Ele inclui o conteúdo das disciplinas, bem como a forma como o ensino é efetivado, o ambiente escolar e outras atividades que acontecem fora da sala de aula” (UNESCO, 2001c, p. 16). Mais especificamente, currículo é o que é aprendido e o que é ensinado (contexto); como é transmitido (métodos de ensino-aprendizagem); como é avaliado (exames, por exemplo); e os recursos utilizados (por exemplo, livros usados para integrar e apoiar o ensino-aprendizagem) (UNESCO, 2004a, p. 13).

A expressão “adequação curricular” é utilizada para as adequações individuais necessárias à inserção do aluno nos processos de ensino-aprendizagem e participação escolar. Essa estratégia se apoia na ideia de que todos os alunos, independentemente de seus impedimentos, podem aprender, mesmo que sejam conteúdos diferentes, em tempos diferentes e de formas diferentes. Segundo o documento da Unesco (2005, p. 25), para a construção das adequações curriculares, o currículo deve ser flexível o bastante, a fim de permitir que o professor busque soluções para suprir os impedimentos de cada aluno.

As adequações podem ser circunscritas a um amplo espectro. Compreendem as adequações na sala de aula, como o posicionamento de um aluno com deficiência auditiva e do professor; a utilização de pranchas de sistemas de comunicação alternativa e de mesas com plano inclinado; a flexibilização do tempo para cada um poder cumprir a tarefa demandada, entre outros conhecimentos já construídos pela Educação Especial sobre como adequar (eliminar barreiras) processos de aprendizagem diante de determinadas deficiências (impedimentos) (UNESCO, 2004b). Referem-se também ao nível do conteúdo do currículo escolar; aos resultados esperados dos alunos; aos equipamentos e métodos de ensino utilizados; aos métodos auxiliares empregados para avaliar os resultados da aprendizagem; ao envolvimento e engajamento das famílias e da

comunidade (UNESCO, 2001c, p. 64).

A ideia da adequação curricular está pautada, em especial, por um objetivo de educação mais amplo “do que aquisição de conhecimentos e de competências específicas em matérias escolares. Inclui: Ser capaz de identificar e resolver problemas usando pensamento criativo; coletar, organizar e avaliar informações; colaborar com outros em um grupo ou equipe” (UNESCO, 2001c, p. 64).

Na construção das adequações, além da infraestrutura e da formação, aqui já citadas, o professor também deve ter: liberdade para escolher seus métodos de trabalho, apoio específico em cada disciplina e mais tempo para o planejamento das atividades a serem propostas em sala de aula (UNESCO, 2005, p. 25).

Assim, o currículo para a educação dos alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva deve: abarcar todas as crianças e suas possibilidades de inserção social; ser balizado por princípios de não discriminação, apreciação da diversidade e da tolerância; ter a questão dos direitos humanos e da criança, bem como dos deveres, como parte do conteúdo curricular; ter o conteúdo, os materiais didáticos e os métodos de ensino adequados e relevantes para a vida dos jovens e adultos; permitir a variação dos métodos de trabalho; ser sensível ao gênero, à identidade cultural e linguística; tratar da questão do desenvolvimento sustentável; refletir visões e metas de desenvolvimento mais amplo em seu país; prever a avaliação constante para revisão regular e mudanças de rumo quando necessário (UNESCO, 2009, p. 19).

Outro tópico levantado em relação ao currículo refere-se à língua utilizada em aula, bem como aos recursos de comunicação. A não utilização de formas adequadas de comunicação, como a língua de sinais, o Braille, sistemas de comunicação alternativa, organização do conteúdo de forma mais concisa e objetiva, entre outros, compromete as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência (UNESCO, 2003a, 2003b).

Sobre métodos para a avaliação, é citada a importância da participação da família nesse processo, pois é no cotidiano de vida do aluno que é possível mensurar o impacto do que foi aprendido no sistema escolar (UNESCO, 2005). Outras ideias são: a da avaliação contínua, por meio de relatórios, para constante apreciação de cada tópico previamente estabelecido do processo educacional, permitindo ponderar os métodos de ensino, bem como as necessidades de ajuste ao ritmo ou estilo de aprendizagem; e a da utilização de portfólios, cujo conteúdo é a produção do aluno em seu processo, o estabelecimento e a avaliação de metas, trabalhos diários,

autoavaliação e observações diárias do docente. Ambas as propostas têm como foco o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, e não uma avaliação comparativa; por isso, podem ser apresentadas dentro dos critérios de flexibilização de tempo.

### *c.3) Tecnologia de informação e de comunicação (TIC)*

No âmbito da educação geral, os sistemas de tecnologia de informação e de comunicação (TIC) têm sido extremamente valorizados, por “poder contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a transmissão de uma aprendizagem e ensino de qualidade, o desenvolvimento profissional dos professores e gestão educacional, regulação e administração mais eficiente”. Assim, o investimento tanto em pesquisas como na construção de equipamentos tem sido priorizado no âmbito das políticas educacionais no escopo da Unesco e do Unicef (UNESCO, 2011).

Em relação à utilização das TICs na educação dos alunos com deficiência sob o viés da inclusão educacional, com base no conceito de acessibilidade e de funcionalidade corporal, amparada pela CIF, o desenvolvimento das TICs ganha um estatuto prioritário nas estratégias para implementação das políticas de Educação Inclusiva, na medida em que a essas ferramentas é dada a condição de eliminar as dificuldades impostas pelos impedimentos das pessoas com deficiência em relação ao meio social (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007; UNESCO, 2010b; UNICEF, 2012).

Segundo a CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), é dever dos Estados desenvolver a tecnologia necessária, por meio de pesquisas e meios sustentáveis de baixo custo, para transpor barreiras das mais diversas ordens, podendo ser estas físicas, de comunicação e de impedimentos sensoriais. Os implementos tecnológicos desenvolvidos para esse fim devem ser disponibilizados a toda a população, de modo a garantir a acessibilidade plena.

No escopo da Unesco há um programa na área de comunicação e informação, dentro da temática de acesso ao conhecimento, denominado “Acesso para Pessoa com Deficiência”. Esse programa, que conta com parceiros internacionais, tem como objetivo desenvolver recursos que compensem as limitações funcionais da pessoa com deficiência, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e o alargamento de suas atuações, permitindo maior envolvimento econômico e social em suas comunidades (UNESCO, 2011).



Ainda no Instituto Unesco para Tecnologia de Informação na Educação, há uma ação específica, denominada “TCI na educação de pessoas com deficiência”.<sup>46</sup> Nesta, a ideia de ferramenta tecnológica é concebida para poder “facilitar o acesso individual à aprendizagem ao longo da vida”; assim: “As desigualdades sociais podem ser resolvidas por meio de TICs, que concedem aos grupos vulneráveis e indivíduos acesso a atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade” (UNESCO, 2012).

Nesse caso específico, ou seja, o da educação da pessoa com deficiência, a TIC é viabilizada por meio do que vem sendo denominado “tecnologia assistiva”, isto é,

[...] toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido e utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. São considerados como tecnologia assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007, p. 29).

Resumindo, é afirmado que a TIC favorece o acesso à informação e ao conhecimento para todos, servindo, assim, de suporte para os processos educacionais, na medida em que favorece a inserção do aluno com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem (HAZARD; GALVÃO FILHO; REZENDE, 2007; UNESCO, 2011; UNICEF, 2012). Essas discussões nos remetem aos estudos de Libâneo (2008), que trata do lugar da tecnologia nos processos educacionais afirmando haver hoje um fetiche (em termos de Marx<sup>47</sup>) da tecnologia nas políticas educacionais. Essa ideia serve para analisarmos a responsabilidade da tecnologia assistiva como ferramenta capaz de resolver as dificuldades impostas pelo meio social, donde há um apagamento total dos fenômenos que geram as desigualdades sociais, bem como as de “acesso a atividades políticas, econômicas, científicas e culturais da sociedade”.

## *2. Avaliações e monitoramento dos processos de implementação de sistemas educacionais inclusivos*

---

<sup>46</sup> Para outras informações, ver: <[http://iite.unesco.org/policy\\_and\\_research/icts\\_in\\_special\\_needs/](http://iite.unesco.org/policy_and_research/icts_in_special_needs/)>

<sup>47</sup> Segundo Bottomore (2001, p.149) o fetiche pode ser entendido pelo valor, que se transforma em característica, atribuído a objetos materiais nas relações sociais dominantes. No fetichismo, “síndrome, que impregna a produção capitalista [...] sua forma elementar é o fetichismo de MERCADORIA enquanto repositório ou portadora de valor”.

Para o Sistema ONU o problema da Educação Inclusiva atualmente está na forma de sua implementação. Partindo deste pressuposto, nos anos 2010 e 2011, estudos foram realizados e relatórios e documentos foram publicados sobre a situação da implementação de sistemas educacionais inclusivos nos países-membros das Nações Unidas (UN, 2010, 2011; UNESCO, 2010a; WB, 2011; WHO; WB, 2011). Tais relatórios afirmam que um problema de ordem geral para o alcance das metas do Educação para Todos, incluindo as pessoas com deficiência, são os impedimentos para inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, que impactam as metas para uma educação de qualidade. A preocupação com tais questões vem gerando reformulações das diretrizes políticas no escopo do Sistema ONU. Se há alguns anos o foco era no aumento do número de matrículas, entendendo que estas eram suficientes para a universalização da educação básica, hoje, o lema passa de Educação para Todos para Aprendizagem para Todos (WB, 2010b, 2011).

A questão da deficiência ainda vem sendo lida como o principal fator de marginalização educacional, o que é acentuado em comunidades pobres. O Relatório de Monitoramento dos ODMs (UN, 2010) aponta que aproximadamente 75 milhões de crianças em idade escolar estão afastadas da escola, e sete em cada dez dessas crianças estão em países pobres, sendo um terço desse contingente formado por crianças com algum tipo de deficiência.

Embora todos os relatórios apresentem experiências bem-sucedidas, a ênfase é dada nas questões elencadas como principais impedimentos para o não alcance do sistema inclusivo desejado, sendo:

a) Sistema político – A responsabilidade administrativa da educação de alunos com deficiência nem sempre é de competência do Ministério da Educação; corpo legislativo, políticas, metas, planos e financiamentos incipientes; e recursos inadequados.

b) Escola – Currículo e abordagens pedagógicas inadequados, formação e suporte inadequado ao professor, barreiras físicas, institucionalização da discriminação, estigmatização e negligência, barreiras atitudinais e violência, abuso físico e verbal.

c) Família – Vida em situação de pobreza, vergonha, medo, falta de conhecimento de seus direitos, matrícula em instituições especializadas e abandono precoce da escola regular.

Diante desse cenário, embora nos relatórios seja reconhecido que a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular é a política desejada, é apontado que esta não pode

virar uma panaceia. É assumido, ainda, que a experiência da sala de aula no ensino básico é importante para redimensionar questões como a marginalização da deficiência. Contudo, afirma-se, também, que tal vivência pode ter efeito oposto, se avaliarmos o desenvolvimento do aluno em seus aspectos de socialização e de aprendizagem, caso não seja construído um ambiente favorável à implementação das políticas de Educação Inclusiva (WHO; WB, 2011).

Na mesma direção, no documento de avaliação do Educação para Todos (UNESCO, 2010a, p. 202) contém afirmações, ainda, que, em alguns casos, crianças com deficiências que levam a graves impedimentos podem necessitar de educação em instituições especializadas. Contudo, essa questão é discutida com muito cuidado, pois é sabido que as escolas especiais podem reforçar a exclusão do convívio social, negando a oportunidade de interação com outras crianças sem deficiências e podendo reforçar estereótipos. Da mesma maneira, a formação dos professores e a qualidade do ensino nessas instituições são problemas históricos já explicitados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Em face das questões levantadas, encontramos nesses documentos outras possibilidades de interpretação e de desenhos da Educação Inclusiva que não a da inclusão total. No Relatório de Monitoramento do Educação para Todos 2010 (UNESCO, 2010a, p. 210), por exemplo, é considerada outra interpretação, que tem um sentido mais amplo. Nesta, cabem todas as modalidades de ensino, como: escolas ou centros especializados, classes especiais em escolas regulares e alunos incluídos em classes regulares. Seguindo a ideia de ambiente o menos restritivo possível, assume-se que “[...] todas as crianças podem ser educadas e que, independentemente da configuração ou adaptações necessárias, os estudantes devem ter acesso a um currículo que seja relevante e que produza resultados significativos”.

O que é radicalmente ressaltado é a possibilidade de não inserção do aluno em um processo educacional de qualidade, pois os “custos de exclusão são altos em termos de produtividade, perda de potencial humano e perda de saúde e de bem-estar” (WB, 2003a), impactando negativamente o desenvolvimento humano. Estudos apontam que poucos anos de estudo já impactam a situação de pobreza na vida adulta (WHO; WB, 2011).

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO, WB, 2011, p. 207) ainda apresenta dados estatísticos sobre a permanência e o tempo de escolarização das pessoas com deficiência nas instituições educacionais. Esses dados apontam que crianças com deficiência apresentam taxas mais baixas de permanência e de tempo de escolarização que outras. Se cruzada a questão da

deficiência com outras variáveis, como a posição econômica do país, o sexo e a faixa etária, os dados apontam uma diferença significativa das possibilidades educacionais em relação ao gênero. Em todas as situações, como ser cidadão de um país rico ou pobre e a condição ou não de vida com deficiência, os homens aparecem em vantagem sobre as mulheres. Quando utilizamos o critério idade, percebemos em todos os cruzamentos que, quanto mais velho, menor a inserção no processo educacional. Outros dados referidos no texto são: a entrada mais tardia no sistema educacional pelas crianças com deficiência e, em relação às diferenças educacionais de acordo com a deficiência, as taxas mais altas de escolaridade dos alunos com deficiência física em detrimento das dos alunos com deficiência sensorial ou intelectual.

### *C) Questões que emergem para análise*

A ideia de adentrar os meandros do Sistema ONU, conforme dito, tinha como objetivo entender, para além da Declaração de Salamanca e de outros acordos internacionais, quais são as proposições políticas referentes à Educação Inclusiva por esse sistema internacional. Contudo, essa entrada nos documentos e na estrutura do Sistema ONU acabou também por evidenciar a heterogeneidade dessa instituição, desconstruindo uma possível visão de entidade monolítica, sem contradições e disputas internas.

De fato, é inegável que as políticas propostas por esses órgãos, em especial as do Banco Mundial, têm caráter mandatário, sem considerar a fundo as características e as necessidades específicas da nação, sobretudo quando dos acordos com países mais empobrecidos. Da mesma forma, também há uma tendência nas políticas propostas de privilegiar o capital em detrimento do humano, a partir dos pressupostos subsidiados por princípios liberais, e de historicamente, disseminar o modelo social, as práticas culturais e as políticas norte-americanas (SEN, 2001; UGÁ, 2004; PEREIRA, 2010).

Kassar (2011a), apoiada nos estudos de Finnemore (1993), assume que , “a UNESCO tem a missão de ensinar às nações que o controle e o direcionamento da ciência são tarefas dos Estados Modernos”. Nesse processo, pretende-se criar sistemas nacionais de educação, por meio

de modelos universais, sem considerar as condições concretas para sua implementação, a fim da construir uma cultura comum, viabilizando a manutenção e o desenvolvimento de uma economia capitalista.

Entretanto, ainda que atendendo às demandas do capital, ao menos no espaço circunscrito às políticas sociais que concernem à pessoa com deficiência, há uma tensão entre a pressão que o movimento político das pessoas com deficiência vem fazendo em prol da garantia dos direitos humanos e a necessidade de se olhar para esse grupo, que representa um alto percentual da população mundial que vive em situação de pobreza e que faz falta na vida econômica ativa (produção e consumo). Contudo, revela-se a não prioridade da questão na agenda política internacional, visto que nem nos programas de erradicação da pobreza, como os ODMs, a pessoa com deficiência em suas especificidades vem sendo considerada. Essa questão merece um estudo mais aprofundado, que não é o objetivo deste trabalho, ainda mais quando se tem em mente a ideia de Gohn (2005) de que no governo liberal a cidadania é tratada em termos dos direitos humanos.

Dessa tensão importa para este estudo que, se, por um lado, a preocupação com a condição de vida da pessoa com deficiência é inspirada na relação direta com a pobreza, visto que “[...] a pobreza ameaça a paz” (UNESCO, 2009, p. 5), por outro, acabou abrindo a possibilidade para a formulação da CDPD e a entrada no sistema do movimento da sociedade civil que busca, partindo do lugar da pessoa com deficiência, condições dignas para ela em várias esferas da vida.

Sobre a pobreza, é interessante destacar, com base na discussão do IDH, que sua concepção multidimensional, quando “compreendida como mais que renda e propriedade [...], enfatiza as oportunidades e capacidades que as pessoas possam desenvolver” (GARCIA, 2004, p. 10). Não obstante, neste estudo assumimos que a pobreza é a marca da desigualdade social; está na mão não só do sujeito, mas, sim, na não “[...] distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir” (MARTINS, 2002, p. 10).

Essa apartação de acesso aos bens e aos direitos básicos aqui é assumida com base na ideia de Martins (2004) sobre os processos de exclusão de direitos como processos que são marcas da vida em situação de pobreza, na qual o sujeito é apartado de seus direitos básicos ou inserido em políticas sociais de forma precária, instável e marginal (MARTINS, 2004; CASTEL, 2007). Compreende, ainda, que esses processos são construções históricas complexas e

multissetoriais, expressões concretas de parâmetros políticos e econômicos. Porém, essa desigualdade, que separa materialmente a sociedade, a unifica ideologicamente (MARTINS, 2002).

Já em relação ao conceito de deficiência pelo modelo social, de fato é interessante a ideia de que esta se dá a conhecer na interação do sujeito (suas condições corporais e orgânicas) com o meio. Contudo, se não se considerar os processos históricos de exclusão de direitos e as marcas culturais constituídas pelo viés dos impedimentos de participação social, acabará por se reduzir a ideia da funcionalidade a uma relação de causa e efeito, donde os implementos tecnológicos dão conta de redimensionar todas as formas historicamente construídas dos processos de exclusão de direitos.

Sustentada por esses conceitos, a proposta de Educação Inclusiva no escopo do Sistema ONU está inserida nas metas de universalização do ensino básico, um dos eixos das políticas de alívio da pobreza e entendida como a chave para o desenvolvimento.

Constituída em uma arena de luta, essa política é alicerçada pela teoria do capital humano, pressuposto central das políticas sociais da ONU. Ao mesmo tempo em que sustenta e é sustentada pelo movimento político de luta das pessoas com deficiência no escopo da organização, que tem como uma de suas bandeiras os princípios da Educação Inclusiva, em especial por delegar ao Estado a responsabilidade da educação, que tem em sua história o caminho das entidades filantrópicas.

De fato, a ideia de educar os alunos com deficiência em escolas de suas comunidades é recomendada em diversos documentos do Sistema ONU, sobretudo nos da Unesco, do Unicef, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Grupo Banco Mundial. Contudo, atualmente, outros espaços educacionais, até mesmo os das escolas especializadas, vêm sendo apresentados como adequados, desde que seja garantida a inserção do aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Em última instância, a não aprendizagem leva a uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho na vida adulta, o que acaba onerando o Estado com benefícios sociais.

Dos pressupostos da Educação Inclusiva, destacam-se: a equidade de oportunidades e a plena participação da pessoa com deficiência na vida em comunidade (pressuposto e propósito). Considerando as questões referentes à socialização, é incessantemente afirmado que escolas inclusivas são a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, em razão do convívio

entre os diferentes, sendo, assim, o meio mais eficaz de socialização (ampliação do rol de relações sociais). Porém, é necessário um trabalho para redimensionar o papel social da pessoa com deficiência, marcado historicamente.

Nas escolas inclusivas, núcleo do sistema educacional, em consequência do processo de descentralização da gestão administrativa e financeira, conforme discutido por Oliveira (2009), são, então, imprescindíveis o respeito à diversidade, a inserção da comunidade, propostas pedagógicas não tradicionais (ampliação das metodologias de ensino) e autonomia da equipe gestora e pedagógica diante da realidade local.

Justificada, nos documentos dos órgãos do Sistema ONU, por ser uma política de baixo custo educacional, esta chama atenção para uma necessária estrutura que possibilite uma educação de qualidade, que pode ser resumida pela inserção nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de possibilitar o desenvolvimento das pessoas com deficiência (criar capacidades para que elas tomem o rumo de sua vida e ocupem espaço no mercado de trabalho). Segundo as concepções apresentadas, é um instrumento que pode viabilizar a ampliação das possibilidades de escolha, na medida em que preconiza a formação de um cidadão responsável pelo rumo de sua vida e a promoção do desenvolvimento do país. Entende-se que esse processo é o de *empowerment* da pessoa com deficiência (o que de algum modo desonera o Estado), dando-lhe liberdade para ser responsável por sua vida, no discurso de garantia dos direitos humanos (cidadania).

Esta análise nos mostra que não só o conceito de IDH tem base neoliberal, mas também o de educação, por sua justificativa em função da divisão do trabalho, conforme preconizado pelas ideias liberais de Adam Smith (GOHN, 2005).

Dentre as diretrizes aqui apresentadas, destacam-se resumidamente algumas orientações que vão desde o papel do Estado até a microsfera da sala de aula:

1. Educação dos alunos com deficiência, sob o paradigma da Educação Inclusiva, garantida por uma política de Estado sob a responsabilidade dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, quando não, deverá ao menos sustentada por um corpo legislativo;

2. Gestão descentralizada – atribuição da gestão administrativa e financeira ao poder local, a fim de que a implementação da política tenha estratégias desenhadas o mais próximo possível da realidade local (comunidade);
3. Adequação física – eliminação das barreiras arquitetônicas na escola e em seu entorno, material pedagógico e mobiliário adequados às necessidades específicas dos alunos;
4. Transposição de barreiras atitudinais – trabalho com toda a comunidade para o redimensionamento das possibilidades de atuação social das pessoas com deficiência, em detrimento de seu papel histórico, marcado pela incapacidade e por processos de exclusão de direitos;
5. Formação do professor – o professor é a peça-chave na construção dos sistemas educacionais inclusivos (responsabilização docente). Assim, a formação do professor deve possibilitar que este possa reconhecer as possibilidades de trabalho a partir dos impedimentos e das capacidades de cada aluno e a ter um amplo rol de repertório de metodologias e de estratégias. Neste ponto, surgem as orientações de formação de baixo custo, propostas pelo Banco Mundial e em alguns documentos da Unesco (modelo com multiplicadores; cursos a distância por meio da TIC – entendida como ferramenta capaz de transpor as barreiras históricas de acesso ao conhecimento) e o processo de formação a longo prazo, havendo um alinhamento da formação inicial com destaque para as ações no âmbito do estágio curricular, com as propostas de formação continuada;
6. Rede de suporte ao professor – neste tópico também encontram-se orientações de baixo custo (utilização de estagiários e de familiares) e propostas mais consistentes de constituição de uma rede de estratégias e serviços públicos intersetoriais sob a responsabilidade do Estado. Nesta, é destacada a importância do trabalho em parceria entre o professor da sala de aula regular e o professor de Educação Especial (responsável pelo suporte pedagógico e também pela formação do professor);
7. Condições de trabalho do professor da sala regular – carga horária de trabalho em sala reduzida e mais tempo para planejamento;
8. Organização das salas de aula – número reduzido de alunos, infraestrutura adequada e auxiliares para dar suporte ao professor;



9. Participação da família e da criança nas decisões relativas aos processos pedagógicos;
10. Metodologias de ensino visando à inserção dos alunos com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem, que vão desde as sustentadas por propostas individualizadas até as que partem de uma proposta coletiva, assumindo que cada um participe dentro de suas possibilidades. Estas últimas são as mais ressaltadas;
11. Adequação curricular – pedagogia centrada na criança; adequações individuais necessárias à inclusão do aluno no processo de ensino-aprendizagem, que vão desde uma organização diferenciada do tempo e do espaço escolar até a adequação de recursos didáticos, formas de ensinar, conteúdo, processo de avaliação, entre outros;
12. TIC – a esta ferramenta é dada uma “responsabilidade” de resolver todos os impedimentos do sujeito (em termos da CIF) que impeçam sua participação social, bem como todos os processos de acesso à educação e ao conhecimento.

Em suma, partindo de modelos universais, é afirmado nos documentos que tais orientações devem ser interpretadas e adequadas às realidades de cada país e de cada comunidade. Contudo, a partir do exposto até o momento, podemos depreender que a ideia de um sistema educacional, baseado nos mesmos princípios, em todo um conjunto de países que apresentam diferenças econômicas, culturais, políticas, entre outras, faz retomar a concepção de um mundo construído na paz das relações sociais, no apagamento de conflitos e na disseminação de determinada cultura (forma de olhar e conceber o sujeito, a educação, a sociedade, entre outros) que tem como alicerce e propósito a sustentação de um mercado de consumo.

Dessa forma, após o esforço de buscar explicitar o lugar da pessoa com deficiência no Sistema ONU e a construção das políticas de Educação Inclusiva, na sequência deste trabalho discutiremos este tema no âmbito nacional.

## ***II. A educação da pessoa com deficiência no Estado brasileiro: acordos internacionais, políticas nacionais e o movimento político das pessoas com deficiência***

Esta etapa está organizada em dois momentos. O primeiro, a fim de trilharmos a história das ideias e de contextualizarmos as primeiras iniciativas legais e políticas que deram início à configuração da Educação Inclusiva que concerne à pessoa com deficiência em nosso país, traremos alguns dos aspectos históricos que tratam da educação e do movimento político da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, importantes para a compreensão do movimento que existiu em torno da educação dessas pessoas.

O segundo momento é iniciado com um breve quadro do governo do PT. Em seguida, situamos o lugar da pessoa com deficiência na estrutura do governo, no âmbito legislativo e das políticas sociais de aceleração do crescimento e de alívio à pobreza. Posteriormente, tratamos de forma mais específica da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se inscrevem tanto no campo da educação básica como no das políticas sociais de garantia de direitos humanos e de alívio da pobreza. Do mesmo modo, traçamos um quadro das diretrizes e estratégias propostas para a construção de sistemas educacionais inclusivos, com base nas especificidades da educação das pessoas com deficiência.

Nessa última etapa, lançamos mão do corpo de leis e dos documentos formulados ao longo da história pelos governos brasileiros que trazem em seu conteúdo os princípios e as diretrizes das políticas sociais, em especial as do campo da educação e as referentes às pessoas com deficiência. Foi, ainda, de suma importância contar com as análises já empreendidas pelos pesquisadores que há muito vem se dedicando a estudar a construção histórica, política, econômica, cultural e social que impacta as políticas de educação e particularmente as que concernem à pessoa com deficiência em nosso país.

### ***A) Histórias entrelaçadas: o Estado brasileiro, a pessoa com deficiência e a educação***

Para analisarmos o impacto das políticas de Educação Inclusiva nas condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, foi necessário empreender esforços para pinçar elementos em um resgate histórico do entrelaçamento do movimento de luta política das pessoas com deficiência, da educação pública brasileira e do lugar delas nas políticas de Estado e de governo no Brasil.

O lugar da pessoa com deficiência na agenda dos governos brasileiros, ao longo da história, foi marcado por ambiguidades e contradições, a começar pelas proposições políticas, que vão desde a exclusão de direitos políticos e a omissão do Estado até as propostas de integração e de garantia dos direitos humanos, com a denominada inclusão. Outra característica é a relação que os governos foram estabelecendo ao longo do tempo com as instituições para pessoas com deficiência, que durante um longo período quase que assumiram a responsabilidade, com financiamento público, de desenvolver “políticas de atenção” às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004a; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007; SNPD/SDH/BRASIL, 2010a; KASSAR, 2011a, entre outros)

Como afirma Kassar (2011a, p. 41): “[...] políticas, programas e ações referem-se ao sistema de proteção social de um país. Entendendo também que essa política vem sendo formatada ao longo das últimas décadas, como possíveis sínteses de embates de forças sociais e econômicas”. Assim, a fim de darmos visibilidade a traços da construção histórica da política atual, privilegiamos o papel dos governos na história do Estado brasileiro, das organizações para e de pessoas com deficiência e das políticas educacionais no entrelaçamento com as demandas internacionais (em especial do Sistema ONU e da Organização dos Estados Americanos [OEA]).

Dessa maneira, tomamos como ponto de partida a década de 1960, quando os movimentos internacionais pós-Segunda Guerra Mundial e as primeiras campanhas do Sistema ONU, baseadas nos documentos internacionais relativos aos direitos humanos, ganham força, difundindo a noção da reabilitação como estratégia para viabilizar que as pessoas com deficiência pudessem levar uma vida mais autônoma e a ideia da relação mais estreita entre o nível educacional dos cidadãos e o desenvolvimento econômico das nações (JANNUZZI, 2004a; SNPD/SDH/BRASIL, 2010a; GARCIA, 2010; KASSAR, 2011a).

No Brasil, as campanhas para educação e reabilitação das pessoas com deficiência visual e cegueira, deficiência auditiva e surdez e deficiência intelectual, nas décadas de 1950 e 1960, advindas do movimento associativista<sup>48</sup> e do movimento das instituições filantrópicas em prol da educação da pessoa com deficiência, começaram a reclamar uma vida mais digna às pessoas com deficiência e a desencadear uma discreta mobilização em favor da elaboração de políticas que garantissem direitos a essa população (ROMANELLI, 1978/2010; PILETTI, 2003; JANNUZZI, 2004a, p. 138; SNPD/SDH/BRASIL, 2010a).

Segundo Jannuzzi (2004a, 2004b), SNPD/SDH/Brasil (2010a), Kassar (2011a) e Laplane (2006a), entre outros, já na primeira LDB, de nº 4.024 (BRASIL, 1961), há o reconhecimento da educação dos então denominados excepcionais, nomenclatura utilizada na época, segundo Kassar (2011a, p. 44) provavelmente impulsionado pela “adesão do país a acordos internacionais pós-1948 [...] além dos movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiência e a disseminação dos preceitos da Escola Nova”.

Vale salientar, também, que a LDB nº 4.024/1961 foi inspirada pelas discussões nos movimentos populares, fruto de um amplo e longo debate com a sociedade civil, em prol da escola pública, alavancadas pelo preceito da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), “Art. 166 [...] a educação é um direito de todos”, que sobretudo na época constituiu um avanço para a democracia e as liberdades individuais do cidadão (ROMANELLI, 1978/2010; PILETTI, 2003).

Na lei, era afirmado:

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

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

Todavia, ainda que fosse vislumbrada a possibilidade da educação do excepcional, o Estado dividia sua responsabilidade com o setor privado (JANNUZZI, 2004a; KASSAR, 2011a)

---

<sup>48</sup> Movimentos sociais das pessoas com deficiência, organizados entre as décadas de 1950 e de 1960, nos quais essas pessoas se associavam a entidade, clube e/ou associação, por vontade própria, em detrimento das instituições caritárias e filantrópicas, como asilos, hospitais, etc. (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 39-43).

e se isentava, de certa forma, de sua obrigação, ao proclamar como situações de isenção de sua responsabilidade casos de “doença ou anomalia grave da criança”, conforme analisa Romanelli (1978/2010, p. 187). O modelo educacional voltado aos “excepcionais”, por sua vez, era colado aos princípios da reabilitação, da assistência à vida e da saúde, e ficava a cargo das instituições filantrópicas e de caridade (JANNUZZI, 2004a; SNP/SDH/BRASIL, 2010a), ainda, conforme aponta Jannuzzi (2004a), sem obrigatoriedade de apoio especializado, somente havendo este quando possível.

Também nessa época, embora a LDB nº 4.024/1961 garantisse a educação aos excepcionais no escopo da “Escola de todos”, isso, de fato, ocorria apenas para alguns, visto que, se o atendimento básico público era de pouco alcance para a maioria da população, também o era ao excepcional (ROMANELLI, 1978/2010; PILETTI, 2003; JANNUZZI, 2004a).

Esse movimento de avanço no escopo das leis, mas de poucas mudanças nas condições de vida do povo brasileiro vai se constituindo ao longo da história como uma marca do Estado Brasileiro. Romanelli (1978/2010, p. 185) nos faz refletir sobre a temática

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições da infraestrutura existente. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se aplica. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam.

Assim, em razão da mudança política, essa LDB foi sendo remodelada até sua revogação em 1971. E, como apresenta Jannuzzi (2004a, p. 141), a promulgação da Lei Nacional - LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), elaborada no período da ditadura militar, retira do escopo do sistema geral de educação e do escopo da centralização administrativa dos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade pela educação dos excepcionais, na medida em que propõe o seguinte, no capítulo que trata do ensino de 1º e 2º graus: “Art. 9º Os alunos que apresentem

deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”, mesmo que regulados pelos Conselhos.

Em meio a embates e disputas políticas, já com posicionamento de entidades como a Apae e Pestalozzi, a ideia de o aluno excepcional poder aprender começa a configurar-se nas políticas educacionais, em especial com intenção de inseri-lo no mercado de trabalho. O ensino emendativo<sup>49</sup> vai dando espaço à Educação Especial (JANNUZZI, 2004a; SNP/SDH/BRASIL, 2010a).

Cabe trazer um dos fatos importantes da época que marcam o início da institucionalização da Educação Especial brasileira: a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973. Esse foi o primeiro órgão que concentrou de forma mais articulada as discussões sobre a pessoa com deficiência no Brasil, quando a educação do deficiente oficialmente passou a ser uma questão de Estado, mesmo que com a responsabilidade de execução por parte das entidades filantrópicas (JANNUZZI, 2004a; FERREIRA, 2006a).

Sobre a criação do Cenesp com a consultoria da Unesco e da MEC-Usaid/Brasil, no Projeto Prioritário nº 35, é afirmado “o quanto seria mais barato educar uma criança infradotada do que sustentá-la durante toda a sua existência. Educá-la possibilitaria ‘tornar-se útil e contribuir para a sociedade’, elevando a renda familiar” (JANNUZZI, 2004a, p. 179). Esses pressupostos foram, aos poucos, traduzidos nas ideias de participação progressiva na comunidade e na de integração.

Além do Cenesp, destacamos: a implementação de subsistemas de Educação Especial nas redes estaduais e municipais de ensino; os programas de formação docente que fomentavam cursos no exterior, em especial nos Estados Unidos da América, de onde os professores que retornavam traziam as ideias da integração; as consultorias internacionais (Unesco, MEC-Usaid/Brasil), que inclusive fomentaram a criação do Cenesp; e, no fim dos anos 1970, também os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área no Brasil (CARMO, 1994; MAZZOTTA,

---

<sup>49</sup> Nomenclatura utilizada à época em referência à educação dos alunos excepcionais (do latim *emendare* – corrigir falta, tirar defeito) (JANNUZZI, 2004a).

2005; JANNUZZI, 2004a; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007; FERREIRA, 2006a; MENDES, 2006a; MELETTI; BUENO, 2010; KASSAR, 2011a).

De todo modo, foi mantida a Educação Especial como um serviço especializado paralelo, o qual servia como dispositivo de segregação nas classes especiais para aqueles alunos que não se encaixavam no ensino regular, e a maioria dos alunos permanecia no ensino privado. Mesmo com essas distorções, métodos e técnicas de ensino vão sendo desenvolvidas de modo a possibilitar ao aluno com deficiência o acesso ao conhecimento (JANNUZZI, 2004a; GLAT; FERNANDES, 2005; FERREIRA, 2006a).

Ainda na década de 1970, também fruto do associativismo dos anos 1960, mas em contraposição a este, começa a se organizar o movimento político das pessoas com deficiência: as *organizações de pessoas com deficiências*, compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, que se estruturaram devido ao desejo de ocuparem o papel de protagonismo em suas lutas, como agentes políticos no afã pelo exercício da cidadania, em contraposição ao lugar nos processos de exclusão direitos (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 12).

Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o enfraquecimento do regime militar, o processo de redemocratização brasileiro e a promulgação, pela ONU, em 1976, do *Ano Internacional das Pessoas Deficientes* (AIPD), que aconteceria em 1981 (UNGA, 1976). Como complemento, o esforço das *organizações para pessoas com deficiência*,<sup>50</sup> em especial a Federação das Apaes e das Pestalozzis, e do Estado brasileiro, que de alguma forma pressionavam o governo em prol do ensino e amparo ao excepcional (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a; JANNUZZI, 2004a).

Até esse momento da história, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência, que não no campo educacional, era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que em seu artigo único definia:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a

---

<sup>50</sup> Na publicação da SNPD, há uma clara distinção entre essas instituições. Também é apresentada essa divisão no escopo do Sistema ONU, em que são diferenciadas as organizações não governamentais (ONGs) que trabalham com pessoas com deficiência e as organizações de pessoas com deficiência (OPDs).

salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 63).

Nesta Emenda, fruto já de manifestações do movimento político das pessoas com deficiência, vimos um desenho tímido, mas bastante abrangente, das temáticas centrais que continuam sendo motivo de luta política até os dias de hoje, em todo o mundo. É interessante salientar que, segundo a publicação da SNPD/SDH/Brasil (2010a), antes desse período, o órgão que elaborava as políticas para as pessoas com deficiência no escopo do Estado brasileiro era o Ministério da Educação, porém com enfoque no modelo médico da deficiência, por meio da ideia da normalização do sujeito deficiente e do investimento em suas potencialidades no atendimento às diferenças individuais, oferecendo possibilidades para que ele tivesse as mesmas oportunidades que os outros para participar da sociedade em que vive (JANNUZZI, 2004a).

Assim, no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980, o discurso sobre as potencialidades da pessoa com deficiência vai se estruturando com base no conceito de *mainstream*: “integração progressiva na corrente da vida com os considerados normais” (JANNUZZI, 2004a, p. 181). Todavia, era efetivado por estratégias educacionais baseadas no método individual, nas potencialidades de cada aluno e na adaptação curricular (JANNUZZI, 2004a; MAZZOTTA, 2005; GLAT; FERNANDES, 2005; MENDES, 2006a). Jannuzzi (2004a, p. 181) afirma que, embora a ênfase fosse na normalização do sujeito, aos poucos “se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se transformar”.

Esse movimento da “normalização”, estruturado na relação entre educação e desenvolvimento econômico, sempre teve como ideia central a autonomia e a vida econômica ativa. Jannuzzi (2004), porém, alerta que, na esteira do movimento taylorista, houve um aumento de oficinas em que os deficientes aprendiam a executar tarefas específicas, repetitivas, que não eram rentáveis às empresas. Ou seja, a preocupação com a “normalização” (caminho para a integração na sociedade) tem como pano de fundo a preparação para o mercado de trabalho, em especial questões periféricas desse mercado.

Na educação, então, o “enfoque era o da preparação para o mercado de trabalho, ou seja, da teoria do capital humano” (JANNUZZI, 2004a, p. 178), que já se estruturava desde os tempos de J. Kubitschek (1956-1960), mas que foi alavancado no período da ditadura militar (pós-1964).



A educação vai se constituindo, assim, no objeto último do mercado (ROMANELLI, 1978/2010; JANNUZZI, 2004a; SAVIANI, 1993, 1999, 2009a; KASSAR, 2011a).

Ainda, a ideia de “normalização”, que deveria ser traduzida na escola pela construção de um ambiente o menos restritivo possível, preparando os alunos para entrar nas salas de aula regulares, acabou sendo operacionalizada principalmente por meio de classes especiais e oficinas pedagógicas no sistema público de ensino estadual, que se fecharam em si mesmas, tornando-se depósitos de alunos, com práticas desvinculadas da realidade social (JANNUZZI, 2004a). As críticas a esses espaços públicos de educação especial, mais tarde, por volta do fim da década de 1990, vão ser um dos argumentos utilizados em prol da implementação da Educação Inclusiva (KASSAR, 2012).

Desse tempo, marcado pela diminuição do crescimento econômico, pela ampliação das desigualdades sociais e da apartação dos direitos humanos, em um momento de intensa transição política, com abertura que vinha se desenhando desde os meados da década de 1970, a retomada das organizações sociais foi ganhando cada vez mais espaço no cenário político e social. Aos poucos, as vozes dos “outros” puderam ser ouvidas e passaram a ecoar tanto nos discursos políticos como nos acadêmicos, sobretudo no âmbito das ciências humanas (GOHN, 2005; GOMES et al., 2006).

Os estudos das ciências humanas já apontavam que o princípio da exclusão é uma característica estrutural da sociedade capitalista, neoliberal e pós-moderna (em especial a dos países chamados em desenvolvimento), sendo essencial à vitalidade dessa estrutura econômica. Esses estudos se deram sobretudo com base nas publicações da década de 1970, que foram dando a conhecer, a partir das análises do desenvolvimento da América Latina, com destaque para o desenvolvimento econômico brasileiro, a marginalidade social em que vivia a grande maioria da população da América Latina e do Brasil (GOMES et al., 2006).

Fruto desse momento e em razão do voto popular, diversos atores dos movimentos de luta política foram ocupando espaço no cenário político nacional. Como nos diz Gohn (2005, p. 48) sobre a luta dos movimentos sociais dos anos 1980:

Os objetivos sociais dessas camadas, particularmente as do setor urbano, passaram a ser vistos como o resgate de sua cidadania, definida como a obtenção

de patamares condignos de subsistência, direito à saúde, à educação, ao lazer, à moradia, etc. [...] Tratava-se de resgatar a dignidade do ser humano, perdida sob as condições indignas de sobrevivência no meio urbano do capitalismo selvagem brasileiro.

Dessa época, um fato fundamental foi a mobilização nacional em prol das discussões pelo movimento mundial para a organização das atividades a serem desenvolvidas no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência (AIPD – ONU), cujo lema era “Participação Plena e Igualdade”, que, nas palavras de Lia Crespo, “serviu como um grande megafone e ampliou nossa voz, o que, de outra maneira, teria sido muito mais difícil. Acho que se pode dividir, realmente, a história do movimento entre antes e depois do AIPD. Para a vida das pessoas com deficiência, o Ano Internacional foi um marco muito importante” (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 161).

Os objetivos do AIPD (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 41) eram:

[...] ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política.

Aqui um fato importante: entre 1979 e 1983, o Cenesp foi dirigido por uma médica, Helena Bandeira de Figueiredo, que também foi, em 1980, presidente da Comissão Nacional do Ano Internacional da Pessoa Deficiente (JANNUZZI, 2004a, p. 157). Essa situação gerou grande movimentação no cenário político nacional para que ela fosse exonerada do cargo, pois as pessoas com deficiência não se sentiam por ela representadas (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 161).

Nesse escopo, foram mobilizados os primeiros debates nacionais em prol da formação da denominada Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes; porém, esse movimento heterogêneo não conseguiu manter-se e funcionar de maneira forte. Marcado por disputas internas, em especial por demandas específicas, acabou formando diferentes federações, com certa articulação entre si (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 161).

Impulsionadas pela abertura política e pelo movimento internacional, bem como pelas condições socioeconômicas, sobretudo após a crise dos anos 1980, as pessoas com deficiência –

cidadão coletivo, nos termos de Gohn (2005) – aos poucos foram saindo da tutela das famílias ou de instituições, assumindo o protagonismo de suas histórias e tornando-se uma importante força política; desse lugar, começaram a reclamar o papel do Estado.

No que diz respeito às ações do governo que concernem às pessoas com deficiência, essa década é bastante importante. Fruto das discussões do Comitê Nacional para Educação Especial, instituído em 1985, com o objetivo de estudar e aprimorar a Educação Especial no Brasil junto a diversos setores da sociedade, inspirado no Painel Kennedy (EUA), de 1962, foi elaborado o Plano Nacional de Ação Conjunto para Integração da Pessoa Deficiente (governo de José Sarney) que não contemplou as pessoas com desvio de conduta e superdotados na maioria de suas proposições, mas instituiu a proposta de uma ação interministerial (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a).

O documento também sugeriu a transformação do Cenesp – que, segundo Jannuzzi (2004a, p. 145), já vinha perdendo autonomia administrativa e financeira – em Secretaria de Educação Especial (Seesp), com o objetivo de implantar as ações do Plano Nacional de Ação Conjunta no âmbito da Educação, o que se efetivou em novembro de 1986, com a criação dessa secretaria. De todo feito, a educação das pessoas com deficiência ainda se encontrava nas mãos das entidades.

Em relação à articulação dos diversos ministérios, havia uma fragilidade entre as proposições do documento e a agenda política dos que deveriam estar envolvidos: Educação, da Previdência e Assistência Social, da Saúde e do Trabalho. Somada a argumentação recorrente nas discussões do Comitê que defendia a necessidade de expandir o tema a todas as áreas do governo com ações articuladas, foi proposto, então, a criação de um órgão de coordenação interministerial, ligado à Presidência da República ou à Casa Civil, que fosse responsável por articular as políticas para a pessoa com deficiência entre as várias áreas do Governo Federal (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a).

Assim, em 1986 se constituiu, na estrutura governamental, um órgão responsável por coordenar todas as ações voltadas para a pessoa com deficiência: a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que, embora tenha sido criada no gabinete do presidente, durante sua história passou por vários ministérios.

Esse órgão inaugurou a participação efetiva de pessoas com deficiência na gestão das ações governamentais, embora ele tenha sido coordenado, até 2002, por pessoas sem deficiência. Sobre esse fato, é dito que: “até o final da década de 1980, as ações do Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência eram esporádicas, sem continuidade, desarticuladas e centradas na educação. Não havia políticas públicas amplas e abrangentes” (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 70).

Desse tempo também vale destacar a luta das organizações de pessoas com deficiência na elaboração da Constituinte Cidadã para que houvesse uma mudança do paradigma do assistencialismo para os direitos humanos, ressaltando a questão da autonomia e do protagonismo da pessoa com deficiência. Na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), no meio de lutas e lobbies – nos termos de Gohn (2005) –, o movimento conseguiu alterar o texto da proposta das “Tutelas Especiais” e colocar a temática de forma transversal ao eixo constitucional, distribuindo as demandas em diversos artigos da Constituição, mesmo que com a perda de diversas reivindicações e ementas (SNPD/SH/BRASIL, 2010a). Nas palavras de Rosangela Berman Bieler,<sup>51</sup> uma das líderes do movimento:

A gente conseguiu, na reforma constitucional, distribuir o tema da deficiência em todos os artigos constitucionais, o que já é vanguarda. [...] Quando você pega um texto constitucional, há duas opções estratégicas: ou se cria um bloco inteiro sobre deficiência [...], pega tudo e joga ali naquela caixinha, que não só é mais fácil de botar como é fácil de tirar; ou se integra o tema em todo o corpo constitucional, nos tópicos do direito do cidadão, do direito à saúde, do direito à educação (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 68).

Nesse processo de elaboração da Constituição de 1988, não só as pessoas com deficiência fortaleceram sua organização interna, mas todos os que viviam apartados de seus direitos e buscavam uma participação mais efetiva na sociedade e nas decisões políticas a eles concernentes tiveram ganhos importantes. Como afirma Gohn (2005, p. 8), a luta dos “não cidadãos” é alavancada pela base jurídico-legislativa dessa Constituição.

Dentre as conquistas: a assunção da educação como um direito social; a universalização da educação obrigatória compulsória, pública e gratuita, garantindo, ao menos legalmente, a

---

<sup>51</sup> Atualmente, Rosangela Bieler é a senior advisor do Unicef/NY para assuntos referentes às políticas internacionais da criança e do adolescente com deficiência.

educação das pessoas que não tinham acesso ao sistema escolar público; o estabelecimento de princípios da educação do aluno com deficiência no ensino regular; a implantação do sistema comum de suporte complementar ou suplementar para garantir a inserção das pessoas com deficiência no processo de ensino-aprendizagem; a implantação do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, instituindo a descentralização; o estabelecimento do BPC<sup>52</sup> para as pessoas com deficiência (LAPLANE, 2006a; MENDES, 2006a; PRIETO, 2009; SNPD/SDH/BRASIL, 2010a; KASSAR, 2011a; MINTO, 2012b).

Não podemos deixar de citar a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pela Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), que consolidou as normas de proteção e, no âmbito da educação, instaurou a matrícula compulsória das pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino, passando a ser crime negar esse direito ao aluno (FERREIRA, 2000; SNPD/SDH/BRASIL, 2010a). Nas palavras da publicação da SNPD/SDH/Brasil (2010a), sobre essa política, somada a criação da Corde, o “interesse público em relação aos direitos das pessoas com deficiência foi reconhecido na estrutura do Estado brasileiro”.

Pode-se considerar, então, que, em termos históricos, nos anos 1980 iniciou-se o processo de abertura democrática pelo qual passou nosso país, culminando com a promulgação da Constituição de 1988 e as primeiras eleições presidenciais pós-ditadura militar, em 1989.

A década de 1990 teve como traços fundamentais o processo de estabilização monetária, inaugurado no governo Itamar Franco, em 1994, e a inflexão profunda às políticas neoliberais nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002).

Nessa época, a par que o Brasil tenha retomado um período de estabilidade econômica, principalmente do ponto de vista do controle inflacionário, também conheceu o acirramento da política neoliberal, com o desmantelamento da máquina estatal, a venda de praticamente todos os seus principais ativos e uma desregulamentação de vários setores, em prol de uma pretensa regulamentação por parte do mercado. A ordem do dia era a racionalização e a modernização do país (OLIVEIRA, 2009, 2011). É esse o Estado brasileiro que vai implementar as primeiras

---

<sup>52</sup> O BPC, cuja gestão é do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), integrando a Política de Assistência Social/Proteção Social Básica e circunscrito ao Sistema Único de Assistência Social (Suas), é um benefício individual, garantido constitucionalmente, não vitalício e intransferível, por meio de transferência direta mensal de um salário mínimo à pessoa com deficiência de qualquer idade. Para recebê-lo, deve ser comprovada renda mensal familiar *per capita* inferior a um quarto do salário mínimo vigente.

iniciativas para formação de uma política educacional voltada aos alunos com deficiência sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Como forma de amenizar o impacto das políticas econômicas adotadas, na década de 1990 assistimos, de maneira incisiva, à constituição dos programas de alívio à pobreza (como chamados na época de sua formulação inicial), que foram desenhados como propostas de um governo neoliberal, no contexto do mundo globalizado, acabando por perpetuar a ordem social e exonerando do Estado, de alguma forma, o dever de assumir a responsabilidade de gerar uma estrutura de acesso a no mínimo o que é considerado direito básico (SADER; JINKINGS, 2006; MARTINS, 2002, 2004).

Essa reforma do Estado logicamente impactou de maneira profunda a educação, pois, na contramão das conquistas efetivadas na Constituição de 1988, o amplo direito foi sendo substituído pela prioridade do Ensino Fundamental, pela universalização do Ensino Médio e por políticas, desenvolvidas por meio de programas, com foco nos grupos sociais mais vulneráveis.

Na área social, em especial o campo educacional, foram atrelados de maneira mais incisiva a suas políticas os interesses do capital financeiro, da internacionalização da economia e da participação direta das proposições estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, em especial o Banco Mundial e o FMI, que condicionavam o suporte financeiro às nações subdesenvolvidas ou pobres à incorporação das políticas sociais por eles desenhadas (ALTMANN, 2002; SAVIANI, 2007, 2009a; OLIVEIRA, 2009, 2011. KASSAR, 2011a; MINTO, 2012b).

Nesse escopo, Oliveira (2009, 2011) descreve que as reformas educacionais propostas pelos órgãos do Sistema ONU, em especial o Grupo Banco Mundial e a Unesco, que foram incorporadas pelo governo brasileiro, tinham como características: descentralização administrativa, financeira e pedagógica; estabelecimento de formas de controle, por meio de sistemas nacionais de avaliação; repasse de responsabilidade para o nível local com transferência de ações e processos de implementação; maior flexibilização e autonomia local; escola como núcleo do sistema educacional e diretor como seu representante, com foco na gestão escolar; atores sociais responsáveis pelo sucesso ou fracasso das ações; foco das políticas nos grupos de maior vulnerabilidade social.

Em relação à descentralização e à desregulamentação da administração pública federal, Oliveira (2011) chama a atenção para o fato de que essa reforma foi possível pelo viés da gestão democrática, expresso na Constituinte, prevendo mecanismos de participação popular orientados por uma concepção de democracia, mas sem um consenso social no que se queria com a descentralização.

Novamente, temos reformas na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituinte. Gohn (2005, p. 7) nos faz refletir sobre as reformas educacionais ao afirmar que esses fatos “são datados e correspondem a períodos de crise na economia, de redefinição de modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena política nacional”.

De algum modo, paralelamente às reformas do governo, a década de 1990 foi marcada pela internacionalização do movimento brasileiro de luta política pelos direitos da pessoa com deficiência, bem como pela ocupação por pessoas com deficiência de cargos públicos que diziam respeito às políticas dirigidas a esse grupo. Isso foi levando aos poucos a uma maior participação da sociedade civil nos embates dos conselhos municipais, estaduais e nacional (JANNUZZI, 2004a; SNPD/SDH/BRASIL, 2010a).

Em 1994, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto lançou a Política Nacional de Educação Especial, que, segundo a publicação, foi amplamente discutida com o movimento da sociedade civil, a fim de garantir o atendimento educacional de “pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotadas)” (BRASIL, 1994, p. 7).

Lima e Mendes (2009), ao analisar esse documento, destaca como principais características: a concepção da Educação Especial como transversal, permeando todos os níveis e modalidades de educação; seu caráter complementar ao ensino regular, que, ainda segundo a autora, concordando com Ferreira (2000), será reafirmado no Decreto-Lei nº 3.298 (BRASIL, 1999); a responsabilização das instituições especializadas no oferecimento dos serviços educacionais complementares (da Educação Especial) ao sistema de ensino regular – por meio da parceria público-privada, já discutida –, no qual é possibilitado para a efetivação o repasse tanto de verbas como de recursos humanos, ou seja, a cessão de professores da rede pública para a rede

privada; a partilha também da responsabilidade com a comunidade para baratear os custos, mas também para a efetivação do direito à educação.

Em relação à “parceria público-privada”, Minto (2012b) vai afirmar que se iniciou ao passo da promulgação da Constituição e marca “o início da desconstrução das lutas sociais”:

No campo educacional, a liberdade concedida ao capital traduzir-se-ia pela ampliação progressiva de seu campo de ação, dando continuidade e ampliando a tendência privatizante dos anos da Ditadura Militar. Uma das maiores perdas para o ensino público, nesse sentido, ocorreu na própria Constituição Federal de 1988, que não garantiu a exclusividade de recursos públicos para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, abrindo uma brecha – que, aliás, ainda não foi fechada – para o setor privado apropriar-se de novas fatias do fundo público para a educação.

Garcia (2010, p. 13) nos lembra que a ambiência educacional global dessa época era marcada pelas reformas educacionais em nome de uma Educação para Todos, como já vimos, movimento alavancado pela Unesco que traz em seu escopo, sobretudo aos países em desenvolvimento, a proposta de uma reforma educacional orientada entre outros elementos pelo consenso em torno da universalização de uma política que organiza a educação básica, divulgando amplamente a educação como estratégia para a inclusão social, na qual posteriormente vai ser inserida a educação de pessoas com deficiência.

Na esteira dessas reformas, em meio aos embates entre o governo, o Poder Legislativo, as organizações da sociedade civil e os intelectuais da chamada esquerda, vai sendo formulada a nova Lei de Diretrizes e Bases.

Especificamente em relação à educação especial, já amplamente discutida por diversos autores – dentre eles Ferreira (2000), Jannuzzi (2004a), Ferreira e Ferreira (2004), Prieto (2006), Laplane (2006a), Meletti e Bueno (2010) –, vai ser explicitada na LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) sua noção como educação escolar, sob a responsabilidade do poder público.

Já apoiada na Declaração de Salamanca (1994) e com base no conceito de necessidades educativas especiais, reafirma a ideia da educação dos alunos com deficiência preferencialmente na rede de ensino regular, a partir da educação infantil, com suporte de um AEE na própria escola, sempre que necessária a integração do aluno à classe regular. É ainda citada a importância da formação docente adequada e garantidos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e



organização específicos, para atender às suas necessidades, bem como terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (MELETTI; BUENO, 2010).

Nos últimos dias de 1999, assistimos à promulgação do Decreto-Lei nº 3.298 (BRASIL, 1999), que, além de regulamentar a Lei nº 7.853, já há dez anos em vigor, legislava sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, consolidando as normas de proteção e a lei de cotas.

Mesmo que pautado pelo modelo médico de deficiência e ainda trazendo questões sobre a normalidade, um importante passo desse decreto-lei, além de alguns já citados, é a instituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), com o objetivo de facilitar a descentralização do poder e a administração pública, estabelecendo uma interface entre a sociedade civil e o poder público. Esse Conselho representou uma maneira de a sociedade civil poder participar com voz de decisões políticas que concernem aos grupos que elas representam e lutar mais ativamente na garantia da implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Os anos 2000 iniciaram-se com o aprofundamento de ações para controlar a inflação e manter a estabilidade da moeda, e se, por um lado, conseguiu-se êxito relativo nesses pontos, por outro, a economia entrou em um processo de grave estagnação, com aumento recorde dos níveis de desemprego.

No âmbito da educação, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, já previsto na LDB de 1996 e impulsionado pela pressão social do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e dos Congressos Nacionais de Educação (Conad), traduzida no documento Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira, que, com viés democrático e popular, criticava “a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes”, com base na proposta educacional do Banco Mundial à qual o MEC cada vez mais se afiliava (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

Em meio às negociações e disputas políticas, o que deveria ter sido um Plano Nacional de Educação acabou se configurando como uma carta de intenções após a transformação do texto original, aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, atendendo aos interesses

imediatos do governo da época, com nove vetos importantes (SAVIANI, 2007, 2009a), e fazendo com que diversos itens reivindicados pelo Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira não fossem contemplados, dentre eles a erradicação do analfabetismo e a criação de um Sistema Nacional de Educação. Não obstante, foi aprovado o Sistema Nacional de Avaliação, conforme já previsto na LDB nº 9.394/1996, atendendo aos interesses dos organismos internacionais (VALENTE; ROMANO, 2002; SAVIANI, 2007, 2009a; LEHER, 2005; PRIETO, 2009).

Sobre as questões relativas à Educação Especial no PNE 2001-2010, Ferreira (2000) e Ferreira e Ferreira (2004) dispõem que o processo de confrontação do texto proposto pelo Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira, do texto proposto pelo MEC em 1998 e do texto aprovado em 2001 da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b) é marcado sobretudo pela pressão das entidades filantrópicas.

Nesse embate, o MEC afirma que era menos oneroso ao Estado financiar as instituições filantrópicas do que assumir a educação dos alunos com necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino, bem como a eficiência dessas instituições, “que contam com a participação dos pais” (LAPLANE; CAIADO, 2009).

Como resultado dessas ações, temos que a maioria dos alunos com deficiência estava matriculada na rede privada de ensino, mas a grande maioria das pessoas com deficiência ainda estava fora das instituições educacionais (LAPLANE, 2006a; LAPLANE; CAIADO, 2009).

Nesse mesmo ano 2001, foram lançadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, na Resolução nº 2/2001 (CNE/CBE/BRASIL, 2001a), anunciando o paradigma da Educação Inclusiva subsidiado sobretudo pela Declaração de Salamanca (1994) e atendendo à LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996)

Laplane (2006a) vai afirmar que as diretrizes já trazem em seu bojo as ideias referentes a

[...] o direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da cidadania (p. 9). A noção de inclusão é objeto de nova elaboração, enfatizando-se que ela não é um mero mecanismo, mas requer a revisão de concepções e paradigmas (p. 12). A discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão.

Sobre a incorporação da Educação Inclusiva no âmbito da política nacional, Laplane (2006b, p. 31) chama a atenção para a forma reduzida com que a ideia foi sendo traduzida a partir do princípio de que o sistema educacional deve adequar-se para atender à diversidade, o que acaba não abarcando questões importantes “que dizem respeito às contradições, às tensões e aos conflitos de natureza política que perpassam o sistema educacional e as relações com outras instituições sociais”. Nesse sentido, há também um apagamento das condições concretas do cotidiano escolar, dos conflitos históricos, culturais, políticos e sociais que constituem essa instituição social.

Isso posto, na resolução citada (CNE/CBE/BRASIL, 2001a), a Educação Especial é assumida como uma modalidade escolar, que deve ser circunscrita a

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

Garcia (2004, p. 6) comenta a flexibilização das modalidades de atendimento amparadas por esse documento, que, quando somado à Resolução nº 17, também de 2001, forma uma política nacional no âmbito da Educação Especial que “normatiza a coexistência de diferentes projetos”. Essa heterogeneidade, para a autora, tinha ainda o viés da “incapacidade do aluno, o não ‘acompanhamento do processo educacional’”, e ainda trazia as marcas da reforma educacional instituída, amparada nas diretrizes dos órgãos internacionais, sendo um dos traços da Educação Especial a efetivação de sua política como um serviço.

Analisando outro aspecto, Lima e Mendes (2009) afirmam que esse documento constitui um avanço no que diz respeito à atenção à diversidade, bem como à centralidade da escola e dos processos pedagógicos adequados, a fim de se possibilitar de fato a inclusão. Porém, as mesmas autoras, relatam que “segundo avaliação do próprio Governo Federal, ele [o documento supracitado] não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, pois admite a possibilidade de substituir o ensino regular” (p. 10).

Laplane (2006a) ressalta também outras demandas dessa diretriz, como: acessibilidade arquitetônica e na comunicação; foco das redes municipais na matrícula; organização dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos; investimento na formação docente; apoio pedagógico; garantia de recursos financeiros; descentralização da gestão; sistemas para avaliação das condições, das demandas e para troca de experiências; flexibilização dos currículos, a partir de uma avaliação dos apoios necessários a cada aluno; atendimento de suporte ao ensino regular, como recurso extraordinário e temporário, podendo ocorrer tanto em instituições públicas com em privadas; e “ação comunitária [, que] são consideradas como formas de reafirmar o compromisso político com a inclusão” (p. 706).

Por fim, Garcia (2010) aponta que esse documento, ao trazer como uma das modalidades o serviço educacional especializado complementar e/ou suplementar à escolarização, já apresenta traços do funcionamento das salas de recursos, conforme serão propostas ao longo do governo do PT.

Em suma, já no governo FHC, encontramos uma série de leis, resoluções e outras publicações com foco nos parâmetros curriculares e nas adaptações pedagógicas necessárias para a integração do aluno com necessidades educativas especiais nas salas de aula do ensino regular, abrindo espaço para que alguns municípios assumam as políticas de Educação Inclusiva, alicerçados principalmente no ideal da inclusão social (JANNUZZI, 2004a; SILVA, 2005; KASSAR, 2011a).

Sem embargo, é possível afirmarmos, nesse traçado histórico, que as políticas que vão sustentar as propostas de Educação Inclusiva vêm há muito se constituindo ao menos no âmbito das políticas e do corpo legislativo em nosso país (CARMO, 2001; MENDES, 2003; PRIETO, 2006), ainda que a construção de uma série de paradigmas que hoje perpassam a política social como um todo – e, em especial, as do campo educacional para as pessoas com deficiência – tenha se dado no decorrer da década de 1990, sob uma nova Constituição, em um período que se desenvolve repleto de tensões e embates entre os diversos atores sociais e políticos aqui trazidos (governos brasileiro, organizações de e para pessoas com deficiência e organismos internacionais).

Nesse cenário, finalizo a presente seção com as palavras de Jannuzzi (2004b, p. 3):

A construção burocrática explicitada patenteia, em parte, a complexidade da área que mais de perto e mais pungentemente demonstra a condição humana: dotada de grandes potencialidades e limitações, muitas das quais dolorosas, exigindo conhecimentos vindos de diversos campos (medicina, psicologia, educação, lingüística etc.). Reflete teorias educacionais que a vêm impulsionando, algumas mais recentes, tentando captar o universal e o específico de cada um de nós, na contramão de uma organização social na qual impera grande desigualdade de distribuição de renda. O caminho é difícil, estando a educação ainda muito influenciada desde os anos de 1970, pela “teoria do capital humano”, que já fazia parte do discurso oficial em relação à educação regular.

***B) A questão da pessoa com deficiência e a educação de 2003 a 2011: políticas sociais e políticas de educação inclusiva nos nove anos de governo do PT***

*1. O governo PT: algumas ponderações*

Luis Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil em 2002, apoiado tanto pelo que representava na história das lutas políticas da chamada esquerda do Brasil como por um projeto neoliberal expresso já na *Carta aos brasileiros* (LEHER, 2005; SADER, 2010; SINGER, 2010).

A tensão entre a negação do continuísmo e a necessidade de prosseguir com algumas políticas econômicas, mesmo que aprimorando-as, alterando seu foco e seus objetivos, já estava presente nesse documento, tornando-se o foco de inúmeras análises dos caminhos e/ou descaminhos do governo do PT.

Temos, assim, que, desde sua gênese, esse governo foi marcado por profundas contradições, explicitadas em especial pela manutenção da política econômico-financeira com base neoliberal do governo anterior, ao mesmo tempo que investindo como nunca em políticas sociais e elaborando políticas internas e externas que realmente podem ser consideradas inovadoras em nosso país.

Essa dualidade, para alguns autores, pode ser entendida como o primeiro passo na direção de superação das políticas neoliberais; contudo, para outros, nada mais é do que uma reformulação destas e base para sua continuidade e consolidação.

Entre os que defendem o primeiro ponto de vista, podemos destacar Pochmann (2010a; 2010b), um dos intelectuais responsáveis pelo desenho das políticas sociais de então. Em texto que discute a disputa de projeto societário, o autor sustenta que as políticas desse governo, que ele denomina ciclo de desenvolvimento nacional ou transição do modelo neoliberal para o modelo social-desenvolvimentista, estão amparadas pela sustentabilidade do desenvolvimento econômico com inclusão social (de 19% para 22% do PIB), bem como pela reafirmação da soberania nacional, com a reinserção do país no cenário internacional, passando de devedor para credor, com a formação de sólidas reservas externas, e pelo redirecionamento do comércio externo e das cooperações técnicas nas relações Sul-Sul.

Outro fator levantado pelo autor foi a colocação, na agenda nacional, da plena ocupação da mão de obra e do combate à injusta repartição de renda. Ganharam impulso a busca da equidade social, a valorização de diversos segmentos sociais, o acerto nas políticas de defesa da produção, as políticas de difusão de crédito e de redução na taxa de juros e a consolidação do sistema nacional de microcréditos aos pequenos empreendedores (POCHMANN, 2010b).

Destaca ainda Pochmann (2012) “a introdução e difusão de programas de transferência de renda, como o programa Bolsa Família<sup>53</sup> no Brasil”, que “constitui referência de ações afirmativas e com amplas possibilidades automatizadas de uma nova base material que possa romper com o ciclo estrutural da pobreza”. Ou seja, “desfazer a condição básica que faz um filho do pobre continuar pobre, simplesmente por ter os pais pobres”.

Voltando à questão das contradições do governo Lula, temos outra visão de seu papel, trazidas aqui por Leher (2005), Marques e Mendes (2006, 2007) e Oliveira (2003a), que veem como sua marca mais importante a continuidade de um plano neoliberal, explicitado na adesão incondicional ao financiamento e à agenda política, econômica e social do Banco Mundial.

---

<sup>53</sup> Homologado pelo Decreto nº 5.209/2004, esse é um programa do Governo Federal de transferência condicional direta de recursos financeiros a famílias que vivem em situação de extrema pobreza (R\$ 70,00 mês *per capita*) ou em situação de pobreza (de R\$ 70,01 a R\$ 140,00 *per capita*). Muitos dos condicionamentos estão diretamente relacionados com o acompanhamento do desenvolvimento familiar, nos termos do IDH, cujo foco é a escolarização e a saúde, sendo um destes a matrícula e a frequência no sistema escolar dos filhos entre 0 a 17 anos de idade, o que vem impactando o aumento da taxa de matrículas na educação básica.

Portanto, uma política econômica atrelada ao capital financeiro internacional e uma política social marcada predominantemente pelo assistencialismo, pelo dever moral e humanitário, configurando-se com um socorro ou benesse, e não como um direito adquirido, pois não são políticas de Estado e nem mesmo são enfrentadas no âmbito da estrutura política em que se dão as causas da fome e da pobreza.

Essas críticas vêm ao encontro das análises de Oliveira (2003a, 2003b) ao atual governo, em especial quando afirma que as políticas de repasse de verba, principais programas do Governo Federal, são “narcóticos sociais”. Ou, em outra análise, formam as bases de um “novo populismo” (MARQUES; MENDES, 2006).

Em relação à adesão à agenda internacional, um destaque é a importância que o governo vem dando ao longo dos anos a responder às políticas e propostas de desenvolvimento humano, em termos do IDH, e de erradicação da pobreza do Sistema ONU, em especial as relativas ao alcance dos ODMs. Tendo em vista os relatórios produzidos pelo governo brasileiro, uma das publicações do UNDP (2010) discute especificamente as questões do Brasil. Nela, é ressaltado o impacto das políticas sociais, em especial as relativas à assistência, ao trabalho e à educação, na redução da pobreza. Afirma que, quase 10 anos antes da data prevista, o Brasil já alcançou o Objetivo 1 dos ODMs, reduzindo pela metade o contingente populacional que vive em situação de pobreza e de fome. Também são ressaltadas as estratégias do governo brasileiro para o alcance do Objetivo 2 – Universalização do Ensino Básico, de que trataremos mais adiante (BRASIL, 2004a, 2005a, 2007b, 2010).

Mesmo admitindo a coerência interna dessas duas abordagens, somente com um distanciamento histórico adequado poderemos ter a clareza se as atuais políticas caminharão para esse ou aquele destino, sendo, porém, certo que o conjunto de ações impressas a partir de 2002 já contribuíram fortemente ao menos para a mudança dos dados que buscam dar visibilidade aos vários aspectos da vida sócio, política e econômica de nosso país, vide os dados do Censo

2010<sup>54</sup> e o Relatório do IDH 2011.<sup>55</sup> Contudo, mesmo que em menor escala, ainda nos caracterizam as marcas da desigualdade social.

Ainda em relação a essa questão, Sader (2010, p. 29) afirma:

O futuro do povo brasileiro e do Brasil está em uma encruzilhada, que dependerá de duas condições: se o governo Lula será um parêntese na dominação das elites tradicionais – as mesmas que fizeram com que o Brasil configurasse na lista dos países mais injustos e desiguais do mundo – ou uma ponte que abrirá caminho para a saída do modelo liberal.

Importante, porém, para este trabalho, que se desenvolve imerso nessa macrorrealidade, é frisar que esse movimento de ações e contradições também está expresso na construção das políticas sociais. Dentre estas, as relativas à pessoa com deficiência e as políticas educacionais do governo do PT.

## *2. A pessoa com deficiência no governo do PT*

Reconhecendo o perfil de pobreza e de vulnerabilidade social em que vive a maior parcela das pessoas com deficiência, conforme explicitado nos relatórios de acompanhamento dos ODMs (BRASIL, 2004a, 2005a, 2007b, 2010), aliado às demandas do movimento político de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, bem como da agenda das diretrizes políticas internacionais, o governo do PT, desde seu início, vem implementado uma série de mudanças em sua estrutura, no corpo legislativo e no desenho das políticas sociais referentes a esse grupamento, que ganham força sobretudo entre as políticas de combate à extrema pobreza, com foco na inclusão social,

---

<sup>54</sup> Os dados desse estudo apontam para uma mudança significativa na condição de vida do povo brasileiro. Se considerarmos os critérios de escolaridade e a expectativa de vida ao nascer nos últimos dez anos, os dados mostram que, dos jovens que não frequentam a escola da faixa de 7 a 14 anos, a média caiu de 5,5% em 2000 para 3,1% em 2010; o número de óbitos de crianças com menos de um ano caiu cerca de 47,6% em relação ao Censo anterior, indo de 29,7% para 15,6%; e, ainda, o rendimento mensal teve um aumento real de 5,5%, donde 32,7% recebem até um salário mínimo por mês.

<sup>55</sup> Embora tenhamos nos tornado a sexta economia mundial (6º PIB) (IMF, 2012), no RDH de 2011 (PNUD, 2011), o Brasil ainda aparecia com 0,718 de índice de IDH, ocupando a 84ª posição em um universo de 187 países, compondo o grupo de países que apresentam um nível elevado de desenvolvimento humano. Esses dados gerais apontam que a expectativa de vida do povo brasileiro é de 73,5 anos; que o brasileiro (25 anos) frequentou a escola em média 7,2 anos de sua vida; e que a expectativa de escolaridade das crianças em idade escolar é de 13,8 anos (PNUD, 2011, p. 42). Segundo o relatório da ONU-Habitat, somos o quarto país mais desigual da América Latina (ONU-HABITAT, 2012).



acesso à educação, acessibilidade e atenção à saúde (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a; BRASIL, 2011b)

É nesse período que a questão da pessoa com deficiência passa a ser pautada pela pasta dos direitos humanos, vinculada à Presidência da República. Isso, inicialmente, com a transferência da Corde para a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e, mais tarde, com outras duas ações que merecem destaque: a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (CDPD), em 2009, e a transformação da Corde em constituição da Subsecretaria Nacional da Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SNPD/SDH), em novembro de 2009.

A CDPD foi ratificada como emenda constitucional do Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, tornando-se, então, a principal diretriz para a construção das políticas que concernem às pessoas com deficiência em nosso país. Desde então, as políticas de proteção de direitos à pessoa com deficiência passaram a ser políticas de Estado.

Ainda dentre as modificações no que tange à estrutura política, chama a atenção o lugar da pessoa com deficiência na organização do governo, em especial com as mudanças estruturais aqui citadas: os cargos criados, em sua maioria, foram ocupados pelos líderes dos movimentos sociais, ou seja, o movimento social se deslocou para dentro do governo, com todas as suas demandas, seus impasses e tensões, e desse lugar continua sua luta diante de outras forças políticas interessadas no assunto, conforme já mencionadas (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a).

Outra ação não menos importante nesse governo foi o fortalecimento dos Conselhos Municipais e Estaduais e as Conferências Nacionais setoriais, no caso da pessoa com deficiência, sendo destaque inclusive nos relatórios dirigidos à ONU em face do cumprimento dos ODMs (BRASIL, 2005a, p. 20).

Contudo, uma ação anterior, dentre uma série de programas e leis que foram estabelecidos desde 2003, merece ser aqui destacada: o Programa Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, lançado em 2007 no âmbito da Agenda Social do Governo do Presidente Lula – Direitos de Cidadania da Pessoa com Deficiência, sendo seu princípio que:

As transformações sociais necessárias para a inclusão das pessoas com deficiência não dependem apenas de ações pontuais, específicas e momentâneas. Necessitam de políticas públicas consequentes, intersetoriais e articuladas de forma a contemplar todas as dimensões da vida dessas pessoas. Mais do que uma questão de educação, saúde, trabalho, cultura, transporte, lazer, dentre outros, é uma questão de cidadania (CORDE/SDH/BRASIL, 2007b, p. 10-11)

A Agenda Social partiu de um amplo diagnóstico das condições de vida da população brasileira com deficiência, das diretrizes do Programa de Ação Mundial para Pessoa Portadora de Deficiência da ONU e de uma grande discussão em um grupo misto (representantes do governo e da sociedade civil), formulando uma proposta detalhada de prevenção, reabilitação e equiparação de oportunidades que foi apresentada à OEA, em 2006, como parte das atividades da Década das Pessoas com Deficiência – pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência da OEA (2006 a 2016) (CORDE/SDH/BRASIL, 2007b, p. 12).

Essa Agenda teve como objetivo fomentar a plena inclusão da pessoa com deficiência no processo de desenvolvimento do país, buscando eliminar todas as formas de discriminação e garantir o acesso aos bens e serviços da comunidade, promovendo e defendendo os direitos dessa parcela da população. As ações desse programa tinham como foco o acesso aos serviços públicos essenciais das pessoas com deficiência já beneficiadas pelo BPC<sup>56</sup> e/ou pelo Bolsa Família, sendo a vida em situação de pobreza condição de inserção (CORDE/SDH/BRASIL, 2007b, p. 6).

Com metas definidas a curto prazo, de 2007 a 2010, as questões a serem priorizadas foram divididas em duas vertentes: acessibilidade, que se efetivou por meio dos programas Escola Acessível,<sup>57</sup> Transporte Acessível e Habitação de Interesse Social Acessível; e atendimento à pessoa com deficiência, que se efetivou por programas cujo foco era a inserção no mercado de trabalho, concessão de órtese e prótese e campanhas educativas.

Os princípios da Agenda Social, as desvantagens históricas e a situação de pobreza de grande parte dos brasileiros com deficiência, já apontados por Neri (2003), tiveram continuidade

---

<sup>56</sup> Di Nubila e Buchala (2008) afirmam que no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome foi criado um grupo interministerial, para propor os parâmetros para recebimento desse benefício com base na CIF (OMS, 2001).

<sup>57</sup> Como esse programa também constitui um dos programas no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 (BRASIL, 2007c; BRASIL, 2007d), trataremos dele adiante, na etapa em que discutimos as questões referentes à educação dos alunos com deficiência.

em um “novo” Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, “Viver sem Limites 2011-2014”, estabelecido pelo Decreto nº 7.612, de 2011 (BRASIL, 2011a). Esse plano, elaborado em parceria com 15 ministérios e com o Conade, mantém a acessibilidade como ordem do dia com foco nas áreas da educação, inclusão social e saúde. Para elaboração das ações e das metas, ele já está pautado pelo Censo 2010,<sup>58,59</sup> que traz em seus dados um aumento significativo de pessoas que declararam ter ao menos uma das deficiências em relação ao Censo 2000: de 14,5% para 23,9%, ou seja, 45,6 milhões de brasileiros declararam ter ao menos uma deficiência.

Nesse contexto, faz-se importante destacar as análises postas no Relatório Mundial sobre a Deficiência (WHO; WB, 2011) sobre as políticas implementadas no Brasil dirigidas as pessoas com deficiência. O retrato da situação da pessoa com deficiência no Brasil é tratado com preocupações, tais como: a pequena quantidade de alunos com deficiência no sistema educacional, sendo a maior quantidade de recursos para os anos iniciais de ensino e ausência de recursos nos anos finais; o abandono da escola por alunos com deficiência por falta de condições de acesso ao conhecimento; o não cumprimento das leis de acessibilidade, pois 60% dos prédios públicos brasileiros não são acessíveis; entre outros.

Também, nesse documento, algumas ações e políticas são enaltecidas, como: a constituição de programas de proteção social que têm como foco específico a pessoa com deficiência, com ênfase nos programas de transferência condicional e direta de recursos financeiros; o alcance do programa de RBC; as boas práticas em saúde mental; o financiamento educacional, com a criação de um fundo nacional de educação; o reconhecimento do estabelecimento de uma legislação antidiscriminação; as ações afirmativas, garantidas constitucionalmente para favorecer o acesso ao emprego; entre outras.

Em face dos programas e ações descritos, podemos afirmar que, na esteira do movimento histórico, as atitudes do governo dirigidas às pessoas com deficiência estão pautadas pelos princípios da plena participação social e equidade de oportunidades, conforme previsto na CDPD. Contudo, ao mesmo tempo que homologam a legislação vigente, estabelecendo políticas

---

<sup>58</sup> Adotou-se como marco conceitual a limitação funcional descrita na CIF (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a, p. 103).

<sup>59</sup> Há uma discussão, já citada por Meletti e Bueno (2010), desde o Censo de 2000 sobre a metodologia utilizada pelo Censo e as respostas dadas, sobretudo em relação à deficiência visual, que podem estar distorcendo para mais o número de pessoas com deficiência no Brasil.

regulares e de Estado, e trazem as vozes dos movimentos sociais para dentro do governo, estabelecem políticas de governo por meio de um conjunto de programas esparsos e pontuais com foco em grupamentos específicos e na redenção dos processos históricos de exclusão, o que, segundo Oliveira (2009), é oposto à universalização de direitos.

Sem embargo, merece estudo posterior se a contradição aqui apresentada não está estruturada nas próprias linhas da CDPD, que permite e ressalta políticas que podem ser efetivadas por meio de ações e programas específicos e pontuais. É exatamente nesse cenário, o das políticas sociais relativas à pessoa com deficiência somado às políticas de educação, que vêm sendo formuladas as políticas de governo no âmbito da educação que concernem à pessoa com deficiência sob a égide da Educação Inclusiva.

### *3. As políticas de Educação Inclusiva no escopo das políticas de educação no governo do PT*

Em 2003, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o Governo Federal, mesmo com todas as contradições aqui apresentadas, havia a expectativa da construção de uma educação amparada pelo princípio constitucional do direito universal que de fato viabilizasse o acesso e a permanência a uma educação de qualidade a grande parte dos brasileiros, que sempre estiveram tão distantes da porta de entrada das escolas.

De volta aos documentos que na época circulavam, um deles, o caderno temático do programa de governo sobre a educação, *Uma escola do tamanho do Brasil* (PT, 2002), merece ser aqui destacado no tocante à Educação Especial:

As discussões internacionais apontam a Educação Inclusiva como a mais condizente com os direitos humanos. [...] Hoje, reconhece-se que essa é uma modalidade de ensino para a qual a alocação de recursos e o financiamento específico são indispensáveis. Não basta que todos sejam matriculados; é necessário criar condições para que os alunos possam manter-se na escola. Nosso governo tratará a Educação Especial em todos os níveis de ensino como modalidade da educação regular pública [...]. É fundamental a formação de equipes profissionais (com professor especializado, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta, fisioterapeuta, fonoaudiólogo), constituindo redes de apoio às escolas e aos professores. Isso

levará à detecção precoce de problemas que os alunos possam enfrentar em seu cotidiano escolar, permitindo buscar alternativas de aprendizagem para a superação das dificuldades.

Propostas

1. Garantir vagas em estabelecimentos públicos.
2. Garantir a acessibilidade, provendo:
  - transporte escolar;
  - edificações que permitam o acesso ao cadeirante;
  - estímulos e pistas visuais para os deficientes sensoriais, com comunicação e sinalização adequadas;
  - atendimento em sala de aula regular, com acompanhamento de equipe especializada;
  - capacitação continuada dos professores que farão o acompanhamento desses alunos;
  - atendimento em sala de recursos, em horários especiais, quando a sala regular mostrar-se insuficiente;
  - equipes técnicas volantes para assessoria aos professores das salas de recursos;
  - atendimento em salas de Educação Especial, na escola regular, quando a condição de aprendizado tornar-se inadequada em salas regulares;
  - atendimento em escolas especiais, para os alunos que não se beneficiem das modalidades anteriores, com equipe de apoio e professores especializados.

Desse documento, que na sua construção incorporou o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, alavancado pelo próprio PT, podemos afirmar que, durante o governo do PT, algumas de suas diretrizes mais amplas foram assumidas, mas outras, não só em relação à Educação Especial, não vêm sendo priorizadas ao longo desses anos (LEHER, 2005; SAVIANI, 2009a).

Assim, antes de adentrarmos os aspectos específicos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, faz-se imprescindível tratar de alguns dos aspectos que constituem o cenário da educação básica neste governo.

#### *a) Aspectos gerais da política de Educação Básica*

A política de Educação Básica inserida no escopo das políticas sociais brasileiras com foco na universalização do ensino básico e na erradicação do analfabetismo, proposta no âmbito deste governo, é marcada por continuísmos e rupturas das políticas anteriores, com diferenças importantes entre os mandatos (OLIVEIRA, 2009, 2011).

Segundo Oliveira (2009), nos quatro primeiros anos de governo Lula, as propostas políticas no âmbito da educação foram efetivadas por ações esparsas e grande diversidade de

programas especiais, sobretudo de caráter social assistencialista ou compensatório, direcionados ao público mais vulnerável, em parceria com estados, municípios e escolas diretamente, em detrimento do que se esperava em termos de políticas regulares de caráter permanente em contraposição ao governo anterior. Manteve-se, também, a ideia da inclusão social, já proclamada nas políticas de alívio à pobreza, sem que fossem assegurados os interesses universais inscritos na Constituição de 1988. Portanto, segundo a autora, vivenciamos políticas mais marcadas pelo continuísmo da reforma educacional proposta no ensejo da reforma do Estado no governo FHC, alicerçadas em certa medida pelas demandas dos órgãos internacionais.

Com exceção dessa lógica, na época, uma das ações foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, um fundo contábil que ampliou o escopo de investimentos com o propósito da universalização da educação básica, em detrimento do antigo Fundef.<sup>60</sup> Aqui assistimos a um direcionamento político ao cumprimento dos princípios proclamados pela Constituição, ou seja, a garantia de uma educação do nascimento ao Ensino Médio, bem como ao que é considerado uma questão crucial quando se pretende uma melhoria da educação nacional: o aumento de investimento financeiro na área (OLIVEIRA, 2009, 2011; SAVIANI, 2009a).

Não obstante, Saviani (2009a, p. 49) alerta que não houve aumento de recursos financeiros aplicados (pelo menos até 2007),<sup>61</sup> ou seja, houve “um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro”, na esteira dos cortes que a Fazenda vinha fazendo na pasta da Educação. Prieto (2010, p. 28) concorda com a lógica do “melhor uso de um mesmo montante” de recursos, transformando questões políticas em técnicas.

O cenário de ambivalência permanece no segundo mandato do governo. O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 (com metas a serem atingidas até 2022), como política de governo, é um fato importante que explicita as principais características dessa gestão. Gatti, Barreto e André (2011, p. 34) explicam que esse plano

---

<sup>60</sup> No escopo das reformas educacionais do governo FHC, foi lançado em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996), que era um fundo contábil de recursos dos três níveis da administração pública, a fim de promover a educação básica, com foco no Ensino Fundamental.

<sup>61</sup> Nas discussões mais recentes, em especial as que tratam do novo PNE (Projeto de Lei nº 8.035/2010), em tramitação, vem havendo um movimento para o aumento do percentual de investimento na área da educação.

[...] consiste em um conjunto de ações estruturadas com base nos princípios da educação sistêmica com ordenação territorial, objetivando reduzir desigualdades sociais e regionais em torno de quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

O PDE é subsidiado “por uma concepção de educação formal pública de responsabilidade do Estado” e, ao menos em termos conceituais, incorpora de forma mais contundente os princípios e dispositivos constitucionais enquanto referência na condução das políticas (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, esse plano foi concebido por meio de um conjunto de programas independentes, que expressam a orientação das políticas descentralizadas, focadas em público-alvo específico e implementadas em nível local. De fato, o PDE se mostra como um “grande guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas do MEC, em consonância com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (SAVIANI, 2007, 2009a).

Em acordo com uma face mais aliada à privatização, a proposta do PDE ressalta a parceria entre o Governo Federal, estados e municípios para o desenvolvimento da educação básica, colocando-o em vigência simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (CTE) (BRASIL, 2007c). Esse plano, claramente inspirado no movimento de empresários da educação denominado “Todos pela Educação”, foi elaborado de forma paralela e não articulada às diretrizes e metas já anunciadas no PNE,<sup>62</sup> que era uma política de Estado com apenas algumas poucas concordâncias de foco (SAVIANI, 2007, 2009a).

O Plano de Metas CTE parte do pressuposto da mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, atribuindo a responsabilidade da efetivação de uma educação de qualidade aos governos locais, à participação das comunidades e das famílias, entre outros agentes sociais. Nesse cenário, o MEC também se apresenta como um condutor e orientador da educação básica e mobilizador de forças internas e externas, na tentativa de ir “instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, o qual havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada” (OLIVEIRA, 2009).

---

<sup>62</sup> O PNE (2001-2011) é uma política de Estado em razão do modo como foi constituído, em meio a imensas disputas e desacordos, sobretudo entre o governo e os órgãos da sociedade civil, o que gerou um texto que não contemplou as demandas da sociedade civil, somado aos nove vetos de FHC, que praticamente inviabilizou o cumprimento de suas metas e objetivos (SAVIANI, 2009a; OLIVEIRA, 2011).

A continuidade da tendência iniciada na gestão anterior de governança das políticas educacionais por meio de parceria com os municípios, estados e instituições da sociedade civil, como organizações não governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips), entre outras, para a efetivação dos programas, é uma marca fundadora do PDE. Esse regime de colaboração, sob a forma de parceria público-privada e de repartição de competências e responsabilidades, foi firmado por meio de um compromisso em elevar os indicadores de qualidade educacional, em especial os relativos à educação básica (OLIVEIRA, 2009, 2011; SAVIANI, 2009a; FREITAS, 2012).

Sobre a aferição da qualidade educacional, com base em um viés das políticas de desempenho e eficácia do sistema, no âmbito do PDE, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para medir o desempenho do sistema com base em parâmetros internacionais, sobretudo os parâmetros do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)/Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a fim de mostrar as condições de efetivação da educação básica brasileira em face do que se espera de um país em pleno desenvolvimento econômico, como se mostra ao cenário internacional (BRASIL, 2007c; OLIVEIRA, 2009, 2011; FREITAS, 2007, 2012).

Com base nas avaliações do Ideb, são estabelecidas metas para cada sistema de ensino municipal e estadual, bem como para cada unidade de ensino. Para as escolas que não atingem as metas, a partir da adesão ao CTE e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR),<sup>63</sup> o MEC oferece suporte técnico e repasse de verbas e recursos a fim de viabilizar a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, visando a garantir uma educação de qualidade (BRASIL, 2007c).

Saviani (2009a) aponta que o fato de o PDE atacar a qualidade da educação básica brasileira, o que o PNE não fazia, e de ter um processo articulado de avaliação parece ser um ponto positivo. Porém, tece críticas ao tipo de avaliação e ao impacto nos processos pedagógicos, sobretudo na concepção dos testes aplicados aos primeiros anos e no conhecimento já produzido

---

<sup>63</sup> Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 35), embora seja considerado pelo MEC fundamental para a “a melhoria da educação básica, o PAR acentua o caráter centralizador das políticas educativas na esfera federal. Uma vez que todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do Governo Federal passam a ser vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do PAR, este constitui um instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes”.



sobre o processo complexo e longitudinal de apropriação dos processos de leitura e escrita. O autor ainda afirma que as avaliações do Ideb vêm apontando que “o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo Ensino Fundamental” (p. 36).

Sobre a lógica do desempenho, ainda Oliveira (2009) destaca que esta está explicitada no PDE e diretamente relacionada com a política de descentralização administrativa, financeira e pedagógica por meio da fragmentação da educação pela divisão de responsabilidades pelas diferentes etapas do ensino, não havendo uma coesão que leve à responsabilização do nível local pelas ações, da lógica do estabelecimento de metas e da mobilização social, comunidade escolar e possíveis parcerias público-privadas de seu entorno. Sobre estas últimas, a autora destaca que

O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (p.10).

Isso desonera o Estado, deixando-o como um administrador de longe das questões concretas do cotidiano das escolas, e coloca sob a responsabilidade dos atores sociais a qualidade educacional. É como se o baixo desempenho fosse responsabilidade do sujeito, e não da estrutura na qual a educação se insere. Segundo Oliveira (2009), essa ideia “atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado”.

Essa ideia da qualidade educacional vinculada à descentralização da gestão e à política de desempenho é amplamente tratada por Freitas (2012), que alerta para a não eficácia desse sistema político já adotado previamente nos Estados Unidos, também alavancado por um grupo de grandes empresários, causando grande dano à educação desse país. A partir dos eixos de responsabilização, meritocracia e privatização do público, essa política de caráter liberal apaga a ideia da educação como um fenômeno social amplo que não pode ter na economia seu único determinante, conforme a lógica empresarial, pois perde sua dimensão de bem público mais

amplo que deve ser projeto de nação, e não expressão de uma demanda de um de seus atores (os empresários).

A política de responsabilização por desempenho é em nosso país assumida, sem evidência empírica, estruturada na aferição de resultados (aumento das médias em testes nacionais e internacionais) com base na aplicação de testes nos estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções à escola e aos professores, por meio da meritocracia. Nesse processo, nada é falado sobre a igualdade de condições do ponto de partida, havendo ainda um apagamento das desigualdades sociais: “o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as ‘distorções’ de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383). Dadas as oportunidades, o que faz a diferença é o esforço e o mérito de cada um.

Assim, com a desmoralização pública das escolas pela meritocracia das médias altas, abre-se espaço para as ações de privatização do público, sendo apresentada a ideia de eficiência garantida nos sistemas de gestão e controle da iniciativa privada. Isso ainda é ressaltado pela “[...] hipocrisia que prega ser possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso” (FREITAS, 2012, p. 387).

Nesse ensejo, o cenário da política da Educação Básica neste governo é marcado pela “maior autonomia às escolas, maior responsabilização dos docentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 327). Em outras palavras, a escola é tomada como redentora dos problemas sociais, e o professor, como a peça-chave para o sucesso dos programas (políticas) implementados.

De volta à estrutura do PDE, este traz como um de seus alicerces o magistério. Contudo, não contempla a carreira profissional dos professores, e, em relação à formação docente, criou um programa de formação por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB),<sup>64</sup> que se utiliza do modelo de educação a distância. Além disso, embora tenha sido efetivado um piso salarial

---

<sup>64</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. Seu objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD).

nacional,<sup>65</sup> em 2008 (outra marca da retomada do papel político do governo) ele não foi de valor correspondente às expectativas dos movimentos da sociedade civil, a jornada de trabalho foi aumentada e ficou instituída a meritocracia em termos da valorização do professor, interferindo diretamente nas condições de trabalho docente (BRASIL, 2007c; SAVIANI, 2009a).

A questão dessa formação docente inicial e continuada vem sendo amplamente debatida no meio acadêmico. Para Libâneo (2008), por exemplo, a formação de professores proposta pelos cursos a distância da UAB se configura como uma certificação de larga escala de um programa instrumental que acaba sendo uma “formação aligeirada e frágil”. Portanto, muitos professores são formados, mas sem conhecimento necessário, o que vem agravando os resultados da educação básica, não necessariamente com relação às metas a serem alcançadas, mas à efetiva inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2008; SAVIANI, 2009a).

Um estudo sobre a formação docente no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011), com base no modelo estabelecido pela UAB, teve como consideração que há, hoje, no governo diversas maneiras de apoio e valorização dos docentes, mas que estas devem ser olhadas com cautela, sobretudo em face das mudanças que vêm ocorrendo em detrimento do modelo de resultados. Assim:

Não há, porém, clareza sobre se os resultados a que esse modelo pode chegar são os que mais favorecem as transformações nos padrões educacionais da população a que se almeja, uma vez que estes estão profundamente imbricados com fatores de ordem cultural, social e econômica e [de] que um modelo reducionista de gestão das políticas públicas não tem condições de dar conta (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 267)

Em uma linha distinta da do PDE, no fim do segundo mandato do governo Lula, vivenciamos a constituição, pelo governo, de uma ampla discussão, efetivada nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, que culminaram com o Congresso Nacional de Educação (Conae), ocorrido em 2010, cuja temática foi: “Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação”, que tinha como principal objetivo a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), a princípio sustentada por uma educação sistêmica, em detrimento de uma política descentralizada e

---

<sup>65</sup> Instituído pela Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008a).

fragmentada pela divisão de competências entre os entes federativos (SAVIANI, 2009b; OLIVEIRA, 2011).

Tendo como suporte a ideia da efetivação do direito social à educação com qualidade para todos, Laplane e Prieto (2010, p. 935) avaliaram que o processo estabelecido na construção do Conae retomou vários pontos que haviam sido estabelecidos no Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira no tocante

[...] ao papel do Estado, ao controle social, à fiscalização, ao financiamento, à gestão democrática, à avaliação, à participação dos movimentos sociais, das comunidades e das famílias nas diversas instâncias envolvidas com os sistemas de educação, à formação de professores para atuar nos diferentes níveis e modalidades, trabalhando na perspectiva da diversidade e da inclusão escolar e contra qualquer tipo de discriminação.

Em relação à Educação Especial, ainda Laplane e Prieto (2010), ao analisarem as propostas dos diferentes eixos de discussão do Conae, mas especialmente as do Eixo VI, denominado “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, afirmam que as discussões referentes à educação das pessoas com deficiência, bem como dos outros grupos sociais foco desse eixo, perpassavam pelos outros eixos, apontando para a transversalidade da questão e, o que

[...] ao menos no plano da enunciação, admite [-se] a necessidade de trabalhar com as diferenças em todos os níveis e modalidades do ensino, de reconhecer e valorizar a diversidade, de transformar os sistemas educacionais em inclusivos, de formar professores na perspectiva da inclusão, de estudar e difundir conhecimento sobre todos os temas que dizem respeito às diferenças, de alocar recursos financeiros de maneira diferenciada, de acordo com prioridade pré-estabelecidas e de atender toda a demanda educacional em instituições públicas.

As autoras ainda dispõem que, tomando o documento elaborado ao final do Congresso, em relação aos grupos do EixoVI, é possível afirmar a “tentativa de garantir, para cada grupo, uma política de abrangência nacional” , indicando assim, ainda segundo elas, “uma estratégia de diferenciação que se apresenta como forma de os grupos verem contempladas as suas necessidades particulares e especificidades, em muitos casos, pela primeira vez na história do país” (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 935).

Como resultado do encontro, foi elaborado um documento que contemplasse as demandas lá explicitadas e discutidas. Entretanto, o PNE (2011-2020), que já foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2012 (dois anos após), ainda está em tramitação e em meio a disputas antes de ser homologado. No documento atual, no que diz respeito às reivindicações em relação à Educação Inclusiva, Meta 4, manteve-se a linha da LDB nº 9.394/1996, que indica que o atendimento deverá ser realizado preferencialmente na rede pública de ensino (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012).

No âmbito geral, ao texto do novo PNE acabou não sendo incorporada a efetivação do SNE em razão da própria estrutura da política nacional, bem como pela ambiguidade que marca as políticas educacionais deste governo (OLIVEIRA, 2011). Nas palavras da autora:

Por que o novo deveria trazer em seu bojo o Sistema Nacional de Educação? – A resposta pode estar nos obstáculos que o regime federativo impõe à gestão e organização da educação, na pouca integração revelada entre estados e municípios, na persistência de desigualdades e desequilíbrios históricos entre regiões, na fragmentação entre as redes públicas nos seus distintos níveis (municipais, estaduais e federal) (p. 330).

Com base nas análises aqui apresentadas, pode-se afirmar que, a partir da adesão dos municípios e das escolas aos programas e ao sistema de avaliação de caráter nacional – que sugere uma integração da educação nacional, mesmo que marcada pelos desequilíbrios socioeconômicos regionais, com a responsabilização de efetivação política pelos governos subnacionais (locais) e pela comunidade –, esse paradigma da eficácia do sistema passa a orientar a educação nacional na mesma direção, ou seja, a qualidade da educação básica brasileira é retratada pelo resultado do Ideb de cada unidade escolar de cada sistema público do país, visto que todos os municípios brasileiros assumiram esse compromisso (OLIVEIRA, 2009, 2011).

Ainda, no escopo deste estudo, algumas diretrizes da Educação Básica continuadas do governo anterior, inseridas na lógica da política de desempenho e importantes de ser trazidas aqui, são as Políticas de Ajuste de Fluxo, em termos de Freitas (2002, p. 307), sendo: os ciclos de escolarização e a progressão automática. Para o autor, a implementação dos ciclos de escolarização foi realizada de maneira abrupta, sem uma leitura prévia da realidade e sem a reformulação necessária no tocante à formação adequada de professores, estrutura das escolas e

práticas de gestão. Assim, o que deveria se consolidar como uma estratégia de resistência à lógica seriada para possibilitar um período maior para consolidação de aprendizagens, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, foi se tornando estratégia para evitar a repetência e a evasão escolar.

Aliada aos ciclos e constituindo-os, a progressão automática, praticamente instituída por contar com formas de avaliação informal, mal-estruturadas, acabou por, de certo modo, desresponsabilizar o professor da educação do aluno, posto que parece que o objetivo de estar na escola suprime o de ensinar e aprender.

Tanto para Freitas (2002) como para outros autores, dentre estes Libâneo (2008), essas diretrizes vêm se constituindo como as mais gritantes formas de exclusão, pois tiram do aluno o direito de aprender, na medida em que justificam sua passagem de um ano a outro não pelo que ele aprendeu, mas pelo discurso/justificativa de recompensa de suas dificuldades históricas, sociais e culturais. Ou seja, as dificuldades não vão sendo redimensionadas e transformadas em possibilidades de uma efetiva aprendizagem, continuando a exclusão do direito de aprender. “Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever”(LIBÂNEO, 2008, p. 175).

Uma grande questão dessas diretrizes é que elas criam um campo de exclusão subjetiva “na qual a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído”, legitimada pela ideologia do esforço pessoal. A exclusão é internalizada, na medida em que não há mais evasão, mas o aluno “continua na escola, mesmo sem aprendizagem”. Contudo,

Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) (FREITAS, 2002, p. 306).

Segundo Freitas (2002), o “que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício”. Nessa mesma linha de análise, Garcia (2006, p. 314)

vai afirmar que a política de fluxo vem, de certa forma, viabilizando o aumento de número de matrículas, mas não efetivando a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, nesse campo de contradições, é imprescindível trazeremos um relato de Freitas (informação verbal)<sup>66</sup> sobre um estudo que analisou o efeito da educação na vida de jovens da cidade de Campinas. Esse estudo aponta que a escola pública causa mais impacto, em termos de aquisição de conhecimento, do que a escola particular a seus alunos. Embora os alunos das escolas particulares entrem na escola com uma gama maior de conhecimento sistematizado e essa diferença ainda exista na saída deles em relação aos da escola pública, há uma diminuição dessa diferença ao longo dos anos, em relação ao momento da entrada.

Assim, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se insere no seguinte cenário: de um país historicamente marcado pela desigualdade; de um governo de ações ambíguas; das políticas de responsabilização social, descentralização, flexibilização e controle pelas médias e pelo mérito no campo educacional, no escopo da universalização da educação básica; da ampliação da participação da pessoa com deficiência nas decisões políticas; das políticas sociais focalizadas dirigidas às pessoas com deficiência, cujo foco central são as que vivem em situação de pobreza.

#### *b) Aspectos específicos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

Desde o primeiro ano do governo do PT, em 2003, vêm sendo efetivadas ações na direção da implementação de uma Educação Inclusiva assumidas como políticas de governo. Segundo Mendes (2006a), o modelo que este governo assumiu, dentre os diversos desenhos e concepções de políticas de Educação Inclusiva, se aproxima mais da perspectiva da inclusão total que preconiza que todos os alunos sejam educados apenas em classe da escola regular, porém com suporte complementar e/ou suplementar à educação por meio do AEE, foco maior de investimentos na área da Educação Especial.

Não obstante a afirmação de Freitas (2012) sobre a incorporação do modelo norte-americano nas reformas no campo da educação básica em nosso país, Mendes (2003, 2006a) é

---

<sup>66</sup> Fala do professor Luiz Carlos de Freitas em um Seminário do GPPL/FE/Unicamp, em 2.7.2010, sobre a pesquisa do Projeto Geres.

enfática ao declarar que a ideia da inclusão foi assumida no Brasil como “uma adoção ao modismo importado [...] da cultura norte-americana”.

Não discordando dos autores, mas diante da história aqui apresentada, resalto a ideia postulada por Pereira (2010) e por Pletsch (2010) sobre o papel, sobretudo do Grupo Banco Mundial e de outros órgãos do Sistema ONU, de divulgadores da política educacional norte-americana, dentre os preceitos o da Educação Inclusiva, política essa que, em nosso país, em função do contexto histórico, político, econômico e social e das sínteses dos embates políticos marcados tanto pelos pressupostos neoliberais como pelas reivindicações da sociedade civil, encontra um espaço para sua afirmação.

Sobre a disseminação da Educação Inclusiva, não poderíamos deixar de trazer as informações de Kassir (2012) acerca de um movimento paralelo ao aqui descrito: a dinâmica de fechamento das classes especiais e oficinas pedagógicas, que vinham sendo criticadas por serem espaços de exclusão educacional e social. Essa dinâmica foi sustentada pelos pressupostos da CDPD, sendo: a matrícula no ensino regular a única aceitável e a no ensino especializado considerada atitude discriminatória; a municipalização do ensino básico obrigatório, não prevendo espaço para atendimento de alunos com deficiência; a ampliação da parceria público-privada nas ações sociais, sobretudo na década 1990, com recuo do poder público aos serviços de atendimento especializado às pessoas com deficiência.

Para efeitos deste estudo e composição deste texto, a fim de buscar elementos para trabalharmos com o material empírico de nossa pesquisa na escola, cujo foco foi analisar as condições de desenvolvimento de alunos com deficiência considerando as diretrizes e as estratégias para implementação das políticas de Educação Inclusiva, fomos ao banco de dados do MEC, especificamente no portal da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), a fim de coletarmos documentos que tratassem das políticas, das ações, dos programas e das diretrizes para a educação dos alunos com deficiência, elaborados desde o início do governo em 2003.

Na primeira varredura dos documentos que tratam da Educação Inclusiva, levantamos e catalogamos os que se encontram disponibilizados no portal do MEC, alocados na Seesp, organizados em dois grupos: legislação e publicações. O primeiro grupo diz respeito aos



documentos legais, como leis, decretos-lei, portarias, resoluções e documentos internacionais, ao passo que o segundo refere-se às obras que vêm sendo utilizadas pelo MEC como suporte teórico nos cursos de formação de gestores e professores e para suporte técnico às redes municipais e estaduais de ensino.

Posteriormente, fizemos uma busca na SEB, visto que, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se efetiva nas salas de aula do ensino regular. Todavia, não encontramos documentos específicos.

Os documentos apontam que desde as primeiras ações do governo a locação da responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência está em secretarias paralelas à da Educação Básica. Primeiramente, era foco de trabalho da Seesp do MEC, tendo sido mais tarde, em 2011, transferida para a Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Tal fato vem sendo justificado pela ideia da transversalidade:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007d, p.9).

Mendes (2006a) analisa que, nessa configuração, a Educação Especial continua sendo a protagonista de uma política que deveria incidir em uma ampla reforma da educação básica, e que tal configuração, parece-nos, de alguma forma contradiz a própria colocação do MEC, que afirma que a “implementação da Educação Inclusiva requer a superação da dicotomia eliminando a distância entre o ensino regular e o especial” (SEESP/MEC, 2005a, p. 33).

Sobre os pressupostos que sustentam a Educação Inclusiva proposta pelo MEC, desde os primeiros documentos – por exemplo, o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004b)<sup>67</sup> e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005b)<sup>68</sup> – e as primeiras publicações (SEESP/MEC, 2004a, 2004b, 2004c,

---

<sup>67</sup> Esse decreto, além de outras ações, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”.

<sup>68</sup> Além de regulamentar outras leis referentes à Libras, a institui como disciplina curricular.

2006a), já eram explicitados os princípios da equalização de oportunidades e não discriminação diante da deficiência, com ênfase na ideia de que a Educação Inclusiva se insere na reformulação de um projeto societário pautado pela igualdade na diversidade, sendo a escola compreendida como o núcleo dessa construção.

Prieto (2010, p. 31) nos faz pensar que esses princípios estão baseado em um “otimismo ingênuo”<sup>69</sup>, posto que a desigualdade tem sua gênese fora da escola, no contexto social mais amplo. Contudo, à escola é designada a missão de alavancar o desenvolvimento do sujeito e, nessa lógica, o desenvolvimento econômico da nação. É como se ela tivesse uma autonomia absoluta, capaz de acabar com a pobreza e a miséria que se estruturam primeiramente fora dela. Do mesmo modo, há de ser ter cautela com o discurso da igualdade e da diversidade na matriz liberal do conceito de inclusão assumido, em face do apagamento das diferenças individuais e sociais, posto que estas só podem ser enfrentadas se reconhecidas (LAPLANE, 2004; GARCIA, 2010; PRIETO, 2010).

Das primeiras ações em 2003, foi lançado, com o intuito de divulgar esses princípios, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (SEESP/MEC, 2005a), que já tinha como foco a formação de gestores e professores pelo modelo de municípios-polo e multiplicadores. Esse Programa será discutido a seguir.

Em 2007, no PDE, por exemplo, a temática da educação de pessoas com deficiência teve como foco, conforme a Meta IX do Compromisso Todos pela Educação: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007a), na medida em que o governo reconheceu que a organização escolar e as práticas pedagógicas eram marcadas historicamente por uma “cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada”. Partindo da premissa da “diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo”, propôs “arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um” (BRASIL, 2007b, p. 37).

Com esse objetivo, foram incorporados ao PDE programas já existentes, bem como foram lançados outros, na lógica do modelo de gestão com a sistemática de editais e financiamento

---

<sup>69</sup> Termo cunhado por Mário Sérgio Cortella. Sobre o assunto, ver a obra: CORTELLA, M.S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

direto aos municípios, conforme discutido por Garcia (2009). Dentre os programas que constituem o PDE, foram estabelecidos programas voltados à educação de pessoas com deficiência que incidem na educação básica, dentre eles: Escola Acessível; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BRASIL, 2007d; BRASIL, 2007e).

Somente em 2008, já no segundo mandato do governo Lula, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), que prevê a matrícula de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino, com suporte do AEE. Nesse documento, foi retirada a modalidade substitutiva da Educação Especial, na esteira de outros documentos e programas que vinham sendo implementados neste governo (LIMA; MENDES, 2009).

Não distante do explicitado no PDE (BRASIL, 2007d), nessa política a Educação Inclusiva é assumida como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (SEESP/MEC, 2008).

Tal proposta tem como referência, entre outros documentos, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), que já estava em vias de ser homologada com caráter de emenda constitucional, conforme já apresentado, efetivando o paradigma da Educação Inclusiva como política de Estado.

Na CDPD, quanto ao reconhecimento do direito à educação da pessoa com deficiência sob a responsabilidade do Estado, é afirmado que, para “efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Assim, o objetivo da Educação Inclusiva proposto na CDPD é o pleno desenvolvimento “da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas

e intelectuais”, que a levem à plena participação social, em uma sociedade mais justa e igualitária (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a).

Isso posto, o objetivo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (SEESP/MEC, 2008).

Dessa política, ressaltamos a dimensão pedagógica assumida em contraposição ao paradigma médico, que marca a história da escolarização brasileira dos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2004a; GARCIA, 2006), o que redimensiona, ao menos em termos de princípios, o lugar do sujeito no sistema escolar e responsabiliza o Estado pela educação dessa população que, historicamente, esteve sob a responsabilidade das instituições de ensino especializado.

#### *b.1) Programas e ações que constituem a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*

Essa política vem se efetivando por meio de programas já descritos no âmbito do PDE. Dentre os programas citados, destacam-se: Escola Acessível, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Para este estudo, diante desse quadro de programas da Seesp/MEC e da Secadi/MEC, organizamos suas ações em três eixos: acessibilidade, que se efetiva principalmente por meio do

programa Escola Acessível; AEE, que se efetiva por meio do programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; e formação de gestores e professores, que se realiza na proposta dos programas Formação Continuada de Professores e Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

#### *i. Acessibilidade*

A questão da acessibilidade é um dos eixos dos programas de governo no âmbito das políticas sociais dirigidas às pessoas com deficiência, como também da CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), sobretudo a partir do modelo social de deficiência, em que esta é compreendida na relação da atuação do sujeito (funcionalidade) no meio (em que as barreiras arquitetônicas e/ou atitudinais podem ser encontradas) com os impedimentos desse meio. Nessa relação do sujeito com os impedimentos (corporais, estruturais, orgânicos, sensoriais), cabe então à tecnologia (conhecimento, equipamentos, serviços, entre outros) transpô-los, para que o sujeito, com sua redução, possa participar plenamente das atividades sociais.

Ressaltamos apenas que a questão dos impedimentos transcende a ordem do aparato tecnológico. Isso será retomado posteriormente.

Lembramos que a prioridade dada à acessibilidade já se faz presente nas diretrizes internacionais há tempos, constituindo, inclusive, um dos documentos fundadores desse princípio a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala, 1999) (BRASIL, 2001a), que foi incorporada à CDPD. Nessa Convenção, a falta de acessibilidade é tratada como “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, pois impede sua plena participação na sociedade.

No contexto educacional brasileiro, essa ideia se efetiva, principalmente, por meio do programa Escola Acessível, cujo objetivo está circunscrito à promoção de acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial “matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações” (SECADI/MEC, s/d, p. 7). Esse programa foi instituído no PDE por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007c) e é citado também no âmbito

da Agenda Social (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), conforme já apresentado. Para sua efetivação, é entendida como escola acessível

[...] aquela que tem sua estrutura arquitetônica acessível para receber alunos com deficiência, que tenha equipamentos e material didático que permitam o acesso à informação e à comunicação por todos bem como funcionários e corpo docente capacitado para atender as necessidades específicas de todos os alunos. Nessa mesma perspectiva, toda escola deve possuir salas de recursos multifuncionais para o contra turno que são espaços organizados com material didático, paradidático, pedagógico e equipamentos (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a, p. 16).

Para tal, são descritos como objetivos específicos:

- Adequar arquitetônica ou estruturalmente, os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender os requisitos de acessibilidade;
- Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual;
- Adquirir mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva (SECADI/MEC, s/d, p. 7).

Desde 2008, esse programa integra o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), por meio do CTE e do PAR. Dessa forma, as unidades educacionais que foram contempladas pelo programa de Implantação de Salas de Recursos podem, por meio do PAR, solicitar recursos financeiros para as demandas relativas à acessibilidade, que são repassados diretamente para a escola. As adequações devem seguir os parâmetros estabelecidos pela ABNT/NBR 9050 (ABNT, 2004), pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) e pelo Manual de acessibilidade para escolas: o direito à escola acessível (SEESP/MEC, 2009).

No escopo desse programa, também é prevista a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, além dos das salas de recursos multifuncionais, entendendo que tecnologia assistiva são todos os recursos e serviços “que objetivam a funcionalidade, relacionada [com] a participação, de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência e inclusão educacional” (SECADI/MEC, s/d, p. 8). Atualmente, a Secadi/MEC recomenda que os recursos repassados por esse programa “sejam utilizados para aquisição de equipamentos ou aplicativos de alta tecnologia, como recursos de acessibilidade ao computador e aqueles

destinados à comunicação aumentativa e alternativa, que atendam às especificidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial” (SECADI/MEC, s/d, p. 8).

*ii. Atendimento educacional especializado (AEE)*

Sob a égide também das ideias de acessibilidade, o AEE é um serviço de educação complementar e/ou suplementar oferecido no contraturno aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular. As atividades realizadas nesse serviço “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (SEESP/MEC, 2008, p. 10). Esse serviço poderá ser ofertado na rede pública ou na privada, em instituições conveniadas sem fins lucrativos (SEESP/MEC, 2008).

A fim de garantir a “autonomia e independência na escola e fora dela” (SEESP/MEC, 2008, s/p), são objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b).<sup>70</sup>

São escopos das atividades do AEE (SEESP/MEC, 2008, s/p):

[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O professor, para atuar no serviço de AEE, deve ser especialista em Educação Especial (graduação, pós-graduação ou formação continuada) e ter aprofundamento de estudos na área

---

<sup>70</sup> Embora hoje já tenha sido promulgado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011b), que revoga o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), por ser este último o vigente em 2009, bem como por ter havido poucas alterações em relação aos objetivos do AEE, mantemos esta citação.

específica em que for trabalhar, podendo ser: ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do *Soroban*, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (ALVES; GOTTI, 2006).

O AEE vem sendo o eixo central da proposta política da Educação Especial do MEC, devendo estar integrado à proposta pedagógica da escola, devendo, também, envolver a participação da família (SEESP/MEC, 2006a, 2006b, 2008; ROPOLI et al., 2010).

Esse serviço é viabilizado pelo programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que visa a apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do AEE por meio da seguinte ação:

[...] disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico [...] bem como, do professor para atuar no AEE (SECADI/MEC, 2012, s/p).

Nesse programa, o material para compor as salas de recursos multifuncionais, onde o serviço de AEE será ofertado aos alunos, é repassado pelo MEC à Secretaria de Educação Municipal ou Estadual. O MEC também assume a responsabilidade financeira por todas as modificações e adaptações físicas necessárias, conforme solicitação dos estados e municípios via PAR.

Em relação ao financiamento escolar, a unidade de ensino que tem sala de recursos multifuncionais para o serviço de AEE receberá captação específica do Fundeb, pois é computada ao aluno que frequenta esse serviço, no contraturno, uma dupla matrícula (BRASIL, 2008b).

Assumindo que a Educação Especial se efetiva, hoje, pelo serviço de AEE, com o intuito de disseminar as ideias apresentadas referentes a esse serviço, diversas obras de suporte teórico vêm sendo publicadas ao longo do governo. O conteúdo delas gira em torno da fundamentação teórica e das diretrizes operacionais do AEE, a fim de dar suporte ao processo de implementação



de sistemas educacionais inclusivos, em especial aos programas de formação de professores e gestores<sup>71</sup> (FAVERO; PANTOJA; MONTOAN, 2007).

Garcia (2004, 2011) chama a atenção que, nesse programa, a Educação Especial continua a ser assumida como um serviço que pode ser prestado pelos setores privados da sociedade por meio de contrato de gestão estabelecido com o Estado, sob a lógica das ações, e não de políticas regulares, e ainda ressalta o modelo descentralizado da gestão explícito em seu escopo, quando do repasse do material e da responsabilidade do Governo Federal para com a rede de ensino (que tem um papel regulador) e, em última instância, para com a escola, que acaba sendo responsável pela gestão da política proposta pelo MEC.

Pletsch (2011, p. 49) ressalta o lugar desse serviço como solução para todos os problemas e dificuldades encontrados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Afirma, ainda, que é preciso cuidar “para que esses espaços não sejam reduzidos a meros espaços de acessibilidade temporários”, mas que sejam efetivados como “um conjunto de ferramentas a serem usadas de forma colaborativa entre o ensino especial e comum para dar suporte ao processo educacional dos alunos que o frequentem”. Destaca também a necessidade de uma parceria estreita entre a professora do ensino regular e a do AEE.

Dessas análises e dos documentos apresentados, pode-se depreender também que o trabalho do AEE incide sobre o aluno, e não necessariamente sobre o processo de mediação entre ele e o professor na sala de aula regular, excetuando-se as orientações que a professora de AEE, que trabalha com o aluno, possa dar à professora do ensino regular.

### *iii. Formação de gestores e de professores*

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm-se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola (SEESP/MEC, 2005a, p. 21).

---

<sup>71</sup> Todas as publicações estão disponíveis no portal do MEC: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17009&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913)>

Com base nesses princípios, a formação continuada da equipe de educadores, de gestores e da rede de apoio com vistas à formação de sistemas educacionais inclusivos deve ser um processo de reflexão de práticas e concepções, redimensionando crenças e atitudes em face dos alunos com deficiência e das possibilidades de responder às necessidades específicas dos alunos e à diversidade (SEESP/MEC, 2005a).

A formação de professores é uma ação que vem sendo proposta no âmbito deste governo mesmo antes da formulação dos programas citados, pois, diante da expansão das redes públicas em razão da universalização da educação básica, “a formação docente para inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todo(a)s” (SEESP/MEC, 2006b, s/p).

Em relação à formação do professor de Educação Especial, na política nacional é ressaltada a necessidade de uma formação específica, que deve ter como base tanto conhecimentos gerais quanto específicos às áreas das deficiências, visto que

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (SEESP/MEC, 2008, s/p).

A fim de assegurar a construção de parcerias intersetoriais, a formação deve, ainda, “contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (SEESP/MEC, 2008, s/p).

Já em relação aos professores do ensino regular, deve-lhes ser fornecida formação em estratégias de ensino que promovam a inclusão, como: conhecimento do grupo – saber os interesses, habilidades e necessidades de cada aluno para a construção de um ambiente de aprendizagem e apoio mútuo entre os estudantes; ajuste de expectativas – em relação às capacidades reais de cada aluno, não tomando como referência o aluno ideal, sendo importante,

para tal, negociar e planejar coletivamente com os alunos o plano de trabalho, o plano de aula, os objetivos e conteúdos; a criação de um ambiente agradável à aprendizagem, acolhedor e prazeroso, “no qual as relações de apoio e cooperação, a valorização do outro, a confiança mútua e autoestima constitu[a]m fatores essenciais à aprendizagem efetiva”; a utilização de estratégias de ensino diversificadas de modo a atender aos diferentes estilos de aprendizagem (SEESP/MEC, 2006c, p. 28).

Ainda é afirmado nesse documento (SEESP/MEC, 2006c) que o professor deve conhecer uma ampla gama de estratégias e metodologias de ensino, como: aprendizagem cooperativa, que pode ser associada à instrução individualizada, ou mesmo tutoria entre colegas, técnicas de simulação, entre outras.

Contudo, embora em uma publicação da Seesp/MEC (2005a) tenhamos encontrado uma crítica bastante contundente a algumas propostas de formação de professores que por diversos motivos se estruturam na “excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada à superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade” (2005a, p. 21), a formação continuada hoje se efetiva em dois programas: um cuja modalidade principal é a do ensino a distância e outro cuja dinâmica passa pela mobilização de agentes multiplicadores. Ambas as sistemáticas já foram aqui discutidas por sua fragilidade e insipiência quando no âmbito da formação de educadores.

Chamamos a atenção também, que, dentre as propostas encontradas nos documentos da Unesco (s/d, 2001c, 2003a, 2005, 2009) que concernem à formação de professores, essas modalidades eram algumas das explicitadas, havendo ainda propostas mais contundentes de formação a longo prazo, com alinhamento da formação inicial, cuja ênfase deve ser dada nas ações do estágio curricular, com a formação continuada. Tal fato não exime a crítica à responsabilização imputada ao professor tanto pelas diretrizes da Unesco como pelas do MEC; apenas levanta um indício de que, ao menos em relação à formação de professores e gestores, quando as diretrizes internacionais, que também são ambíguas, foram incorporadas ao campo político educacional brasileiro, em meio às sínteses dos embates políticos, foram priorizados pelo governo os modelos de mais baixo custo, ou, em outras palavras, de melhor custo-benefício, que

de certa forma são mais coerentes com o modelo economicista de educação sustentado pelos documentos internacionais e pela política educacional brasileira.

Vale lembrar qual estratégia de formação de professores é sugerida sobretudo pelos documentos da Unesco e do Grupo Banco Mundial, já citados, como uma forma de baratear os custos em programas de formação docente, em especial em países com grandes dimensões territoriais e em desenvolvimento ou pobres.

O programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial se apresenta sob a modalidade de ensino a distância, em parceria com a UAB, que tem como objetivo formar professores que atuem em salas de AEE e classes comuns das redes de ensino públicas do Brasil, conforme estabelecido pelo PDE.

A demanda dos cursos deve partir das redes municipais e estaduais que tenham sido contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via formação continuada de professores, no PAR, mediante apresentação do diagnóstico dos sistemas educacionais locais e das demandas de formação de professores.

Pletsch (2011) tece uma crítica a esse programa no que concerne à padronização dos cursos a distância, completamente desconectados das realidades locais dos sistemas e das redes de ensino. A formação é reduzida ao conhecimento técnico, cuja aplicação é de caráter universal.

Outro programa é o Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que se vale da estratégia de formação de gestores e professores, tendo como objeto central a implementação de sistemas educacionais inclusivos. Neste programa, são constituídos municípios-polos, que, por meio da estratégia de multiplicadores organiza ações de formação de professores e gestores, cujo objetivo geral é: “Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros”, sendo os objetivos específicos: “Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de Educação Inclusiva. Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (SEESP/MEC, 2005c, p. 10).

Como esse programa é um dos mais antigos, algumas análises de seu impacto já foram realizadas pelo próprio MEC, nas quais é posto que

Esta experiência introduz um elemento fundamental para o desenvolvimento de escolas inclusivas que respondam à diversidade de estilos, ritmos e necessidades educacionais especiais dos estudantes, que diz respeito à capacidade dos estados e municípios [de] se tornarem parceiros efetivos na luta contra a exclusão educacional e na promoção da educação inclusiva. Tal parceria apoia a criação e a consolidação de uma cultura de colaboração entre os diferentes atores em cada comunidade e que, gradualmente, envolve os dirigentes educacionais, os gestores, as comunidades escolares e as organizações, indivíduos ou grupos existentes na comunidade que lutam pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino (SEESP/MEC, 2006c, p. 163).

É assumido, ainda, que esse programa “conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre as condições históricas, as desvantagens sociais, a deficiência e a não aprendizagem” (SEESP/MEC, 2006a, p. 212). Tal fato é delegado às características da política educacional na perspectiva da Educação Inclusiva, que

[...] coloca para os sistemas de ensino a responsabilidade de garantir que nenhum aluno seja discriminado, de reestruturar as escolas de ensino regular, de elaborar projeto pedagógico inclusivo, de implementar propostas e atividades diversificadas, de planejar recursos para promoção da acessibilidade nos ambientes e de atender às necessidades educacionais especiais, de forma que todos os alunos tenham acesso pleno ao currículo (SEESP/MEC, 2006a, p. 213).

Essas análises do MEC são bastante distantes das que os pesquisadores vêm realizando. Não distante da crítica de Pletsch (2011) ao programa de formação a distância, Cardoso (2010) e Mendes (2006a) reclamam a padronização do processo como se fosse um “pacote fechado”, indagando sobre a possibilidade de uma formação única capaz de atender às diversas realidades dos municípios brasileiros.

Garcia (2009), ao analisar esse programa, que tem inspiração explícita em material da Unesco, afirma a preocupação da formação de gestores “para a garantia da implementação da política”, responsabilizando o gestor local novamente pelos princípios do compromisso de todos pela educação.

## *b.2) Diretrizes para implementação de sistemas educacionais inclusivos*

Os programas que compõem as ações do MEC direcionadas à Educação Especial aqui apresentados foram desenhados como estratégias para operacionalizar as diretrizes e os pressupostos assumidos pelo governo em relação à implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Para além das orientações normativas mais ressaltadas até o momento para composição deste quadro da política da Educação Especial neste governo, traremos agora as diretrizes que, em sua maioria, estão apresentadas nas publicações que vêm sendo utilizadas como material de suporte na formação de professores e gestores nos programas aqui descritos, servindo, ainda, de suporte técnico aos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Produzidas desde 2004, as diversas publicações apresentam variadas temáticas e, em alguns casos, múltiplos posicionamentos acerca dos princípios operacionais, em especial os que dizem respeito às práticas pedagógicas na construção de um sistema educacional inclusivo. Mesmo com consciência dessa diversidade, mas entendendo que o conteúdo desse material, por ser trabalhado com os professores e gestores nos cursos de formação, chega até as escolas levando, segundo Garcia (2010), valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgados e adotados, esse conteúdo será aqui posto em discussão

Com a intenção de dar visibilidade a alguns dos tópicos descritos como diretrizes pela Seesp e pela Secadi, dividimo-los pelas esferas de operacionalização, sendo: atribuições da esfera municipal, proposições às escolas, suporte ao professor e rede de apoio local, adequação e avaliação curricular e composição das salas de aula.

### *i. Atribuições da esfera municipal*

Não distante do visto até o momento, tanto nas diretrizes do Sistema ONU como nas características das políticas no âmbito da educação básica em nosso país, a primeira diretriz levantada é a gestão descentralizada do poder central, no caso do federal, e o fortalecimento dos poderes locais, municipais, por meio da execução de programas, a fim de que a educação seja a mais adequada diante da realidade imediata dos alunos (SEESP/MEC, 2004b).

Tendo como parâmetros as políticas estaduais e nacionais, os objetivos e metas do PNE<sup>72</sup> e os Ciclos de Escolarização e Progressão Continuada, estes últimos já analisados e aqui assumidos como Políticas de Correção de Fluxo, em termos de Freitas (2002), é afirmada a necessidade da organização dos sistemas municipais de ensino a fim de viabilizar a flexibilização de tempos e espaços, eliminando a seriação e a reprovação nas passagens de um ano a outro, visto que é imperativo na construção de sistemas educacionais inclusivos “adequar o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento do alunos”, não sendo possível propor “uma educação para todos quando cristalizamos a ideia de grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos para cada nível objetivos e tarefas adaptadas” (SEESP/MEC, 2004b, p.24).

Para a efetivação dessas diretrizes, é indicada a elaboração de Planos Municipais de Educação (PME), com representatividade de todos os segmentos da população de interesse, devendo ser um instrumento legal aprovado pela Câmara Municipal (SEESP/MEC, 2004b).

O PME, alinhado com o compromisso de erradicação do analfabetismo e de melhoria da qualidade educacional, que são foco de investimento da política educacional do governo do PT, deve partir do pressuposto de que os alunos precisam aprender juntos, com currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e em parceria com a comunidade. Partindo de uma análise da realidade local, de suas características e necessidades, deve explicitar objetivos e metas e planejar as ações para que as metas sejam cumpridas. Nesse processo, a avaliação deve ser constante, contínua, dinâmica e imbricada com a aprendizagem, para poder traçar novas estratégias aos objetivos e metas não alcançados, transformando a realidade (SEESP/MEC, 2004b).

Em relação à Educação Especial, o PME deve ter como foco: o aumento do número de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, uma política municipal de formação docente em face das demandas locais, a acessibilidade física e nas comunicações e a organização do serviço de AEE.

Desse modo, o PME deve contemplar o planejamento, a organização e a efetivação de adequações, que podem ser demandadas pelas escolas, quando necessário, visando a:

---

<sup>72</sup> Referência ao PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001b).

acessibilidade arquitetônica, mobiliário e recursos pedagógicos adequados; aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva; constituição de currículos abertos, com base sociocultural e aprendizagem cooperativa; plano de carreira docente (valorização profissional – formação profissional inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada); contratação e constituição de equipe técnica para suporte a todas as escolas municipais, composta por professores especialistas em Libras, em Braille e em CAA, intérpretes de Libras, cuidadores para alunos com necessidade de suporte nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras; contratação de professores de Educação Especial para suporte ao aluno e ao professor do ensino regular; alocação dos recursos para atender a tais demandas tendo por objetivo a inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem (SEESP/MEC, 2004b).

Nesse contexto, deve ser atribuído ao professor de Educação Especial o papel de um grande articulador dos professores e da equipe de suporte da unidade de ensino, a fim de, em cooperação e com base no conhecimento mais amplo sobre o aluno, proporem a metodologia de trabalho pedagógico mais adequada (SEESP/MEC, 2004b).

Sobre a estrutura e a organização das Secretarias Municipais de Educação, é enfatizada a necessidade de setor de Educação Especial dotado de recursos humanos, materiais e financeiros para dar sustentação ao processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência. Neste, o dirigente de Educação Especial deve ter como prioridade pautar na agenda política educacional as questões referentes às demandas da Educação Inclusiva, tendo em vista as práticas históricas de segregação. O dirigente deve também cumprir o papel de coordenador das ações no processo de construção do sistema educacional, tanto no que diz respeito às adequações a serem estabelecidas, com foco nas necessidades dos alunos matriculados na rede, como à articulação dos diferentes atores sociais (SEESP/MEC, 2004b).

É destacada como fundamental a parceria junto aos serviços de saúde e de assistência, visando à construção das políticas de atendimento, mas com caráter de articulação e amplitude do conhecimento necessário para a definição de estratégias para aprendizagem, rompendo com a fragmentação de saberes e com a lógica do especialismo. No documento é afirmado que, isso é radicalmente diferente da configuração anterior, quando os profissionais da área da saúde



indicavam as modalidades de atendimento, bem como traçavam as estratégias pedagógicas, o que hoje cabe aos profissionais da educação (SEESP/MEC, 2004b).

Uma estratégia importante no âmbito da construção de serviços municipais é a efetivação do AEE em serviços de estimulação precoce, articulados com saúde e assistência social, para atendimento de crianças público-alvo da Educação Especial, desde o nascimento, a fim de potencializar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (SEESP/MEC, 2004b; DUTRA; GRIBOSKI, 2006; SEESP/MEC, 2008). Tal processo deve ter continuidade, após os três anos de idade, na educação infantil,

[...] na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (SEESP/MEC, 2008, s/p).

#### *ii. Proposições às escolas*

A Educação Inclusiva, por ser orientada pelo paradigma dos direitos humanos e “pela proposta pedagógica de que todos podem aprender”, rompe com os padrões idealizados da homogeneidade, não destinando os alunos a espaços segregados ou discriminando-os por motivo de “deficiências, desvantagens, dificuldades e atitudes” (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p. 211). Por esses pressupostos ainda,

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

Para tal, segundo os documentos do MEC, na construção de uma escola inclusiva, é necessária uma reforma profunda que, subsidiada pelo conhecimento prévio do “contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam” (SEESP/MEC, 2006c, p. 60), deve ser pautada pela adequação arquitetônica, transposição das barreiras atitudinais, flexibilização curricular e modo como o currículo é incorporado à atividade escolar. Essas ações da escola

devem ser efetivadas no enfrentamento da exclusão social e educacional (SEESP/MEC, 2006c; DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p. 211).

Nesse sentido, é assumido nos documentos da SEESP/MEC, que “a escola é o espaço no qual se deve[m] favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania” (SEESP/MEC, 2006c; DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p. 211).

Isso posto, a escola inclusiva é a “que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (ROPOLI et al., 2010, p. 8). Desse modo, a qualidade do ensino não deve ser descrita por padrões estáveis e incontestáveis, mas pelo estabelecimento de uma pedagogia centrada na criança, organizada em propostas pedagógicas que privilegie a participação de todos, cada um a sua maneira e a seu tempo. Para tal, é fundamental o conhecimento da trajetória educacional de cada aluno, bem como uma compreensão das capacidades de atuação dos alunos com deficiência (DUTRA; GRIBOSKI, 2006).

Partindo da premissa de que a inclusão não é função de um indivíduo sozinho, mas de toda a comunidade escolar, na publicação da SEESP/MEC (2004a) é afirmado que fazem-se necessários “o fortalecimento das relações entre a escola e a família, o acesso aos serviços sociais da comunidade, o planejamento participativo, a troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional” (DUTRA; GRIBOSKI, 2006, p. 211).

Assim, é apresentada como fundamental a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) (SEESP/MEC, 2006c, p. 114).

O projeto político-pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para sua implementação. Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar: pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional.

O PPP também é assumido como o elo entre a política municipal e a comunidade, pela definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas com foco no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade. Para sua elaboração, requer a participação de toda a comunidade escolar, desde o planejamento até a avaliação, que, assim como no PME, deve ser constante e participativa (SEESP/MEC, 2004c; ROPOLI et al., 2010).

Assim, o PPP deve refletir as escolhas e as especificidades do grupo que o produziu, posto que cada escola tem de achar soluções próprias a seus problemas, explicitando a vontade do coletivo no PPP em uma gestão escolar democrática. Não distante da ideia da diversidade, é assumido que “cada escola é única e precisa ser, como os seus alunos, reconhecida e valorizada nas suas diferenças” (ROPOLI et al., 2010, p. 10).

As definições necessárias à construção do PPP implicam questões mais amplas, como o estabelecimento do projeto societário que se deseja construir, até questões bem específicas de sala de aula. Segundo as diretrizes da Seesp/MEC, não tem como uma escola alcançar seu objetivo se o PPP não der suporte e nortear o caminho (SEESP/MEC, 2004c, 2006b, 2006c ROPOLI et al., 2010).

Nesse processo, é função da equipe gestora da escola conduzir as relações entre os diversos atores da comunidade escolar a fim de alcançar as metas estabelecidas no PPP, sendo papel da coordenação pedagógica, que deve ser “ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade”, mediar o conhecimento entre os diferentes profissionais que compõem a equipe pedagógica (SEESP/MEC, 2004c).

Para a elaboração do PPP, as diretrizes do MEC consideram fundamental que seja previamente avaliado: se todas as crianças da comunidade, de 0 a 14 anos, estão matriculadas e frequentando a escola; ações com outros órgãos para identificar a demanda oculta (alunos não matriculados); convênios e ações com outros setores da comunidade (outras áreas públicas, conselhos municipais, entre outros); parcerias com outras instituições financiadoras de projetos na comunidade; participação da comunidade no cotidiano escolar; conselho escolar fortalecido, atuante e participativo; oferta de programas para as famílias (SEESP/MEC, 2004c).

Em relação à Educação Especial, as diretrizes sugerem que sejam contemplados no PPP: a identificação das necessidades e as flexibilizações curriculares necessárias para atender às demandas educacionais específicas de cada aluno; a elaboração de estudos de casos; o planejamento das adaptações de grande porte (adaptações arquitetônicas que necessitam de grandes obras); a acessibilidade garantida em todos os espaços escolares, a fim de que a escola assuma a política de garantia de acesso a todos (SEESP/MEC, 2004c).

Sobre a inserção dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, é solicitado que sejam disponibilizados pela escola, com base na demanda ao município, quando necessário: professor ou instrutor da língua de sinais para o ensino de alunos surdos; professor de Braille para favorecer o ensino de alunos cegos; equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos cegos (reglete, *soroban*, livro didático em Braille, máquina de datilografia em Braille, computador, *softwares* especializados para deficiência visual, como leitores de tela); equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos com baixa visão (lupa, livros didáticos com letras ampliadas, etc.); recursos didáticos de suporte, equipamentos de informática e de *softwares* educacionais para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral; mobiliário adaptado para alunos com dificuldades motoras (SEESP/MEC, 2004c).

Ainda na organização escolar, apoiada na Resolução nº 2/2001 (CNE/CBE/BRASIL, 2001a), é ressaltada a flexibilização da temporalidade de permanência do aluno no ano cursado, quando em análise das condições dos alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de modo que possam concluir o currículo em um tempo maior do que o previsto para seu grupamento, em especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse caso, há também a possibilidade de cursar disciplinas em anos anteriores ou até a ampliação de carga horária como complementação curricular, sem ser obrigatória ou imposta pela escola. O que importa é a garantia de tempo e condições para que todos possam aprender em acordo com suas necessidades, de modo adequado aos ritmos e condições de desenvolvimento de cada aluno (SEESP/MEC, 2004b).

Por fim, é importante ressaltar que, conforme já foi sinalizado, o AEE deve fazer parte do PPP da escola, devendo ser pensadas e desenhadas as estratégias de articulação entre o setor de Educação Especial e os professores do ensino regular (ROPOLI, et al., 2010).

Ainda segundo a Seesp/MEC (2004c), as experiências deste órgão vêm mostrando que as escolas que conseguem melhores resultados em relação ao aprendizado de seus alunos no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se caracterizam por:

- terem atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional;
- possuírem um projeto educacional institucional que contemple a atenção à diversidade,
- evidenciarem presença de liderança e comprometimento, por parte da direção da escola, com a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas, realizarem trabalho conjunto e coordenado do corpo docente, permitindo a unificação de critérios, a adoção de um contexto conceitual compartilhado e a colaboração em torno de objetivos comuns,
- apresentarem adequação no nível de formação dos docentes, em termos de necessidades educacionais especiais e estratégias de atendimento à diversidade,
- desenvolverem um currículo o mais amplo, equilibrado e diversificado possível e passível de ser adequado às necessidades individuais e socioculturais dos alunos,
- terem estilo de ensino aberto e flexível, baseado em metodologias ativas e variadas, que permitam personalizar os conteúdos da aprendizagem e promovam o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos,
- estabelecerem critérios e procedimentos flexíveis de avaliação e promoção,
- desenvolverem uma cultura de apoio e colaboração entre pais, professores e alunos,
- contarem com a participação ativa e o compromisso dos chefes de família,
- disponibilizarem serviços permanentes de apoio e assessoramento, voltados para docentes, alunos e pais,
- desenvolverem relações de colaboração e intercâmbio com outras escolas comuns da comunidade e com escolas especiais,
- terem abertura e relação de colaboração com outros setores da comunidade (SEESP; MEC, 2006c, p. 64).

Com base nessas diretrizes, pode-se aventar, como já afirmado na breve análise das políticas educacionais mais amplas, que a escola é o núcleo das políticas educacionais atuais. Para Jannuzzi (2004b), na análise da proposta de Educação Inclusiva, a “nova ênfase passa a ser a responsabilidade da escola, o seu poder transformador e, portanto, a necessidade de se modificar para atender à particularidade de cada aluno. Daí a importância dos métodos e técnicas de ensino”.

Como afirmam Glat e Fernandes (2005), Garcia (2006, 2010), Laplane (2006b), Kassar (2011b), Pletsch (2010) entre outros autores, essas propostas do MEC para a construção de uma escola inclusiva partem de uma ideia de escola idílica sem conflitos históricos, culturais ou

sociais, cuja práticas sociais e educacionais são satisfatórias, sendo, ainda, uma instituição passível de abarcar, sem processos de exclusão, toda a diversidade. Nessa escola, para que sua transformação em escola inclusiva seja efetivada, bastam resoluções técnicas de adequações que viabilizem a entrada e a inserção no processo de ensino-aprendizagem de alunos que estavam fora dela. Isso, de certo modo, obscurece as relações de exclusão que ocorrem na escola e coloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dessa proposta político-técnica nos sujeitos (alunos e professores).

Na linha das adequações necessárias para garantir a inserção dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, destacam-se três tópicos: suporte ao professor e construção de rede de apoio local, organização das salas de aula e adequação e avaliação curricular.

- *Condições de trabalho docente: suporte e construção de rede de apoio local*

Para além da discussão interna sobre a função social da escola e da construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas, segundo os documentos da Seesp/MEC, outra peça-chave para a construção de sistemas educacionais inclusivos é o professor (ROPOLI et al., 2010). Contudo, é afirmado que: “Todo professor necessita de suporte técnico-científico, como interlocutor em um processo de reflexão crítica sobre a prática cotidiana de ensino” (SEESP/MEC, 2004c, p. 22). Isso posto, o suporte ao professor deve ser garantido pelo município e organizado e regulamentado pela escola.

Em relação ao suporte técnico-pedagógico aos professores de sala de aula regular que recebem os alunos com deficiência deve ser assegurado pela Coordenação Pedagógica e, se houver disponibilidade, por uma equipe técnica, “a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor” (SEESP/MEC, 2004c, p. 23). Outra possibilidade de suporte é a assessoria de uma equipe interdisciplinar, cujo foco deve ser a inserção dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Tais procedimentos devem ser regulamentados pela escola.

Uma possibilidade a mais de suporte é o apoio que o professor especialista em Educação Especial pode viabilizar em termos de sensibilização sobre a diversidade e de formação

profissional dos professores, das equipes técnicas e dos diretores, atualizando todos sobre os conhecimentos que vêm sendo produzidos na área, entre outras ações (SEESP/MEC, 2004c).

Nesse escopo, uma ação bastante ressaltada é em relação ao trabalho do professor de Educação Especial em parceria com o professor de ensino regular em sala de aula. Esse tipo de intervenção, segundo a Seesp/MEC (2006c, p. 168), é bastante eficaz, pois, na medida em que o professor especialista atua com o aluno com deficiência, viabilizando sua inserção nas atividades propostas em sala de aula, permite ao professor do ensino regular, ao observar suas ações, aprender suas técnicas e estratégias de inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Essa parceria pode promover um processo de reflexão e de *feedback*, para ambos, acerca do planejamento, das práticas de ensino em sala de aula e das atividades desenvolvidas, o que pode ajudar nas reorientações necessárias.

Uma observação das diretrizes, quanto ao suporte do professor, nos chamou a atenção: tal suporte não pode ficar na dependência de uma busca particular (privada) e pessoal do professor, visto que pode sobrecarregar aquele que tiver a iniciativa e pode deixar sem ajuda aquele que não a tiver. Segundo o documento: “No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo penaliza[m-se] o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação” (SEESP/MEC, 2004c, p. 23).

Em um dos documentos analisados da Seesp/MEC (2005a), é afirmado que não pode ficar somente a cargo do professor o sucesso ou fracasso do processo de inclusão, sendo proposto o suporte de uma equipe interdisciplinar, ou seja, de uma rede de apoio, posto que

Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação é facilmente verificável através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos (SEESP/MEC, 2005a, p. 9).

Outro ponto importante das diretrizes é o suporte das famílias, tanto no que tange à mudança atitudinal como ao apoio na construção da rede de apoio local (SEESP/MEC, 2004d). É

fundamental a construção de espaços em que as famílias possam trocar experiências, sobretudo diante das tensões e dos estresses gerados com as dificuldades dos filhos.

A escola deve também, nesses espaços, prover suporte a essas famílias, a fim de orientá-las e apoiá-las na constituição de experiências de aprendizagem em casa e na comunidade, bem como ouvi-las em seu conhecimento sobre as crianças, visto que são parceiras privilegiadas nas discussões sobre a compreensão das necessidades específicas dos alunos para um planejamento de ações que propiciem a inserção deles nas práticas escolares.

Por fim, é destacado que, legalmente, a família tem direito de participar das decisões em relação à educação de seus filhos, tanto no âmbito dos espaços de decisão coletivo quanto no de decisões mais individuais (SEESP/MEC, 2006c).

Garcia (2004) chama a atenção que há de se cuidar com o discurso de participação da família como suporte em projetos setoriais e na Educação Inclusiva, pois esses podem sugerir que a inclusão é uma responsabilidade local e individual.

- *Organização das salas de aula*

Considerando que o processo de enturmação dos alunos nas salas de aula é uma tarefa da escola que afeta o processo de ensino-aprendizagem, é sugerido pela Seesp/MEC que os critérios para enturmação, sobretudo dos alunos com deficiência, sejam previamente construídos levando-se em conta: o número de alunos com deficiência em sala de aula, a mesma faixa etária na formação dos grupos de alunos/série ou ano, a realidade social e a qualidade do atendimento (SEESP/MEC, 2004b, 2006c). Contudo, sobre a quantidade de alunos com deficiência em sala de aula, segundo a Seesp/MEC (2004c), esta pode ser inferior ou igual ao percentual populacional do segmento, conforme os dados censitários.

Em relação à construção das salas de aula inclusivas, tomando o papel do aluno como o de protagonista em seu processo de aprendizagem, destacam-se como fundamentais diversos fatores, como os que tratam das questões referentes às práticas pedagógicas, já citados, mas também: o clima da aula, que sugira que todos podem aprender e são membros da sala com direitos iguais; e o professor, que deve ser acolhedor e afetivo com as crianças, fomentando a



cooperação e o bom relacionamento entre os alunos e estabelecendo regras e rotinas (SEESP/MEC, 2006c).

Além dessas questões, outras, relativas diretamente ao ambiente da sala de aula, que vêm sendo consideradas boas práticas inclusivas são (SEESP/MEC, 2006c, p. 65-66):

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas.
- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas.
- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas.
- A avaliação estimula as conquistas de todos os alunos e alunas.
- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo.
- O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa.
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula.

- *Adequação e avaliação curricular*

A questão da adequação ou adaptação curricular aparece em várias publicações do órgão no que se refere à construção de sistemas educacionais inclusivos (SEESP/MEC, 2005b, 2006a). A ideia primeira da adequação curricular é que todos devam ter acesso, a sua maneira, ao conhecimento produzido.

De certo modo, a construção de um currículo adequado é garantida na própria LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996): “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”

Para essa construção, é descrita na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008) como fundamental a parceria do professor da sala regular com o de AEE, posto que este último é o profissional que tem conhecimento específico

para a construção “dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos [...] da tecnologia assistiva e outros”.

Diversos autores, em duas coletâneas de textos do MEC, abordando temáticas específicas, são unânimes em proclamar que a Educação Inclusiva, ao mesmo tempo que demanda as adequações específicas a cada aluno, para que a diversidade de necessidades e de tempos de aprendizagem seja respeitada, exige a construção de projetos educacionais mais amplos e diversificados, a fim de que todos obtenham as competências básicas, partindo da seguinte premissa: “uma educação para todos, com todos e para cada um” (GUIJARRO, 2005, p. 10).

Para tal, é necessária a construção de um

Currículo amplo e flexível que se possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais. O currículo tem de ser significativo e pertinente para todos os alunos e alunas e não somente para aqueles das escolas e culturas predominantes. Isso significa assegurar uma aprendizagem básica para todos, e adaptar e diversificar o currículo para dar resposta à diversidade de necessidades educacionais do aluno (GUIJARRO, 2005, p. 12).

Nesse escopo, Ferreira (2006b, p. 319) vai além, ao afirmar que “educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos [os] membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo [de] ensino-aprendizagem”. Desse modo, importam o contexto, os métodos de ensino e aprendizagem, os instrumentos de avaliação, os recursos didático-pedagógicos, as atividades e os tempos fora da sala de aula, entre outros.

A autora ainda sugere que, para “criar oportunidades de aprendizagens igualitárias na sala de aula”, o professor deve adotar critérios, como: aprendizagem ativa e significativa (atividades escolares cooperativas, em que os estudantes possam realizar atividades diferenciadas sobre um mesmo conteúdo curricular, na construção de um conhecimento coletivo); negociação de objetos (que atendam aos interesses dos alunos); demonstração prática e *feedback* (aula com modelos práticos para que os estudantes possam compreender melhor o demandado pelo professor); apoio e colaboração (trabalho entre os alunos); avaliação contínua, com a participação dos alunos desde o elenco dos objetivos e na própria avaliação, como uma revisão contínua do processo de ensino-

aprendizagem realizada por meio de estratégias condizentes com as possibilidades de cada aluno e parâmetros qualitativos de análise, a fim de subsidiar as intervenções pedagógicas do professor.

Com base em Garcia (2006), ressaltamos que, na medida em que as metodologias e os recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, as flexibilizações e adaptações curriculares que levem em conta o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos” podem nortear o processo de ensino-aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares.

A preocupação com o rebaixamento de conhecimento e conteúdo curricular também é discutida em Pletsch (2010), no âmbito das políticas educacionais propostas e divulgadas pelo Banco Mundial.

### ***C) Questões que emergem para análise***

Todo o esforço de contextualização e análise desta etapa do estudo teve como foco apontar a situação da política de Educação Inclusiva no Brasil, bem como os pressupostos, diretrizes, programas e ações que a constituem. Fomos a um cenário mais amplo, tanto indo em direção às políticas internacionais como fazendo um retorno na história das forças políticas motrizes que movimentam a trajetória da educação da pessoa com deficiência em nosso país.

Desse amplo espectro de informações, aproximamo-nos de alguns aspectos já levantados, mas dos quais é importante a reiteração.

*Das políticas do Sistema ONU* – a força motriz destas atendem mais às demandas do capital do que às do humano; indicam o estabelecimento de políticas sociais com ajustes e cortes financeiros, movido pela lógica custo-benefício; mostram ambiguidades e, ao mesmo tempo, apresentam um leque demasiadamente extenso de diretrizes para a implementação das políticas de Educação Inclusiva, nas quais importa que o sistema viabilize a inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

*Do entrelaçamento histórico* – Precariedade da educação geral; mudança de lugar da pessoa com deficiência; avanço no campo legislativo, em especial desde a Constituição (texto marcado pela e permitindo a ambiguidade política); transversalidade da Educação Especial; garantia de atendimento educacional especializado; LDB nº 9.394/1996 (Educação Especial, modalidade escolar, alunos no sistema público regular de ensino); Diretriz nº 2/2001 (Educação Inclusiva, mas permitindo outras modalidades).

Kassar (2012) nos ajuda a aglutinar e a destacar características que permanecem na história da educação das pessoas com deficiência: sistema paralelo, inclusive com local diferenciado para atendimento, sem interlocução com o ensino regular; pouca atenção à educação pública em geral, em razão de aspectos históricos, mas em especial às pessoas com deficiência; influência das instituições filantrópicas mesmo quando o governo passa a legislar sobre essa educação, pois este não deixa de contemplar tais instituições; preocupações de ordem econômica.

*Do governo do PT* – Um país em desenvolvimento que cresce economicamente, mas ainda é marcado pelas desigualdades sociais, no qual as políticas sociais são constituídas de maneira ambígua, ora atendendo às reivindicações do movimento social, ora assumindo as demandas do capital financeiro, ora se inserindo nas sínteses das disputas políticas; foco nas políticas sociais de erradicação da pobreza.

*Da pessoa com deficiência no governo do PT* – Homologação da CDPD como emenda constitucional; a SDPD é secretariada por uma pessoa com deficiência, atendendo à CDPD; programas articulados de enfrentamento da deficiência/pobreza, tendo como principais eixos: acessibilidade, educação, assistência e saúde; a pessoa com deficiência (cidadão coletivo) muda de lugar no âmbito dos direitos e da política.

*Da política de Educação Básica no governo do PT* – A educação, embora com movimentos democráticos (*vide* Conae), é marcada pela política financeira.

Características incorporadas do Sistema ONU, desde o governo FHC: descentralização administrativa, financeira e pedagógica; estabelecimento de formas de controle, por meio de sistemas nacionais de avaliação (política federal); controle local (repasso de responsabilidade para o nível local, com transferência de ações e processos de implementação); maior flexibilização e autonomia local; escola como núcleo do sistema educacional e diretor como seu

representante, com foco na gestão escolar; atores sociais responsáveis pelo sucesso ou fracasso das ações; foco das políticas nos grupos mais vulneráveis; responsabilização, meritocracia e privatização.

*Da política de Educação Inclusiva no governo do PT* – São mantidos neste governo os princípios conceituais da Educação Inclusiva, com base nos ideais liberais de caráter humanitário, incorporados à legislação educacional brasileira na década de 1990.

Em relação às diretrizes do Sistema ONU nas políticas de Educação Inclusiva brasileiras, o traçado aqui realizado, reitera a ideia de que incorporação destas não é direta, mas vai se dando nas sínteses dos embates políticos. Entretanto, embora necessite de um maior aprofundamento, nossas análises apontam para um caminho de abreviação pelo governo brasileiro das propostas assumidas em relação a outros possíveis desenhos políticos também propostos pelo Sistema ONU que não estão tão coerentes com a lógica de melhor “custo-benefício” imediato, sobretudo nas diretrizes relativas à formação docente, condição do trabalho docente e organização das salas de aula.

Ainda da relação entre as políticas brasileiras e as internacionais, Prieto (2010) afirma que são pouco explicitadas nos documentos as fontes nas quais os pensadores das políticas brasileiras vêm buscando respaldo, o que, de certo modo, dá um ar de independência às agências internacionais. Contudo, nosso estudo reitera marcas importantes das orientações do Sistema ONU nas políticas e nas diretrizes educacionais brasileiras.

Quanto à universalização do ensino, no tocante à ênfase na matrícula, Meletti e Bueno (2010, 2011) apontam que, apesar das diversas imprecisões metodológicas, tem havido, de fato, um aumento significativo do número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino público, embora ainda modesto, considerando o investimento na universalização do ensino público e a efetiva entrada neste de todos os cidadãos com deficiência em idade escolar. Assim, o movimento não parece ainda refletir uma migração do sistema segregado para o sistema regular (visto o aumento do número de matrículas).

Em relação à política de Educação Especial, no paradigma da Educação Inclusiva, mesmo que reconheçamos o avanço, ao longo da história, do corpo legislativo, que vem incorporando reivindicações importantes dos movimentos sociais, acentuamos sua efetivação por meio de programas esparsos, mas articulados entre si, tendo como objetos centrais o serviço de AEE, a

acessibilidade e a formação de professores, cujo público-alvo prioritário são as pessoas com deficiência que vivem em situação de pobreza.

Das diretrizes da Seesp/MEC, ressaltam-se:

- Aos municípios: descentralização gerencial; políticas de correção de fluxo; elaboração de um Plano Municipal de Educação alinhado com as políticas federais e estaduais; foco na matrícula; acessibilidade; organização do serviço de AEE; formação do professor da sala de ensino regular e do docente de AEE; professor de Educação Especial como articulador entre os profissionais imbricados com a educação do aluno com deficiência para a construção de metodologias adequadas; constituição de uma área de Educação Especial no escopo da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, cujo responsável deverá desempenhar um papel de coordenador de ações e de articulador entre os atores sociais; articulação da área da Educação com a Saúde e Assistência Social, com o intuito de ampliação do conhecimento para traçar estratégias mais amplas na articulação dos saberes.
- Às escolas: reconhecimento da diferença e boa convivência com a diversidade de cada um; compreensão da história do aluno; constituição do PPP; AEE previsto no PPP; investimento nas potencialidades dos alunos; utilização de recursos de tecnologia assistiva e de material de apoio pedagógico adequado para minimizar os impedimentos; responsabilização de toda a equipe escolar pela efetivação da inclusão; solicitação pela escola de suporte técnico ou financeiro à rede de ensino, ou, como vimos, diretamente ao MEC via parceria do CTE pelo PAR; flexibilização do currículo, de tempos e dos espaços escolares; articulação do AEE com o ensino regular.
- Suporte ao professor e construção de rede de apoio: princípio – professor como peça-chave da Educação Inclusiva; regulamentação pela escola de suporte pedagógico tanto efetivado pelo OP como pela professora de Educação Especial, ou mesmo por uma equipe técnica interdisciplinar; efetivação da Educação Inclusiva, não podendo ser uma busca particular do docente, mas efetivada no escopo da organização administrativa e pedagógica da escola; articulação com as famílias tanto para o suporte ao aluno como para ouvi-los.
- Organização das salas: critérios para enturmação previamente construídos, devendo contemplar, prioritariamente, alunos da mesma faixa etária e o limite do número de alunos com

deficiência é dado pelo percentual censitário do segmento populacional; ambiente acolhedor e baseado na igualdade de condições com equiparação de oportunidades.

- Adequação e avaliação curricular: princípio – acesso a todos; realizada em parceria entre o professor de AEE (conhecimento específico do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência) e o professor do ensino regular; currículo amplo e flexível, a fim de adaptar as diferenças individuais e sociais; currículo que atenda a todos e às especificidades de cada um; avaliação constante do currículo, a fim de verificar se está sendo satisfatória a inclusão do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A tarefa empreendida no decorrer desta parte do estudo apontou que a formulação das políticas de Educação Inclusiva é marcada por tensões e por contradições, tanto no âmbito de seus princípios como no da implementação de sistemas educacionais inclusivos. Diversos autores, como já citado, vêm afirmando há tempos que um ponto crítico é o encontro dessa proposta política com a concretude do cotidiano escolar brasileiro. Assim, do ponto de vista da análise, buscamos elementos para que possamos compreender como essa relação entre as proposições das políticas nacionais, as implementadas pelos municípios e as geridas pelas escolas impacta as práticas cotidianas escolares e se torna parte das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, passo seguinte da pesquisa.

## **CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: práticas escolares na perspectiva da Educação Inclusiva**

Nesta parte do trabalho, trataremos especificamente da pesquisa na escola e da análise do material registrado nesse período.

Para tal, primeiramente apresentaremos o percurso da pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental da Remec no decorrer de dois momentos: o da pesquisa exploratória, que se deu no segundo semestre de 2008, e o da imersão nas práticas cotidianas escolares, inserida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, no decorrer do ano letivo de 2009.

Com o intuito de contextualizarmos o estudo, trataremos de questões que vão desde o contexto e a ambiência social na qual a escola está situada aos princípios que circunscrevem a área de Educação Especial na escola, aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e às formas pelas quais as práticas cotidianas escolares se efetivam.

Traremos também para discussão os pressupostos, as diretrizes e as estratégias para implementação de um sistema educacional inclusivo, conforme desenhados pela SME/Campinas, noticiada e documentada de dentro da escola onde a pesquisa foi realizada.

Posteriormente, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos assumidos e a construção dos procedimentos para o trabalho com o material documental e empírico registrado no decorrer da pesquisa. Nessa parte, pretendemos dar visibilidade a como o material coletado no decorrer da pesquisa empírica foi se tornando material para análise.

Por fim, traremos para análise uma aula vivenciada e registrada no decorrer do segundo momento da pesquisa na escola, no ano 2009, em uma turma de 5º ano com 38 alunos matriculados, dos quais três eram alunos com deficiência. O material registrado em diário de campo, videogravação e audiogravação foi trabalhado e organizado em episódios analíticos, a fim de dar visibilidade às condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, com base no princípio de que a política educacional se realiza nas práticas escolares e compõe as condições



concretas de vida, constituindo, em nosso entendimento, segundo a perspectiva histórico-cultural, as condições de desenvolvimento humano.

## *I – A pesquisa na escola: anos 2008 e 2009*

Tomando a escola, contextualizada pelas diretrizes da política da Educação Inclusiva, como lugar de indagação sobre as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, a proposta de pesquisa parte dos pressupostos da dialética materialista (MARX; ENGELS, 1845-1846/2007; CHEPTULIN, 2004; TRIVINOS, 2006).

As inspirações para a construção teórico-metodológica foram, em especial, os estudos da perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKI, 1924-1934/1997a; 1924-1934/1997b; FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003; SMOLKA et al., 2008; FREITAS; RAMOS, 2010), de Paro (2000) e a pesquisa etnográfica na escola (LUDKE; ANDRE, 1986; EZPELETA; ROCKWELL, 1989; THIOLENT, 2000; BRANDÃO; STRECK, 2006). Destes, acolhemos alguns princípios metodológicos: a compreensão da sala de aula com base em seu contexto; o caráter longitudinal da pesquisa no contexto escolar; a construção metodológica no decorrer do processo de pesquisa marcada pela opção teórico-conceitual, base da construção do objeto de estudo; e a combinação de vários métodos de coleta de dados, dentre eles a análise documental em termos de Ludke e André (1986) e de Prieto (2006), a entrevista não estruturada (GIL, 2007) e a observação com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural conforme nos descreve Freitas (2003).

Sobre a utilização das fontes documentais, Prieto (2006, p. 48) afirma que “estas constituem uma das possibilidades de aproximação com o objeto, no caso das políticas públicas de educação”. Elas são usadas para apreender informações e proceder às análises necessárias, em nosso caso, dos pressupostos e das diretrizes das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme assumidas no município de Campinas. Como em nosso estudo a questão do desenvolvimento do aluno com deficiência também é objeto de investigação, valemos dos prontuários e relatórios pedagógicos e clínicos arquivados na escola, que continham informações importantes sobre a história acadêmica desses alunos.

Sobre a observação com base nos pressupostos histórico-culturais, Freitas (2003) dispõe que

[...] esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos (p. 32).

[...] a observação, numa abordagem sócio-histórica, se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura social (p. 33).

Com base nesses princípios, assumimos que a construção dos dados, seja pela análise documental, seja pela narrativa do vivido, é resultante da partilha dos sentidos e significados que emergem no campo empírico possíveis de ser ressaltados devido à opção teórico-metodológica e ao objeto de estudo, posto que a pesquisa vai-se tecendo na relação com os sujeitos em um processo dialógico.

Uma ideia importante, de inspiração bakhtiniana, trazida pela autora – assumir que os discursos refletem e refratam a realidade na qual estão inseridos – sugere em seu âmago a noção, também bakhtiniana, de corpo-signo. Assim, entrar em uma sala de aula para observar o desenvolvimento dos alunos com deficiência com base nos discursos refletidos e refratados de suas condições de vida, tendo a dimensão da alteridade, coloca-nos questões de ordem ética no enfrentamento do cotidiano de uma pesquisa longitudinal no contexto escolar (FREITAS, 2003, p. 29).

Sobre o processo dinâmico de construção de pesquisa no contexto escolar, Smolka et al. (2008) apresenta que

[...] estudar o desenvolvimento é estudar o movimento. Mais ainda, quando se trata de um projeto de atuação nas escolas, junto com professores e alunos, e o trabalho de investigação, conceituação e teorização vai sendo feito na dinâmica das relações, nas negociações cotidianas, nas avaliações do processo, nas constantes retomadas e ponderações. É a realização da pesquisa “por um fio”, num desdobrar-se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia a dia. Problemas, conceitos, concepções vão se (re)configurando e vão sendo (re)colocados em foco. Esse modo de realização da pesquisa é consistente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans)formam, nos níveis individuais e sociais, a partir das condições concretas de vida.

Sobre o movimento, ainda trago Moral (1987), quando afirma que a contradição é sua causa interna, sendo as possibilidades de troca a luta dos intrinsecamente contrários, que se negam e se constituem em total dependência. Para Cheptulin (2004), a contradição é o movimento que produz as formas de existência, a unidade dos contrários, enquanto Bottomore (2001) afirma que as contradições dialéticas – segundo Marx, as históricas e as estruturais – são próprias ao sujeito e empiricamente fundadas. Também para Vigotski (1929/2000; 1931/1995<sup>73</sup>), o movimento e a contradição que o move são categorias fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano.

Isso posto, a contradição, como conceito e categoria de análise, foi fundamental para visualizar as questões que se foram apresentando entre as políticas de Educação Inclusiva, as práticas cotidianas escolares e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

#### ***A) Ano 2008: estudo exploratório***

Conforme já apresentado, o primeiro momento da pesquisa empírica caracterizou-se por um estudo exploratório (GIL, 2007), tendo como instrumento a observação.

Nesse tempo e contexto, inserida na rotina do turno da manhã, composto por turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, eu queria conhecer quais eram as diretrizes políticas da educação básica e, em especial, as da Educação Especial na SME/Campinas, a fim de começarmos a tecer os fios para a compreensão do impacto dessa política nas práticas escolares, especialmente nos dispositivos administrativos e pedagógicos escolhidos para construção de uma escola inclusiva.

Com o objetivo de me aproximar das práticas cotidianas escolares, íamos para a escola sem um planejamento específico: buscávamos conversar com professores, funcionários, gestores e pais de alunos, líamos documentos e participávamos de reuniões, tanto no âmbito pedagógico

---

<sup>73</sup> Nesta obra a grafia do nome do autor é Vygotski.

como no da gestão. Ao todo, foram nove visitas realizadas no decorrer do segundo semestre de 2008, todas registradas em um diário de campo. Compõem, ainda, esse diário documentos da escola, como: tabelas com informações sobre os alunos com deficiência, calendário escolar, organização da estrutura escolar, entre outros.

Durante esse primeiro período da pesquisa empírica, reunimos uma quantidade considerável de documentos sobre a Remec, a escola e seu entorno, como: recortes do *Diário Oficial*; documentos administrativos; documentos que compunham o corpo legislativo da SME/Campinas e da SME/Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec); Projeto Político Pedagógico de 2008 (PPP/2008) (EMEFELLS, 2008); relatórios de pesquisas já desenvolvidas na escola pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem/FE/Unicamp (GPPL); e até mesmo recortes de jornais.

Embora não tenha sido encontrado um acervo específico com as diretrizes para a educação dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, valemo-nos do PPP/2008 (EMEFELLS, 2008); das três resoluções, ou seja, as da SME/Fumec/Campinas (2006), da SME/Campinas (2007) e da Fumec/Campinas (2008), que, apesar de não tratarem específica e exclusivamente das diretrizes da política da Educação Especial, ao abordarem a educação básica traziam em seu texto alguns indicativos dela; e, em razão da pouca quantidade de material, utilizamos também as informações que estavam disponíveis no portal da internet da Prefeitura de Campinas, entendendo ser este um canal de informação institucional.

Como nesses documentos encontramos poucas informações, valemo-nos de entrevistas não estruturadas (GIL, 2007) com a vice-diretora, responsável, na época, pela gestão da escola, já que o cargo de direção encontrava-se vago; e outra, com a professora de Educação Especial, que atendia os alunos do Ensino Fundamental do período matutino, na busca de indícios para ocupar as lacunas documentais por meio do que Prieto (2006, p.54) denomina “memória viva”.

Contudo, esse vazio causou grande estranhamento, já que sabíamos da existência de uma política para a área de Educação Especial na Remec desde 1989. Essa história, embora marcada, em seu início, pelo repasse de verba e empréstimos de professores às instituições conveniadas, posteriormente foi-se desenhando pela entrada dos alunos com deficiência no ensino regular

apoiados pelos professores itinerantes. E, em seu enredo mais recente, pela preocupação com a formação docente e com a discussão coletiva sobre as políticas de Educação Inclusiva (JOAQUIM, 2006; CAIADO; LAPLANE, 2009a). Contudo, no ano 2008, as diretrizes políticas, de dentro dessa Emef de periferia, pareciam ter-se extinguido.

Para a organização desse material, após uma primeira leitura, os documentos foram categorizados em: 1. questões sobre o bairro; 2. questões sobre a escola, sendo subdivididas em: questões de ordem da infraestrutura e pedagógica, e questões específicas em relação à Educação Especial, que foram ainda dispostas em dois eixos: Discurso Oficial da SME/Campinas, construído com base nas resoluções encontradas e no conteúdo do *site* da SME/Campinas; e Educação Especial na escola e o PPP/2008: estrutura e vozes da equipe escolar, construído a partir dos registros em diário de campo e do PPP/2008.

## *1. Entrando na escola e conhecendo as práticas e as políticas no âmbito da Educação Inclusiva*

### *a) O bairro*

Campinas é o oitavo município mais desenvolvido do estado de São Paulo. Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2011),<sup>74</sup> ainda com dados do Censo 2000, o estado de São Paulo apresentava o terceiro maior Índice de Desenvolvimento Humano por Município (IDH-M) (0,82) dentre as unidades da Federação brasileira, ocupando o segundo lugar no *ranking* do IDH-M de renda (0,79), o terceiro no de longevidade (0,77) e o quinto no referente à educação (0,901).

Já Campinas, dentre os 5.512 municípios da Federação, ocupa o 24<sup>o</sup> lugar (0,852) na ordem crescente de valor do IDH-M. Essa que é, hoje, uma das mais importantes cidades brasileiras na produção de tecnologia gerada a partir do conhecimento das ciências exatas, bem como pela produção de conhecimento nas ciências humanas, é, também, cidade-sede da região

---

<sup>74</sup> No RDH de 2011, conforme já discutido na primeira parte deste trabalho, o Brasil apresenta um IDH de 0,728, ocupando a 73<sup>a</sup> posição. Contudo, os parâmetros utilizados para a composição do IDH de 2011 não são os mesmos que foram utilizados no de 2000, que serviu como base para a composição dos dados apresentados. No RDH (HDR) de 2000 (UNDP, 2000), o Brasil apresentou um índice de 0,747.

metropolitana, tendo o quarto maior IDH (0,835) entre as 34 regiões metropolitanas brasileiras (PNUD, 2010b). Como as demais regiões metropolitanas, é também cercada por contrastes socioeconômicos, como: áreas invadidas por sem-tetos, bolsões de miséria, amplo poder paralelo do tráfico de substâncias ilícitas, entre tantas outras mazelas sociais. Reflexo do quadro geral, essa mesma realidade também marca o bairro no qual a escola se encontra.

O bairro Vila San Martín é composto, em sua área central, por uma rua larga com canteiro no meio, moradias já com benfeitorias em uma estrutura anterior de conjunto habitacional popular e com comércio local. Essa estrutura de casas, de alguma forma, apaga a história do surgimento desse bairro, oriundo de invasões em décadas anteriores, bem como redimensiona a fala recorrente da equipe gestora e pedagógica da escola sobre a pobreza e as práticas sociais marcadas pela violência, que muitas vezes são elementos de descrição da comunidade local.

Localizado na região norte da cidade, esse bairro ocupa uma área limítrofe com outro município da região metropolitana mais empobrecido e já conurbado, Sumaré. Situado do lado da rodovia oposto ao centro da cidade, esse bairro é cercado por indústrias, depósitos, pelo entreposto das Centrais de Abastecimento de Campinas S.A. (Ceasa) e por pequenas áreas de cultivo agrícola.

A população economicamente ativa da região é composta, em sua maioria, por grupos sociais empobrecidos, mas ainda assim divididos em duas categorias, segundo o PPP/2008 (EMEFELLS, 2008). Essas categorias compreendem um grupo com uma situação econômica mais confortável, composto por pequenos comerciantes locais, policiais e secretárias, e outro menos favorecido, composto por trabalhadores braçais: trabalhadores rurais, operários, serventes, entre outros. Nessa comunidade, não distante de outras, encontramos ainda um número significativo de famílias que vivem de benefícios sociais, como o Bolsa Família, o Bolsa Escola e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), e outras que vivem de atividades informais.

A escassez de equipamentos públicos é outra característica do bairro, havendo somente essa escola de Ensino Fundamental e duas de Educação Infantil. Não há praça nem outro equipamento de lazer. O posto de saúde mais próximo fica a cerca de seis quilômetros, e há ainda uma precária oferta de transporte público.

## *b) A escola*

Em 2008, a escola ocupava um novo prédio, entregue em meados do ano anterior. Em nossa entrada inicial por seus muros, encontramos uma unidade de ensino com mais de 900 alunos, agrupados, em média, em 35 alunos por turma, sendo 16 com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento e 13 em avaliação diagnóstica. As aulas aconteciam em quatro turnos (manhã, tarde, intermediário, com uma turma, e noturno), tentando dar conta de um problema histórico na região de falta de vagas.

Tal problema se dava, sobretudo, por duas questões: a primeira referente à localização da unidade de ensino, o que faz com que ela atenda à demanda de alunos de outros bairros (Parque Cidade, Vila Olímpia e Jardim Mirassol) e até mesmo de outro município, Sumaré (bairros Vila San Martín, Matão e Morumbi); e a segunda, pelo aumento da população do próprio bairro, com a expansão da migração de novos moradores para uma área de invasão.

Essa escola pertence ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Norte (Naed/Norte)<sup>75</sup> e é uma das 46 escolas de Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos que, somadas às 203 de educação infantil, ambas incluindo as instituições conveniadas, formam a Remec. Em relação ao grupo do Naed/Norte, somam-se cinco unidades educacionais de Ensino Fundamental a serem supervisionadas pela equipe gestora.

Vale destacar que os Naeds têm por objetivo assegurar a descentralização e a implementação das políticas educacionais na Remec. As equipes gestoras dos Naeds são dirigidas por profissionais de educação que atuam na região, sendo compostas por supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos, que devem atuar de forma participativa, acompanhando, assessorando e assegurando o cumprimento das ações cotidianas das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Campinas.

O novo prédio escolar, claro e arejado, é composto por 13 salas de aula e dotado de muitos equipamentos, como: duas quadras poliesportivas, sendo uma coberta, uma grande

---

<sup>75</sup> A SME/Campinas está organizada em cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds): Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Essa divisão, que atende a regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas, é responsável por todos os espaços de educação formal, públicos e privados.



biblioteca repleta de de livros, uma sala cheia de jogos, vídeos pedagógicos, um laboratório de informática repleto de computadores, um amplo pátio sem cobertura e um grande refeitório.

Esses recursos materiais contrastavam com a estrutura da equipe de educadores. Em relação à equipe gestora da escola, com a mudança do prédio e, conseqüentemente, o aumento do espaço físico e do número de alunos, houve uma ampliação de cargos para composição da equipe, de três para cinco educadores. Entretanto, os cargos não foram imediatamente ocupados, e um ponto a ser ressaltado é a ausência, na época, de um orientador pedagógico (OP) para atuar com o 1º e o 2º ciclo do Ensino Fundamental no período matutino, e de um diretor e de um vice-diretor nessa unidade de ensino no decorrer do segundo semestre de 2008, ficando a gestão somente a cargo da vice-diretora.

Outro fator a ser ressaltado neste contexto é a alteração, ano a ano, de profissionais que compunham a equipe docente da escola. De 2008 para 2009, por exemplo, houve uma mudança de cerca de 40% dos professores, sobretudo por motivos de aposentadoria e remoção.

Assim, a utilização dos espaços pedagógicos que fomos conhecendo nos chamava a atenção, como: a desorganização dos livros da biblioteca, empilhados e não cadastrados; a sala de informática repleta de computadores, quase nunca utilizada, pois estes eram considerados ultrapassados; os vídeos pedagógicos, que sumiam mesmo que trancados nos armários; os jogos, raramente utilizados e empilhados em uma sala. As paredes estavam bem pintadas e muito limpas, quase sem marcas, um ou outro trabalho no alto, mas que parecia perdido no tempo, desbotado, com pingos d'água, faltando cor, desenhos, letras, palavras.

Palavras eram, sim, evocadas pelos corredores: de carinho e acolhimento a nosso trabalho, perguntas curiosas por parte dos alunos (Quem é você? O que você está fazendo aqui?), professores querendo estudar para compreender sua prática, professores insatisfeitos, alunos gritando no recreio, lutas e brigas normalizadas como brincadeiras. Vozes entrecidas compoendo o cotidiano escolar.

Vozes de professores

Diário de Campo, 20.8.2008 – Comentário de uma professora na sala dos professores no horário do intervalo: “*O pavilhão 9<sup>76</sup> está terrível!!!*” (sobre uma sala de aula de terceiro ano do Ensino Fundamental que tinha muitos alunos retidos).

Diário de Campo, 21.8.2008 – Grupo de professores, falando sobre o pai de um aluno com deficiência, após uma reunião com ele, no corredor do prédio da administração, na hora da saída, repleto de alunos, de pais e nós, que chegávamos à escola para uma primeira reunião com o corpo docente: “*Grosso, caipira e limitado!*”

Diário de Campo, 21.8.2008 – Fala de uma professora em reunião com todos os professores: “*Melhor escola em que já trabalhei, tudo novo, mais higienizada. Mas as crianças têm muita dificuldade em aprender; são pouco afetivas... em nós o que falta do ser humano...*”

Diário de Campo, 27.8.2008 – Uma professora, falando para mim sobre os alunos na hora do intervalo: “*Eles comem como animais, você já reparou?*”

#### A voz de um aluno

Diário de Campo, 27.8.2008 – “*Eu estudo lá naquela porta. Sabe a última porta? É depois da volta... nada chega lá, material, uniforme, ninguém se lembra de ir lá!*” (Esse aluno teve um problema com uniforme no início do ano, e a direção da escola não acreditou nele nem em sua família. Só depois de meses é que, conferindo o material recebido, viram que haviam errado!)

#### A voz do vigia

Diário de Campo, 15.10.2008 – Conversando na porta da escola com o vigia, ele me indaga: “*O que você veio fazer aqui?*” Eu explico que estou fazendo uma pesquisa sobre a educação dos alunos com deficiência. Ele novamente me indaga: “*Você vem fazer eles gostarem de estudar? Não sei o que acontece [...] aqui tem tudo!*”

Na busca de outras vozes que me contassem sobre os princípios que sustentavam as práticas escolares, deparei com o PPP/2008 (EMEFELLS, 2008, s/p), que teve sua construção conduzida por uma equipe gestora que parecia não conseguir a mobilização dos professores para discuti-lo e escrevê-lo. Lia-se nesse documento:

A educação deve proporcionar o *desenvolvimento de aptidões que os possibilitem integrarem-se na sociedade*, enquanto sujeito capaz de criticar e transformar a realidade em que vive, melhorando suas condições pessoais e sociais. Por tanto as aulas são ministradas por uma equipe de profissionais especializados, que buscam proporcionar a todos os alunos o direito de estar na escola, de ser atendido em suas necessidades e de aprender em acordo com suas possibilidades (grifo nosso).

---

<sup>76</sup> Referência ao pavilhão que abrigava os detentos mais perigosos enclausurados no Presídio do Carandiru, que era localizado na cidade de São Paulo.

As ideias trazidas nesse documento, como o objetivo pedagógico da escola, chamam atenção, pois não estão explicitadas as preocupações diretas com as questões de cunho pedagógico, sendo até mesmo o papel da equipe pedagógica proporcionar o direito do aluno de estar na escola. Qual a imagem que o corpo docente faz dos alunos, na medida em que afirma que o objetivo é o “desenvolvimento de aptidões para integrar o aluno à sociedade”? Quais os sentidos na expressão “integrar o aluno à sociedade”? Mas, e o direito de aprender? Quem assegura? Estar na escola basta? Basta que os alunos que vivem na condição da vulnerabilidade social estejam na escola? É o suficiente aprenderem aptidões para serem “integrados à sociedade”? Cabe a quem aprender o conhecimento historicamente produzido? Como ser mediador de processos de aprendizagem se basta o aluno estar na escola?

Outro trecho do documento (EMEFELLS, 2008) que nos chamou atenção foi o enaltecimento do fato de se poder desfrutar de um novo equipamento que possibilitaria um “[...] trabalho pedagógico abrangente e diversificado [...], pois possui bons locais para convívio dos alunos”. Porém, logo em seguida, surpreende a afirmação de que, mesmo com toda a infraestrutura, há a necessidade, no pátio escolar “[...] de mais bancos para que os alunos possam se acomodar, evitando correrias excessivas”, referindo-se ao horário de intervalo.

De fato, a correria excessiva, o tumulto, as rodas de briga com gritos de evocação à luta e o vencedor sendo ovacionado – gritos e agressões – eram as principais características das atividades nas quais os alunos se envolviam durante o intervalo. A normalização da “briga” era tal que, na primeira vez que presenciei essa prática, fui correndo chamar a servente, que no horário do intervalo ficava rondando os corredores, cumprindo a função de inspetora. E, quando a encontrei e relatei o que estava acontecendo, ela me afirmou: “Ah, querida! Isso é brincadeira!” (Diário de Campo, 20.8.2008).

Ainda, a função político-pedagógica delegada a um banco no horário do recreio, “evitando correrias excessivas”, na leitura do texto, causou estranhamento. Por que colocar essa questão em um documento como o PPP/2008? Será que a colocação de bancos era a solução para uma mudança da forma pela qual as relações vinham sendo estabelecidas? Será a falta do banco ou de uma proposta pedagógica em que os alunos sejam respeitados e aprendam a respeitar os

outros, redimensionando as formas de estabelecer as relações, motivo de estabelecimento da normalização da briga, da correria?

A questão que vai persistindo, nesse sentido, é a falta do estabelecimento de limites, quando tudo vai sendo possível. A briga interpretada como brincadeira, como atitude “normal” de crianças, vai se tornando uma forma de expressão. A permissão do estabelecimento de relações baseadas na violência vai fazendo com que as brigas deixem de ser uma agressão e passem a compor o cotidiano. Nesses indícios, fui percebendo que a violência não era apenas velada, conforme relatado pela vice-diretora como prática da comunidade, mas, sim, naturalizada no interior da escola. As concepções que subsidiam os processos educacionais foram se mostrando nas práticas estabelecidas.

### *c) Educação Especial na SME/Campinas*

#### *c 1) Discurso Oficial da SME/Campinas*

Abrindo o texto de apresentação da proposta de Educação Especial no município, no *site* da SME/Campinas, em acordo com a afirmação de que é assumida a política de Educação Especial conforme os pressupostos e as diretrizes do MEC, é declarado que “O Brasil é signatário de documentos internacionais que definem a *inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade* – a chamada inclusão” (SME/CAMPINAS, 2008a). Marcas do discurso da inclusão social que é oposto à universalização de direitos.

Contudo, é interessante retomarmos que essa ideia aparece no PPP/2008 da escola pesquisada, quando é afirmado, em seu objetivo, que a função da escola é, dentre outras, a de “desenvolvimento de aptidões para integrar o aluno à sociedade”. Não é só a proposta de Educação Especial da SME/Campinas que está alicerçada em uma visão que se sustenta por marcas das diferenças sociais estagnadas, opostas à luta pelos direitos humanos e por uma sociedade igualitária.

Sobre o alunado a ser atendido pela Educação Especial, com base na Política Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC, 1994), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Resolução nº 2/2001 (CNE/CBE/BRASIL, 2001a), é considerado

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e educacionais específicos. [...] alunos com necessidades educativas especiais, classificam-se em: alunos com deficiência (mental, visual, auditiva, física e múltipla) e com condutas típicas (problemas de conduta) e os de altas habilidades (superdotados) (SME/CAMPINAS, 2008a).

E, ainda é proposto que

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que estas dificuldades são maiores que o restante de seus colegas, depois de todos os esforços da escola para superá-los através de recursos e procedimentos adotados por ela. *O especial está vinculado ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola* (SME/CAMPINAS, 2008a, grifo nosso).

Assim, é afirmado que a expressão “necessidades educacionais especiais” diz respeito à elevada capacidade ou dificuldade em aprender. Estas podem ser de caráter orgânico ou não, mas necessariamente devem incidir no processo educacional (SME/CAMPINAS, 2008a).

Garcia (2006, p. 304-305) faz uma análise bastante minuciosa da utilização dessa terminologia, apontando, dentre outras questões, que essa concepção não avança em relação à abordagem clínica e ainda favorece o “obscurecimento das desigualdades presentes nos processos de aprendizagem vigentes”.

Embora à época, no MEC, encontrássemos nas publicações disponibilizadas a utilização dessa nomenclatura, faz-se importante lembrar que já circulava, inclusive nos meios de divulgação do próprio MEC, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, lançada em 2006, assinada pelo Governo brasileiro e publicada no Brasil em 2007. O ano 2008 foi o ano em que o Senado aprovou o texto dessa Convenção (SNPD/SDH/BRASIL, 2010a). Tal questão chama atenção, pois a todo tempo no material encontrado é afirmado que a SME/Campinas assume e alinha seus pressupostos às diretrizes políticas do MEC.

Ainda na apresentação, é proclamado que: “As escolas regulares que adotem princípios inclusivos devem oferecer educação escolar com qualidade para todos, ou seja, para alunos com e sem deficiência, e adotar orientações pedagógicas que demonstrem a viabilidade e os benefícios de se receber na mesma sala estes alunos.” Contudo, está explicitado também o reconhecimento da dificuldade em realizar uma escola inclusiva, em especial pelo respeito que deve haver à singularidade de cada aluno, sobretudo à dos com deficiência, pois, “como sujeitos únicos de sua

história”, não podem ter, “em nome de uma educação para todos” suas especificidades apagadas (SME/CAMPINAS, 2008a).

Com base nesses pressupostos, é dado como principal função do trabalho da Educação Especial garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais “o acesso à escolaridade, removendo barreiras que impeçam a frequência desses alunos às classes comuns do ensino regular, ajudando-a na construção desse conhecimento e saber universal, lidando com o que há de particular, tratando com o que há de subjetivo nesta construção” (SME/CAMPINAS, 2008a).

Esse documento da SME/Campinas (2008a) é finalizado com uma chamada pública coletiva: “O nosso grande desafio é como cada um de nós podemos contribuir para uma sociedade cada vez mais inclusiva. Trata-se de um exercício novo que exigirá a reflexão e a prática de uma nova ética, de novos valores.” Embora inicialmente essa chamada remeta a princípios fundamentados por valores mais humanísticos e solidários, é importante ter cautela, pois, como já foi discutido, na medida em que a diretriz política chama todos os níveis sociais para a responsabilidade pelo sucesso de uma proposta política educacional, de certa forma ela desonera o Estado de sua função, a de garantir a e ser o responsável principal por viabilizar uma educação pública de direito.

Para efetivar esses pressupostos nas práticas escolares, as ações da Educação Especial na SME/Campinas (2008a) perpassam por todos os níveis de ensino, como serviço complementar ou suplementar constituído

[...] por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com a necessidade de cada um. Este espaço ocupado pela educação especial não é clínico e sim eminentemente educacional especializado.

Assim, na Remec, o professor de Educação Especial pode atuar “[...] nos *serviços de atendimento educacional especializado*, como: *atuação nas escolas regulares*, salas de recursos, classe hospitalar, professor referência [atuação nos NAEDs] e atendimentos domiciliares” (SME/CAMPINAS, 2008a, grifo nosso). Aqui, precisa ser esclarecida a noção de “atendimento educacional especializado”. Embora as políticas da SME/Campinas fossem alinhadas às políticas do MEC, que, em setembro de 2008, lançou as Diretrizes Operacionais da Educação Especial no

Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SEESP/MEC, 2008) como principal estratégia para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos, o significado de AEE na Remec, um pouco confuso nos documentos, é operacionalizado de modo diferente do proposto pelo MEC.

Para a Seesp/MEC (2008), o AEE, conforme já discutido, é um atendimento complementar e/ou suplementar ao ensino regular, a fim de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. O AEE deve, segundo as diretrizes, ser prioritariamente oferecido nas salas de recursos multifuncionais, da própria escola ou da região, no contraturno do ensino regular.

O que para o MEC é o serviço de AEE, para a Remec é o da sala de recursos. Essa diferenciação é aqui importante, pois ela se mantém nos documentos que trataremos posteriormente, que datam de 2009. Então, na Remec o professor que atua nos serviços de AEE, que têm como base o descrito na Constituição de 1988, pode ocupar todas as funções aqui citadas, e destas algumas serão aqui destacadas.

Sobre os professores de Educação Especial para o AEE, nas unidades educacionais, sua função é: “Atuação direta com a equipe escolar, com os educandos e a família no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico e formação sobre inclusão, tendo como referência o projeto pedagógico das escolas e suas articulações com os serviços de atendimento especializado”, de caráter clínico ou pedagógico (SME/CAMPINAS, 2008a).

Para tal, a organização do serviço e a locação do professor para desempenhar tal função estão organizadas por blocos. A organização por blocos ocorre por unidade educacional ou blocos de unidades educacionais, em acordo com as demandas da região, como: quais alunos com necessidades especiais estão matriculados, complexidade dos casos e localização geográfica. Assim, um professor pode atuar em duas, três ou até mesmo quatro escolas, como também pode haver escolas com mais de um professor em diferentes períodos (SME/CAMPINAS, 2007).

As salas de recursos são espaços onde, no contraturno do ensino regular, ocorre o processo educacional complementar ou suplementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Tais salas são diferenciadas, dotadas de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos alunos, podendo o professor

especializado atender os alunos individualmente ou em pequenos grupos (SME/CAMPINAS, 2008a).

Em relação, ainda, às salas de recursos na Remec, que em 2008 eram em número de cinco (SME/CAMPINAS, 2008a), estas atendiam somente alunos com deficiência auditiva, tendo como foco o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e alunos com deficiência visual, cujo foco eram o aprendizado do Braille e o trabalho por eles denominados orientação e mobilidade interna e externa. Havia, também, a sala de acessibilidade, para o desenvolvimento e o aprendizado dos meios de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); nestas não era especificado o tipo de deficiência atendida. Essas salas somente eram atribuídas a professores de Educação Especial com formação específica nas áreas afins (SME/CAMPINAS, 2007).

Essa estrutura, que visa a cumprir os objetivos da Educação Especial, deve ter sua operacionalização e sua proposta de atuação desenhadas conforme a realidade e a necessidade de cada unidade de ensino, no PPP da unidade escolar (SME/CAMPINAS, 2008a).

De fato, pelos documentos encontrados, em especial a Resolução Fumec nº 3/2008 (FUMEC/CAMPINAS, 2008), o PPP é apresentado como instrumento fundamental para a construção de uma “educação democrática e comprometido com um projeto social de bem comum”. Das diretrizes para o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico na Remec, é destacado que

Art. 5º A equipe da unidade educacional deverá assegurar processos de inclusão, planejamentos específicos de atendimento educacional, bem como ações de acompanhamento e avaliação, realizadas pelos coletivos da unidade escolar, a fim de garantir o atendimento de qualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em outras palavras, segundo o documento supracitado, toda a equipe escolar deve empenhar-se na tarefa de garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência. Em outro documento, é afirmado ainda que, para a efetivação de uma Educação Inclusiva, em que de fato o aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso ao conhecimento produzido, é fundamental a valorização do “professor regente da escola e condutor das ações”. Contudo, é indispensável seu trabalho articulado e apoiado pelo professor de Educação Especial, responsável pelo AEE e pela articulação com outros serviços que atendam o aluno, como os professores das



salas de recursos, que podem ser públicas ou estar locadas nas entidades nas quais os alunos encontram-se matriculados no contraturno (SME/CAMPINAS, 2008a).

Outro documento importante que a escola seguia, disponibilizado pela vice-diretora em 2008, é a Resolução SME/Fumec nº 6 (SME/FUMEC/CAMPINAS, 2006), que estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espços educativos e em outras instâncias da SME/Fumec. Esse documento, fundamentado nos princípios da gestão democrática e participativa e da chamada Escola Cidadã, vai ressaltar a importância do PPP no planejamento escolar. Apresenta, além disso, pontos importantes em relação à organização escolar e do PPP, com vistas a uma educação democrática, proposta com base na realidade local, tendo o PPP como norteador inclusive da dotação orçamentária, bem como dos ajustes necessários à organização, ao planejamento e à avaliação das ações pedagógicas. Embora a questão da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais só seja citada em dois itens, ele nos aponta o tom do discurso oficial da SME/Campinas.

Primeiramente, é importante destacar que, para as diretrizes relativas à Educação Especial, é considerado o documento do MEC “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial” (SEESP/MEC, 2001). Os dois pontos relativos à Educação Especial estão descritos no artigo 12, que trata da avaliação do PPP, “articulado ao currículo planejado, vivido e documentado”.

No item II – Ação pedagógica: avaliação, planejamento e desenvolvimento –, são propostos: “Indicadores que evidenciam como a unidade educacional avalia, planeja e reorienta suas ações e a efetivação da relação dialética entre o planejado e o experienciado, em função da elevação da qualidade social da aprendizagem.” Dentre estes, estão: a estreita relação entre o cuidar e o educar; a qualificação dos tempos/espços da jornada da equipe escolar, dos “espços coletivos possibilitadores de experiências de criação/aprendizagem”; a utilização e a organização dos recursos materiais; a integração horizontal e vertical dos diferentes trabalhos pedagógicos; a valorização das diferentes linguagens e das metodologias e recursos de ensino-aprendizagem; as atividades educativas visando à formação cidadã, à solidariedade e ao respeito da diversidade; e, por fim, “propostas desenvolvidas para o atendimento dos alunos: com necessidades especiais físicas, sensoriais e mentais” (SME/FUMEC/CAMPINAS, 2006).

No item IV – Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem –, são propostos: “Indicadores que apontem as práticas avaliativas individuais e coletivas fundamentadas em ações contínuas, consistentes e documentadas, de modo a subsidiar a reorientação do trabalho e a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem”, sendo:

- a) a definição dos critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- b) *o processo contínuo de avaliação e descrição dos saberes para o planejamento e organização de ações que efetivem a aprendizagem dos educandos, respeitando-se as especificidades da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos e da educação especial* (SME/FUMEC/CAMPINAS, 2006, grifo nosso).

Um ponto desse documento (SME/FUMEC/CAMPINAS, 2006) vai ao âmago da educação: “[...] o processo contínuo de avaliação e descrição dos saberes para o planejamento e organização de ações que efetivem a aprendizagem dos educandos, respeitando-se as especificidades da educação especial”. Essa proposição se alinha à estrutura da Remec para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como ao princípio do trabalho cooperativo entre o professor da escola regular, o de Educação Especial do AEE e o de Educação Especial da sala de recursos; e mais, com o pressuposto de que a materialização do discurso da Educação Inclusiva só é possível quando sua responsabilidade é assumida por toda a equipe escolar.

Outro ponto importante desse documento (SME/FUMEC/CAMPINAS, 2006) é a questão da formação profissional. Embora não seja explicitada a discussão da Educação Especial ou da Educação Inclusiva, há uma proposição de que a formação deve incidir, na medida da demanda da necessidade da unidade de ensino, “a) nos processos de ensino/aprendizagem; b) na organização do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico; c) na socialização, mobilização e comprometimento do coletivo nas práticas inovadoras”.

Ainda sobre formação profissional, outra informação importante disponível no *site* da internet é que Campinas é município-polo do programa do MEC Educação Inclusiva: Direito à Diversidade desde 2004, sendo responsável também pela formação de gestores e de equipes pedagógicas para a construção de sistemas educacionais inclusivos também dos municípios de abrangência. Eis um ponto importante, cujas informações foram encontradas na página referente

às atividades de formação continuada, no *site* da SME/Campinas, atualizadas três anos antes, em 2005 (SME/CAMPINAS, 2008a).

Em estudo sobre esse programa no município de Campinas, por meio de entrevistas com grupo de gestores, Caiado e Laplane (2009a), em suas considerações, chamam a atenção para as tensões que se apresentam com a entrada do aluno com deficiência na escola, que indica a necessidade de “espaços formativos que propiciem o estudo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas denominadas ‘inclusivas’”. Porém, os educadores que participaram da pesquisa levantaram alguns limites desse programa que implicam o não atendimento dessa demanda, dentre eles a ausência de financiamento específico para cumprir as tarefas do programa, em face da abrangência, da diversidade da trajetória dos municípios e da formatação dos cursos. Outros entraves levantados foram relativos à implementação de uma educação sob os princípios da Educação Inclusiva, como não haver um consenso no local onde deve acontecer o atendimento dos alunos com deficiência (somente na sala de aula ou espaços alternativos), donde acredita-se haver uma supervalorização do conhecimento das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais em detrimento do da rede pública de ensino, além do investimento público no setor privado. Para as autoras, as tensões e os conflitos percebidos quando da análise do programa “podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais” (p. 313), chamando para a reflexão sobre o “papel das atuais reformas educacionais frente à histórica desigualdade social e escolar presentes no Brasil”, que vêm se dando por meio de “reformas pontuais”, e não por mudanças estruturais mais efetivas.

### *c 2) Educação Especial na escola e o PPP/2008: estrutura e vozes da equipe escolar*

No ano 2008, na unidade de ensino pesquisada havia 29 alunos com deficiência matriculados, mas na listagem nominal constava que, destes, 13 ainda estavam em processo de diagnóstico. Do total de 29, compunham o grupamento que eu acompanhava, do 1º ao 5º ano matutino, 12 alunos com deficiência já diagnosticados e 12 em processo de diagnóstico.

Em relação aos alunos em diagnóstico, eram encaminhados pelos professores para a professora de Educação Especial com suspeita de um “problema”, embora não tivesse sido informada em suas matrículas alguma deficiência. A professora de Educação Especial, com base no encaminhamento dos professores, realizava uma espécie de sondagem com o aluno e sua família, e posteriormente encaminhava-o a outros serviços para que fosse realizado um diagnóstico médico, pois, segundo ela, só eram considerados alunos de Educação Especial os que tinham “diagnóstico médico fechado”. Porém, em razão da dificuldade em se ter um diagnóstico médico, alguns casos que eram considerados como em avaliação acabavam também sendo acompanhados por ela, às vezes até durante anos (Diário de Campo, 20.8.2008).

Sobre essa diretriz assumida na escola, de que só eram considerados alunos de Educação Especial os com diagnóstico médico, segundo o relato da professora de Educação Especial, era uma orientação do Naed (Diário de Campo, 1.10.2008), em acordo com a política divulgada pela SEESP/MEC (2008). Contudo, não foi encontrado documento municipal algum com tal direcionamento. Quanto aos procedimentos de distribuição dos alunos nas salas de aula, foi possível constatar que o critério preestabelecido para a atribuição dos alunos com deficiência era, em primeira instância, a disponibilidade do professor para acolher o aluno. Não havendo a disponibilidade, havia uma espécie de sorteio para definir quem o receberia.

Outro procedimento em relação ao agrupamento dos alunos era a categoria extraoficial de aluno ouvinte. Como a Remec assume a progressão continuada, essa prática foi se tornando recorrente na escola. Essa categoria atendia alunos que, matriculados segundo o critério idade-série, apresentavam grande defasagem de conhecimento em relação à turma que frequentavam. Ou, no caso de alguns alunos com deficiência, eles eram postos como ouvintes em turmas nas quais já tivessem estabelecido vínculos com os professores. Essa ação, embora reconhecida pelo MEC, conforme a publicação da Seesp/MEC (2004b, p.20) apoiada na Resolução nº. 2/2001 (CNE/CBE/BRASIL, 2001a), como uma prática que flexibiliza a questão do tempo para aprendizagem do aluno, não era oficializada na rotina escolar. Do mesmo modo, o critério para flexibilização não era relativo somente às questões de cunho pedagógico, mas também às de afetividade.

Em relação à Educação Especial, no PPP/2008 (EMEFELLS, 2008) estava descrito como objetivo da área:

*[...] implementar serviços de apoio pedagógico especializado na rede regular de ensino, que ofereçam condições/suporte e defendam a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos com quadros de deficiência mental, auditiva, visual, física, múltipla, condutas típicas, síndromes (genéticas e/ou neurológicas), como também a inserção deste aluno nas atividades regulares da unidade escolar participando da inclusão dentro da dinâmica escolar em igualdade com os demais (grifo nosso).*

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência – o AEE, segundo a Remec –, a escola contava com três profissionais de Educação Especial. Duas delas tinham carga horária reduzida, das quais uma estava envolvida com os alunos com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno noturno da Fumec e a outra, que tinha em seu bloco outras unidades educacionais, era lotada nessa escola com 8h/aula por semana, divididas nos turnos matutino e vespertino, para dar suporte à terceira professora, que tinha carga horária de 40h para atender a todas as turmas do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

As ações a serem cumpridas pelas professoras responsáveis pelos alunos da Educação Especial de alguma forma deslocavam-nas para funções de caráter mais gerencial do que necessariamente o de docente. Conforme o PPP/2008 (EMEFELLS, 2008), no tópico plano de trabalho, era definido como função do professor de Educação Especial da unidade de ensino: estabelecer relações integradas e articuladas entre os profissionais da escola; orientar a unidade quanto aos encaminhamentos dos alunos de Educação Especial a outros profissionais; manter trabalho integrado com outros serviços de que o aluno participa; orientar famílias; promover serviço pedagógico especializado (que não é o AEE, conforme propõe o MEC); recomendar e utilizar materiais e equipamentos apropriados; desenvolver interação pedagógica que favoreça o aprendizado do aluno de Educação Especial, propondo recursos, estratégias e ações necessários às especificidades desses alunos, dentre outras atribuições.

Eram metas para o ano 2008: sondar a possibilidade de um trabalho integrado da escola com outros serviços desenvolvidos por equipes multidisciplinares e frequentados pelos alunos no contraturno, para ajudar no trabalho com alunos especiais (nomenclatura utilizada no PPP).

As estratégias específicas assumidas para o cumprimento dos objetivos e metas em 2008 eram: trabalho individualizado nas salas de aula com o aluno com deficiência; desenvolvimento de atividades de ensino de Libras em horário de carga horária pedagógica (CHP) com alunos com deficiência auditiva; trabalho com a professora e os amigos de um aluno com diagnóstico de autismo, visando ao comportamento deste; implementação de um trabalho para o desenvolvimento da escrita formal com um aluno diagnosticado com síndrome de Down; estabelecimento, com os professores e profissionais da escola, de atividades de locomoção para um aluno que retornou de um tratamento de câncer na perna; trabalho para melhoria da autoestima de todos os alunos com deficiência; trabalho, no contraturno, com alunos, quando necessário; busca de revisão de diagnósticos e de novos diagnósticos para os alunos em avaliação; e reuniões com os pais.

Dentre as três professoras, a com maior carga horária, por permanecer mais tempo na escola, assumia quase que uma coordenação da área na unidade de ensino. E o grande quantitativo de funções mais relacionadas com o escopo de articulação entre as partes envolvidas nos processos educacionais e clínicos dos alunos com deficiência, já na época, em 2008, era motivo de grande incômodo para essa professora de Educação Especial. Ela inúmeras vezes relatou a dificuldade que tinha em se colocar nessa função mais gerencial, e não mais na de professora do município de classes de alunos com surdez e cegueira, chegando a falar sobre o esvaziamento de seu trabalho.

Desde minha entrada na escola, essa professora foi se tornando uma parceira deste estudo, inclusive por ser uma das professoras da escola que integravam o projeto coletivo de pesquisa. Vale salientar que ela teve sua graduação vinculada à habilitação em surdez e cegueira, em época anterior às discussões das políticas de Educação Inclusiva. Assim, como professora da Remec, foi-lhe oferecido um curso a distância de especialização em Educação Inclusiva/Tecnologia Assistiva, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), estruturado no Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

Em seu relato (Diário de Campo, 1.10.2008), ela comentou a falta de direcionamento vindo dos núcleos administrativos, afirmando que a SME/Campinas vinha passando por mudanças constantes. Em relação à Educação Especial, narrou que, embora tenha havido, em

2007, um intenso trabalho de discussão para a elaboração de um documento balizador das políticas de Educação Inclusiva, com aproximadamente 128 professores envolvidos no processo, esse documento nunca foi divulgado; e que, no ano corrente, havia rumores de que um novo grupo de professores havia sido convocado pelos dirigentes da própria secretaria para elaborar um novo documento, mas ela não fora convidada a participar do processo.

Sobre a formação profissional da equipe pedagógica e gestora, segundo o relato da vice-diretora em relação às informações recebidas pela gestão escolar no que concerne à implementação das políticas de Educação Inclusiva, esta não havia participado de nenhum tipo de formação sobre os aspectos gerenciais para a construção de uma escola inclusiva, ou mesmo de reunião com a SME/Campinas para o recebimento dos alunos com deficiência na escola. Ainda segundo ela, “[...] tudo aconteceu de um dia para o outro”. Ela afirmou, ainda, que a falta de direcionamento é muito grande: tem verba, mas falta algo (Diário de Campo, 8.10.2008).

Das professoras regentes dessa unidade de ensino que tinham em sua sala de aula alunos com deficiência, nenhuma havia participado de atividade alguma de formação que versasse sobre a temática da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

Os fatos descritos foram, ao longo do segundo semestre de 2008, ajudando-me a compreender as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento matriculados na escola. Em relação à educação básica e, em especial, à Educação Especial sob os pressupostos da Educação Inclusiva, no primeiro momento da pesquisa, percebi que a realidade nessa unidade de ensino não é diferente da das outras em que estive inserida. E pontos imprescindíveis saltaram aos olhos.

Primeiramente, ressalto questões relativas à precária presença do Estado nessa área da cidade, percebida na ausência de equipamentos e de serviços de garantia de acesso aos direitos básicos, como saúde, esporte, lazer, transporte, entre outros.

Especificamente em relação à educação, olhando de dentro dessa unidade de ensino, havia uma indefinição da política de educação do município, que se mostrava na ausência de documentos que sistematizassem as diretrizes e nortegassem mais claramente as ações, em especial as que concernem à educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Pelo contrário, os documentos a que tivemos

acesso deram a conhecer as ambiguidades perante os princípios assumidos e proclamados na esfera federal. Essa precariedade da estrutura política da SME/Campinas no que se refere à educação básica e à Educação Inclusiva pode ser também percebida pelo não acesso dos educadores da escola às atividades de formação de professores e de gestores no âmbito da Educação Inclusiva e pela forma como o corpo docente e a gestão viam e consideravam os alunos dessa unidade de ensino. Em suma, parecia haver certo desconhecimento das políticas mais amplas propostas pelo Governo Federal: o que chegava à escola era a voz indiscriminada da inclusão para todos, nenhuma criança sem escola.

Este estudo exploratório, realizado em 2008, apontou a necessidade de um segundo momento da pesquisa empírica. Nesse segundo momento foi desenhado como estratégia o acompanhamento, no decorrer do ano letivo de 2009, de uma turma na qual estivesse inserido pelo menos um aluno com deficiência.

### ***B) Ano 2009: imersão nas práticas cotidianas escolares***

O segundo momento, ocorrido no ano letivo de 2009, teve um caráter de imersão nas práticas cotidianas escolares, com inspiração teórico-metodológica, principalmente na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1927/1996a; FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003; SMOLKA et al., 2008; FREITAS; RAMOS, 2010) e na pesquisa etnográfica na escola (LUDKE; ANDRE, 1986; EZPELETA; ROCKWELL, 1989; THOLLENT, 2000; BRANDÃO; STRECK, 2006), conforme previamente descrito. Com outra pesquisadora, Cristina Hulshof, aluna de iniciação científica (IC) que integrava o Eixo de Políticas e Práticas de Educação Inclusiva do projeto coletivo de pesquisa, já apresentado, cujo estudo tratava da análise das práticas pedagógicas com os alunos com deficiência no contexto da Educação Inclusiva, frequentei uma sala de aula com três alunos com deficiência, o 5º ano A, duas vezes por semana. Durante certo



tempo da pesquisa, contamos também com outra aluna de IC, Pamela Leão dos Santos, que tinha interesse em estudar as relações entre as famílias e a escola.

O objetivo desse momento era compreender como os pressupostos e as diretrizes para implementação de um sistema educacional inclusivo se realizavam nas práticas cotidianas dessa escola de Ensino Fundamental de periferia da Rede Municipal de Ensino de Campinas (Remec) e compunham as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A partir desse trabalho, no decorrer da pesquisa empírica, juntamos um acervo considerável de material sobre essa turma, como também tivemos acesso a alguns documentos que foram bastante importantes para compormos o estudo. Além do PPP/2009, um documento específico, ainda em construção, circulou pela Remec no fim do mês de outubro de 2009: “A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campinas”. Esse documento foi enviado pelo nível central à escola junto com outro documento: “Organização curricular para a educação básica: um processo de reflexão e ação – Ensino Fundamental”.

Sobre a imersão nas práticas escolares cotidianas, é interessante destacar que estar um ou dois dias por semana na escola não dá a visibilidade total do complexo e intenso processo de ensino-aprendizagem de uma turma, pois de alguma forma ainda persistia a sensação de incompletude e de processos perdidos. Mas, ao mesmo tempo, ter 30 dias letivos registrados em diários de campo e em vídeo e mais 11 dias letivos somente registrados em diário de campo constitui uma quantidade importante de fragmentos para a análise, bem como para a compreensão das práticas escolares marcadas pelos princípios da Educação Inclusiva.

Vale lembrar que esses fragmentos, inseridos no contexto de um trabalho coletivo de uma pesquisa mais abrangente, com reuniões semanais de estudos com a equipe comprometida em colocar em perspectiva as práticas cotidianas dessa escola, eram a todo tempo redimensionados. No coletivo, os fragmentos iam ganhando sentido. No trabalho coletivo, há a possibilidade de reconstrução de histórias, sob determinados pontos de vista. É um pouco dessas histórias que agora eu começo a narrar.

## *1. Entrando no 5º ano A*

Já no primeiro dia de 2009 em que fui à escola, em 10 de março, a professora de Educação Especial com quem havia trabalhado mais de perto no ano anterior me apresentou o mapa dos alunos com deficiência e como eles estavam agrupados nas turmas. No mapa, uma turma de 5º ano com três alunos com deficiência: um com deficiência auditiva, Fabiano; um com deficiência intelectual, Diego; e um com múltiplas deficiências por seqüela de uma síndrome cromossômica denominada síndrome de Angelman, Alan.<sup>77</sup> Essa turma de 5º ano era composta por mais 35 alunos.<sup>78</sup>

A professora regente dessa turma, Elen,<sup>79</sup> havia me chamado a atenção no ano anterior para a forma como ela lidava com os alunos, sempre muito respeitosa e atenciosa, que de algum modo era diferente do que eu vivenciava nos corredores da escola no segundo semestre de 2008. E, logo no primeiro dia de aula em que fui a sua sala para ser apresentada a ela, acompanhada pela professora de Educação Especial, outro fato me chamou a atenção.

A professora Elen chamou a professora de Educação Especial para conversar sobre o aluno diagnosticado com deficiência intelectual, Diego. A conversa era sobre o encaminhamento que a escola havia feito, no fim do ano anterior, solicitando uma avaliação do aluno no setor de psicologia do Hospital das Clínicas da Unicamp.

O encaminhamento havia sido solicitado pela professora Elen, pois ela estranhava o fato de ele não ter um diagnóstico nem avaliação alguma que a ajudasse a compreender seu quadro: comportamento diferente e fala muito difícil de ser entendida. Vale dizer que esse aluno já estava matriculado nessa unidade de ensino desde a 1ª série do Ensino Fundamental, há quatro anos.

A avaliação neuropsicológica foi realizada no Disapre/Unicamp, no período de férias, em um encontro no dia 27.1.2009. Feita a avaliação, logo no início do ano letivo a mãe levou o relatório para conhecimento das professoras. Assim, após ler o conteúdo do relatório, a professora Elen mostrou-se indignada, tanto pelo fato de a equipe da Unicamp não ter sequer lido ou mesmo

---

<sup>77</sup> Todos os nomes de alunos citados neste texto são fictícios.

<sup>78</sup> Vale explicitar que, ainda nos primeiros meses do ano, três alunos foram remanejados de classe, ficando a turma com 35 alunos ao todo.

<sup>79</sup> Todos os nomes de professores citados neste texto são fictícios.

explicado o diagnóstico à mãe, como por seu conteúdo, que afirmava que a criança “possui deficiência intelectual”.

A professora, então, resolveu explicar à mãe que o filho tinha algo diferente de seus outros filhos, mas que provavelmente não era o que estava escrito na avaliação. Ela nos relatou a conversa que teve com a mãe:

Professora: *Sua filha vai à padaria sozinha?* (referindo-se à outra filha, que era aluna da escola).

Mãe: *Vai.*

Professora: *Desde quantos anos?*

Mãe: *Uns cinco!*

Professora: *E o seu filho que está com 12 anos?*

Mãe: *Não, eu tenho medo.*

Professora: *Então, tem algo que não está legal, mas que a gente precisa descobrir para ajudar a senhora a confiar nele.*

(Diário de Campo, 10.3.2009)

Essa situação vivida reforçava a impressão que tivera no ano anterior sobre a professora. Na semana seguinte, em 17.3.2009, levei para a professora Elen o projeto de pesquisa impresso e conversei com ela sobre meu estudo e minhas intenções de trabalho com sua turma. Outro tópico conversado com a professora foi a utilização da câmera de vídeo e de um gravador de áudio para registro das situações vividas em aula. A partir do aceite da docente, a pesquisa no 5º ano A foi iniciada.<sup>80</sup>

No segundo dia de pesquisa de campo, 24.3.2009, apresentei para a turma a proposta de estudo, explicando qual seria minha função naquela sala de aula no decorrer daquele ano letivo. Quando abri para perguntas, ao final da explicação, um aluno indagou:

Marcelo: *Mas você está aqui pela sua pesquisa ou por nossa causa?*

Pesquisadora Flavia: *Por causa de vocês.*

(Diário de Campo, 24.3.2009)

Impactada pela pergunta, a voz desse aluno acabou funcionando como um fio condutor de minhas ações. Até mesmo porque logo comecei a perceber que o papel de pesquisador (em um sentido mais estreito) não caberia naquela sala, nem em minha pesquisa.

---

<sup>80</sup> As autorizações para que os alunos participassem do estudo foram apresentadas aos responsáveis em uma reunião ainda no mês de março. Todos os alunos da classe tiveram permissão de seus responsáveis e concordaram em participar do estudo. As autorizações assinadas estão arquivadas no GPPL/FE/Unicamp.

No decorrer do primeiro semestre, acompanhei essa turma semanalmente, às quartas-feiras. Já no segundo semestre, a partir de 21 de agosto, passei a acompanhar a turma quinzenalmente, às sextas-feiras, em dias de aula de Educação Física.

Minha entrada na sala de aula se deu do lugar que ocupo de professora de Educação Física, com base no qual tinha interesse em acompanhar as aulas de Educação Física. Contudo, conforme já havia sido avisada no ano anterior, essas aulas, na turma em que estava inserida, dificilmente aconteciam. O professor responsável pelo trabalho de Educação Física com esse grupo passou quase o ano inteiro emendando uma licença (LTS) na outra. Como esse tipo de afastamento é temporário, não há a possibilidade de a unidade escolar pedir outro professor, nem mesmo um substituto.

No segundo semestre, pude acompanhar apenas algumas aulas, cujo esquema era sempre o mesmo. O professor dividia a turma em dois grupos: o dos meninos e o das meninas. Dava a cada grupo uma bola e os deixava jogar o que quisessem. Os alunos com deficiência não participavam das aulas. Assim que o professor ia à sala chamar a turma, a professora pegava Alan, o aluno com múltiplas deficiências, para levá-lo à sala dos professores com ela; Diego, o aluno diagnosticado com deficiência intelectual, ia junto com a turma, mas nas aulas acompanhadas não foi escolhido para compor time algum; e Fabiano, o aluno com deficiência auditiva, nas aulas acompanhadas estava de castigo, pois era muito desobediente, por não responder quando o professor o chamava.

A situação se agravou no fim do ano, quando o professor começou a utilizar os horários das aulas para ensaiar com os alunos algumas coreografias, copiadas de grupos de música populares, para comporem a apresentação do fim do ano. Fabiano dizia não querer dançar. Óbvio, não havia qualquer estratégia para que ele pudesse sentir a música que era proposta. Alan nem era conduzido à quadra. E Diego, que mostrava interesse em dançar, como não era chamado para compor a coreografia, ficava no fundo do grupo tentando acompanhar os movimentos.

Embora essas situações nos levem a diversas indagações, aqui dois pontos nos interessam destacar em relação à Educação Física. O primeiro se refere à forma pela qual as políticas de Educação Inclusiva vão sendo assumidas e estruturadas na Remec. De fato, não encontramos em nenhum dos documentos analisados referências à Educação Física. Observando essas aulas,

parece haver um abismo entre as proposições políticas nacionais, de alguma forma assumidas na Remec, e a estrutura da Remec do setor de Educação Especial, que não ecoa na prática pedagógica desse professor de Educação Física. É um indício de como tais políticas vêm se realizando no cotidiano escolar.

Outro ponto é o lugar que o aluno com deficiência (não) ocupa nas aulas de Educação Física, que nos leva a alguns questionamentos: Quais são os conhecimentos desse professor para o trabalho com os alunos com deficiência? O que ele sabe? Como foi sua formação? Pois, de nosso ponto de vista, de quem olha de fora da aula, fica um olhar e uma postura do professor diante das possibilidades de inserção do aluno com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem marcados pelo papel historicamente construído de ser um corpo com deficiência: o torto, o incapaz, o frágil... Aqui, vale destacar que a inclusão dos conhecimentos teórico-metodológicos no currículo de formação básica dos professores de Educação Física para o trabalho junto com o aluno com deficiência é de alguma forma recente.<sup>81</sup>

Dada essa situação, consideramos mais interessante focar o estudo nas aulas dentro de sala. Como essa turma também era acompanhada pela aluna de IC, várias estratégias foram traçadas coletivamente, tais como a entrada da câmera na sala.

Mesmo ciente das limitações do uso do registro em vídeo, juntamente com o diário de campo, essa opção se deu porque o “[...] vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (LOIZOS, 2007, p. 149).

A imagem registrada em vídeo, embora seja a imagem captada de apenas um dos fios dos muitos que compõem uma aula, também nos possibilita o exercício da função exotópica (em termos bakhtinianos), a mudança de lugar e outras possibilidades de olhar o que foi vivido. O vídeo como registro do cotidiano, em uma sala de aula, acaba sendo lugar de recordações, de construção de memória, de escrita de histórias.

Contudo, entrar em uma sala de aula com um instrumento técnico-semiótico, como uma filmadora, é algo que requer planejamento estratégico. Inicialmente, para minimizar o impacto desse instrumento no cotidiano da sala de aula, assumimos como estratégia um rodízio do

---

<sup>81</sup> As disciplinas que tratam da questão entraram em cena nos cursos de graduação no início da década de 1990; ver Brasil (1987).

equipamento entre as pesquisadoras e os alunos. Essa estratégia aos poucos foi tornando a câmera um instrumento quase íntimo da turma, embora tenha despertado algumas disputas e estranhamentos pelo desejo de filmar.

Nesse cenário, outro ponto começou a merecer destaque: o trabalho de pesquisa compartilhado pelas duas pesquisadoras que acompanhavam a turma. Era difícil compreender o trabalho de uma turma com a presença de cada uma em somente um dia na semana. Por isso, tentando minimizar a questão, começamos a nos encontrar regularmente para trocarmos ideias e impressões e resolvemos escrever um diário de campo coletivo. Dessa forma, poderíamos ter a visibilidade de dois dias por semana em vez de um. Neste, combinamos de registrar as atividades desenvolvidas em aula e questões que saltassem aos olhos. O esforço de coordenar as ações e as informações da pesquisa na construção do diário de campo foi nos ajudando a compreender a dinâmica da turma e as estratégias de ensino da professora.

Na complexidade do trabalho docente<sup>82</sup> nessa turma, inúmeras vezes me foi solicitada ajuda. Com muito receio, acabei atendendo ao pedido de ajuda da professora e dos alunos. Auxiliei em atividades de matemática, em exercícios de alfabetização, em leituras de texto e até ministrei aulas sobre o corpo humano. Mesmo que com quase 17 anos de formada, fui me tornando professora/pesquisadora por outro ângulo.

É interessante destacar que acabei assumindo um conteúdo que a mim era familiar: o corpo humano. Conteúdo do 5º ano, acabei ministrando aulas que relacionassem a temática com aulas na sala de informática, estando o assunto disponível em *sites* educacionais como material de pesquisa, em especial o “Visible Body”,<sup>83</sup> que traz o corpo humano em seus aspectos anatômicos em formato tridimensional.

Duas das aulas foram ministradas no laboratório de informática, e essas foram as primeiras vezes em que os alunos da turma tiveram acesso a esse espaço escolar. Na sala, os computadores funcionavam com sistema operacional Linux, havia acesso à internet de alta velocidade, mas bloqueio para visualização de vídeos. Do lado de fora, muito barulho, o que

---

<sup>82</sup> Além das aulas com a professora regente, havia ainda um tempo de aula/semana de Educação Artística e dois tempos de aula/semana de Educação Física que raramente aconteciam, conforme já explicitado.

<sup>83</sup> Disponível em: <[www.visiblebody.com](http://www.visiblebody.com)>.

muitas vezes impedia que pudéssemos nos ouvir. No meio da primeira aula, Elen comentou: “É por isso que eu fico possessa! Tem tudo, mas não tem infra!” (Diário de Campo, 19.5.2009).

Porém, no meio do trabalho, as aulas foram interrompidas por duas longas greves descompassadas. A primeira, do final de maio ao final de junho, dos funcionários da Prefeitura Municipal de Campinas. Depois, a dos professores, alunos e funcionários da Unicamp, no mês de julho. E, ainda no mês de agosto, a interrupção das aulas por motivo da gripe suína. Quando pude retornar à pesquisa, o conteúdo já era outro.

De qualquer forma, nas aulas ministradas, muitas descobertas e questionamentos. Essa sala de aula era muito cheia e completamente heterogênea. Aos poucos fui descobrindo que, além dos três alunos com deficiência, havia dois não alfabetizados e muitos com grandes dificuldades e defasagens de conhecimento. Entretanto, segundo a professora de Educação Especial e o OP, que havia entrado na escola no ano 2009, esse era o 5º ano com melhor aproveitamento da escola, havendo um diferencial: o conhecimento contextualizado.

O lugar de atuação me impossibilitou, em vários momentos, de realizar o registro videogravado ou mesmo de acompanhar os alunos que são os sujeitos-chave de minha pesquisa, o que considero um entrave do trabalho. Porém, adentrar o universo do outro, assumindo o auxílio de suas funções, fez-me de alguma forma poder olhar o outro a seu lado, e não somente pelas lentes da câmera. Aqui uma questão: a cumplicidade!

Pela impossibilidade da pesquisadora de realizar o registro em vídeo, o entrave, que se torna condição, acabou criando registros e histórias narrados por outros sujeitos: os próprios alunos. O trabalho de filmagem por parte dos alunos acabou sendo uma estratégia em outros momentos da pesquisa, quando eu não conseguia filmar as atividades por estar envolvida no auxílio de outros alunos, ou mesmo por deixá-los filmar para depois serem buscadas pistas sobre seus olhares a seus pares.

Se o estudo exploratório me deu base para a compreensão do contexto no qual eu estava inserida, a pesquisa junto ao 5º ano A me fez mergulhar durante um ano letivo na complexidade do cotidiano de uma sala de aula no contexto da Educação Inclusiva em uma escola pública de periferia.

*a) A reelaboração do PPP: o PPP/2009*

Nesse contexto, concomitantemente à minha entrada no 5º ano A, logo no início de 2009, houve uma mudança na equipe gestora, com a entrada de mais um vice-diretor e de um OP nessa unidade de ensino, para atuar no período matutino. Com a equipe renovada, houve uma tentativa mais engajada de uma construção coletiva do PPP/2009, sob a orientação do OP, que acabara de ingressar na escola e na rede municipal de ensino. Assim, outras vezes acabaram por tecer propostas diferenciadas em relação às do ano anterior.

Como um dos focos do projeto para o ano 2009, o protagonismo do aluno e da qualidade do trabalho pedagógico em sua elaboração. Mas, acima de tudo, nesse documento, a mudança do objetivo da educação básica:

O principal compromisso da equipe escolar é com a qualidade de ensino. A organização pedagógica deve promover o trabalho com as habilidades de leitura, escrita nas diferentes linguagens e formas de expressão e do raciocínio lógico, procurando atender as especificidades de todos os alunos. Deve ainda garantir a unidade dentro da diversidade pedagógica visando promover e permitir o avanço afetivo e cognitivo de cada aluno (EMEFELLS, 2009).

Um tópico do PPP/2009 que merece destaque é o tratamento dado aos alunos considerados com problemas de comportamento, entendidos como alunos que não buscam o conhecimento e não tiveram orientação familiar para um convívio social respeitoso e solidário, precisando constantemente de apoio e orientação. Tais alunos, ainda segundo o documento, apresentam falta de interesse, desatenção e indisciplina, mesmo com o esforço do corpo docente em “[...] envolver todos os alunos em atividades que promovam maior participação dentro de sala de aula, sendo também necessária muita conversa e estabelecimento de acordos coletivos” (EMEFELLS, 2009). Aqui novamente as marcas da postura da equipe pedagógica em relação a suas concepções de educação e ao olhar sobre os alunos.

Como ocorreu no PPP/2008, a equipe escolar trouxe, no PPP/2009, a demanda por um trabalho com uma equipe multidisciplinar inserida no cotidiano escolar, em especial para atender os alunos que apresentassem algum tipo de transtorno global do desenvolvimento ou deficiência. Tal demanda se dá pelo difícil acesso ao posto de saúde, tanto pela distância física como pela



precariedade do atendimento. Segundo o documento, há a necessidade de ter na escola “[...] profissionais que atuem não só em relação às dificuldades de aprendizagem, mas também com relação a problemas fisiológicos, psicológicos e neurológicos, como: fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais” (EMEFELLS, 2009).

Em relação aos recursos materiais, segundo o inventário anexo ao texto do PPP/2009 (EMEFELLS, 2009), a escola tinha quatro televisores, 16 computadores, oito impressoras, um *datashow*, três aparelhos de DVD, três aparelhos de videocassete, duas filmadoras, duas máquinas fotográficas (uma comum e uma digital), sete *micro system*, uma caixa amplificadora, um aparelho de fac-símile e dois telefones sem fio. A quantidade de materiais pedagógicos era bem vasta e sempre ampliada com base em solicitações vindas das necessidades dos professores (livros, jogos, brinquedos, papelaria etc.).

Embora fosse possível perceber uma mudança na orientação, esforço de reorientação e de reescrita coletiva da proposta geral do PPP/2009, ainda não era possível visualizar uma mudança nas práticas escolares cotidianas. Esse documento, que a princípio deveria ser uma voz coletiva, parece não ter sido apropriado pela equipe pedagógica. Pelo contrário, já no início do ano vivíamos uma realidade de muitas disputas e pouco consenso na proposta pedagógica da unidade de ensino.

Em relação às diretrizes e aos pressupostos da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, merece ser salientado que, segundo o novo OP, em suas atividades de capacitação para assumir o cargo na Remec, ele não recebeu nenhum tipo de informação que tratasse de questões da ordem de infraestrutura, ou mesmo sobre programas, projetos ou práticas pedagógicas da educação dos alunos com deficiência no ensino regular (Diário de Campo, 18.9.2009), assim como ocorreu com a vice-diretora e com quase toda a equipe pedagógica, exceto a professora de Educação Especial.

Sobre essa temática no PPP/2009 (EMEFELLS, 2009), lembro aqui a proposta na área de Educação Especial que, não distante do PPP/2008, traz como objetivo atender os alunos com deficiência em parceria com a professora da sala de aula. Porém, dependendo da demanda do aluno, há a possibilidade de atendimentos em horários de CHP (trabalho coletivo, em especial

com música, visando principalmente à alfabetização) e TDI (trabalho individual ou acompanhamento de tratamento que o aluno faz em outra instituição).

Em relação ao quadro de professores de Educação Especial, em 2009 só a professora com maior carga horária permaneceu na escola para a demanda do Ensino Fundamental. O número de alunos se manteve próximo ao do ano anterior, ficando sob sua responsabilidade, então, 13 alunos com deficiência em diferentes salas de aula no período da manhã e sete no período da tarde. Como sua proposta de trabalho era a de atendimentos individualizados, dentro da sala de aula ou na sala de Educação Especial, ela tinha pouco mais de uma hora por semana para se dedicar a cada aluno.

Embora as diretrizes da Seesp/MEC critiquem o trabalho individualizado, posto que isola o aluno do grupo (SEESP/MEC, 2005a, p. 10), uma questão importante a ser ressaltada é que a função dessa professora era circunscrita às atribuições de sua locação: AEE na unidade educacional. Portanto, suas ações de suporte pedagógico ao aluno com deficiência estavam circunscritas às estratégias traçadas em parceria com os professores de sala de aula desses alunos.

*b) Novos documentos da SME/Campinas: esboço da política de educação básica e da de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*

Como não encontramos novamente, no início de 2009, nenhum documento específico que tratasse da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, retornamos ao corpo legislativo. Do banco de dados, outro documento analisado foi a Resolução SME nº 13/2008 (SME/CAMPINAS, 2008b), que dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos docentes e especialistas de educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas, cuja Seção IV é denominada “Da Atribuição aos Professores de Educação Especial – PEB IV”, em que é afirmado que estes passam a fazer parte dos professores de educação básica (PEB), podendo atuar em unidades educacionais, salas de recursos ou classes hospitalares. Não há referência, nesse documento, ao atendimento domiciliar, como havia nos anteriores, bem como não há alterações em relação às salas de recursos.

Para atribuição e composição dos locais de trabalho, serão considerados (SME/CAMPINAS, 2008b):

- I – a demanda de alunos com necessidades especiais/deficiências diagnosticadas e registradas no Sistema INTEGRÉ;
- II – os critérios definidos conjuntamente entre a Assessoria de Educação Especial da CEB e as Equipes Educativas dos NAEDs;
- III – a participação do professor no TDC da Unidade Sede ou nos TDCs das Unidades Educacionais que compõem o seu bloco;
- IV – a participação conjunta dos professores que atuam nas salas de recursos e nas classes hospitalares nos TDCs, coordenados pela Assessoria de Educação Especial da CEB.

Aqui vale chamar a atenção novamente para a questão do diagnóstico. Diferentemente dos documentos anteriores, neste é assumido que, para a organização dos blocos dos professores de Educação Especial, deve ser considerada a demanda dos alunos diagnosticados, visto que segundo a Política Nacional de Educação Especial são considerados alunos desta modalidade os que têm diagnóstico médico. O que nos faz inferir que os alunos em diagnóstico não são oficialmente computados e, dessa forma, não são considerados como demanda específica para o professor de Educação Especial.

Outro ponto fundamental dessa citação, em relação à composição de parceria entre o professor de Educação Especial e o do sala de ensino regular, é a determinação do trabalho docente coletivo (TDC) conjunto na unidade educacional.

Para além dessa resolução, no fim do mês de outubro, como já apresentado, tivemos acesso a dois documentos em fase de elaboração pelo Departamento Pedagógico (DEP) da SME/Campinas: “Organização curricular para a educação básica: um processo de reflexão e ação – Ensino Fundamental” e “A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas”.

Sobre o primeiro documento, o OP da escola comentou que já havia sido levado para discussão em reuniões do grupo de OPs da Remec. Já em relação ao segundo, parecia ser o que no ano anterior havia gerado boatos sobre sua efetivação por um grupo de professores convocados para a elaboração. A professora de Educação Especial da escola não foi convidada a participar do processo, conforme já comentado.

No primeiro, “Organização curricular para a educação básica: um processo de reflexão e ação – Ensino Fundamental” (SME/CAMPINAS, 2009a), é afirmado que foi sistematizado pelos coordenadores pedagógicos com base na ação de grupos de trabalho formados por professores da rede e em discussões com as escolas de Ensino Fundamental da rede no decorrer de 2009, sendo seu foco explicitar as diretrizes escolares para a construção de uma educação de qualidade, como: organização em ciclos, progressão continuada, Ensino Fundamental de nove anos, entre outras, conforme as diretrizes da educação básica do MEC, já discutidas.

Já em sua introdução, com base nas ideias de territorialidade de Milton Santos, traz a importância da construção de um PPP como instrumento de “[...] superação das relações e processos de exclusão”. Assumindo que a escola é antes de tudo um espaço político, contraditoriamente às diretrizes assumidas, critica os princípios liberais da função social da escola, afirmando que ela deve

[...] através de seu trabalho específico, que compreende a apropriação dos saberes produzidos histórica e socialmente, além de promover a produção de novos conhecimentos, [...] levar o aluno a compreender a sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para a sua transformação (SME/CAMPINAS, 2009a).

Aqui vale destacar a ambivalência e as contradições aqui apresentadas. De um lado, a apropriação de um discurso acadêmico marcado pelo viés crítico e emancipatório, nas palavras de Milton Santos; de outro, as diretrizes com viés neoliberal, de cunho economicista, já discutidas.

Nesse enredo, no documento ainda é assumido que o grande desafio é fortalecer os espaços coletivos escolares, compreendendo que, no envolvimento dos “[...] diversos atores que compõem esse *locus* participativo”, há a possibilidade de construção de uma escola autônoma para a consolidação de um projeto social de escola. Afirma, ainda, que, sem dúvida, os princípios de tal desafio são subsidiados por uma política de gestão democrática, de inclusão social e de educação de qualidade, nos quais “[...] a responsabilidade maior para a implementação das políticas educacionais está colocada para cada um de nós, independente da função ou cargo que ocupamos” (SME/CAMPINAS, 2009a).

Tratando de questões que vão desde a organização estrutural aos conteúdos específicos das disciplinas, bem como temas transversais, esse documento traz como um de seus tópicos a

questão da Educação Especial. Contudo, quando fomos buscar no corpo do texto o conteúdo referido, deparamos com a seguinte frase: “Em processo de elaboração”, o que indica um espaço de indefinições na área da Educação Especial.

Ainda desse documento, é importante destacar o número de unidades educacionais que compõem a Remec em relação ao Ensino Fundamental: 40 unidades de ensino, das quais cinco constituem o Naed/Norte. Em relação à estrutura da Educação Especial, havia na época nove salas de recursos, 151 professores especializados e 1.200 alunos com deficiência distribuídos no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

O segundo documento, “A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campinas” (SME/CAMPINAS, 2009b), foi repassado às escolas pela Coordenadoria de Educação Básica (CEB) e também parecia ser um esboço do que poderia vir a ser uma proposta política. Chamo de esboço porque havia nele trechos inacabados.

Em seu conteúdo, ao traçar o histórico do serviço de Educação Especial na Remec, afirma que, no contexto educacional brasileiro, essa secretaria se situa “[...] como uma das instituições públicas que busca um enfoque diferenciado na educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais [...]” (SME/CAMPINAS, 2009b).

Ao traçar um breve histórico do trabalho da área que teve início em 1989, reafirma o compromisso, já estabelecido, com a construção de uma educação de qualidade às crianças e aos jovens com deficiência. Nele é explicitada a compreensão dos alunos com deficiência “[...] como pessoas legítimas e detentoras de direito à educação” (SME/CAMPINAS, 2009b).

Ainda no histórico, há uma informação importante sobre o financiamento às entidades filantrópicas que atendem crianças e jovens com deficiência. Após 2001, com o término do convênio que viabilizava a locação de professores comissionados pela SME nas instituições, todos os professores da Educação Especial passaram a atuar exclusivamente na Remec. Contudo, um novo convênio foi firmado e essas instituições especializadas passaram a receber um repasse de verba pública.

Para o cumprimento do objetivo da Educação Especial, o documento (SME/CAMPINAS, 2009b) afirma que desde 2006 a área foi incorporada à CEB, tendo em 2009 como funções: a implementação e administração dos programas e projetos da Seesp/MEC (já descritos neste

estudo); o gerenciamento de recursos humanos, materiais e equipamentos da Educação Especial; o estabelecimento de interfaces com os Naeds; e, por fim, a administração de convênios junto a organizações não governamentais (ONGs) que atendam pessoas com deficiências.

Assume o princípio da transversalidade, conforme apresentado pela LDB nº 9.394/1996 e já previamente assumido nas resoluções da SME, discutidas aqui, dos anos 2006, 2007 e 2008. E, ao estabelecer o público-alvo do trabalho de Educação Especial, com base no descrito pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), já aponta para um alinhamento mais estreito com as políticas atuais do MEC, em face do que foi encontrado no *site* da internet e nas resoluções em 2008.

Contudo, parece haver um desacordo quando no mesmo documento é afirmado:

O princípio da Escola Inclusiva, que recupera o direito de todos à educação, reconheceu e valorizou as ações da Educação Especial dentro da escola regular [...] os professores dessa modalidade educacional pertencem ao quadro docente da escola e, portanto, passam a assumir a responsabilidade de participar, com toda a comunidade escolar, da construção de uma escola democrática (SME/CAMPINAS, 2009b).

Essa diretriz marca uma peculiaridade na implementação da política de Educação Inclusiva na Remec. Assim, no documento são definidas as formas de atuação dos professores na rede: o exercício de docência, a atuação do professor de Educação Especial em unidades educacionais, salas de recursos multifuncionais, classe hospitalar e atendimento domiciliar (aqui volta o atendimento não citado na resolução de 2008). Em relação à docência em unidades educacionais, o rol de ações é demasiadamente extenso e compreende a organização de funções que vão desde o cunho administrativo ao acompanhamento do público-alvo em sala de aula em parceria com o professor regente.

### *a.3) Acesso à sala de recursos*

Das modalidades de docência descritas pelo documento da CEB, bem como pelos documentos analisados em 2008, duas compõem o cenário de atendimento da Emef pesquisada. Além da atuação cotidiana da professora de Educação Especial, desde setembro de 2009 foi

estabelecido que a Emef abrigaria uma sala de recursos multifuncionais. O equipamento para a implementação do serviço, doado pelo MEC, chegou à escola em meados de novembro de 2009.

A escolha dessa escola se deu porque a professora de Educação Especial havia sido convidada a sair da unidade para assumir uma sala de recursos. A convocação ocorreu porque ela havia sido beneficiada pelo curso de Especialização em Educação Inclusiva/Tecnologia Assistiva, parceria entre a SME/Campinas e o MEC. Contudo, em face da precariedade da escola e da comunidade, foi encaminhado um documento solicitando que, em vez da mudança da docente, a sala fosse instalada na unidade de ensino, a fim de que ela pudesse desenvolver o trabalho de complementação e/ou suplementação educacional de forma mais próxima aos professores de sala de aula.

O pedido foi acolhido. Entretanto, a sala nunca funcionou, mesmo sendo computada em documentos oficiais e divulgada como endereço de funcionamento dentre as três salas multifuncionais do Naed/Norte. Ainda, no momento em que os equipamentos para compor o serviço chegaram à escola, veio o comunicado que a professora, como é professora da unidade de ensino, não poderia assumir a sala de recursos, visto que em termos administrativos essa sala, conforme as diretrizes operacionais do MEC, é um serviço aos alunos no contraturno escolar, e a professora era locada para o trabalho de AEE, sendo, segundo os documentos da SME/Campinas, uma de suas funções estabelecer um trabalho de parceria com o professor de Educação Especial da sala de recursos.

Até o ano 2010 a sala estava sem professor e os equipamentos ainda não haviam sido instalados, mas ela constava nos documentos oficiais como sala já implementada, inclusive nos dados do Programa Cidade Acessível da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/SDH (SNPD/SDH/BRASIL, 2010b), bem como no próprio documento da SME/Campinas (2009b) apresentado neste estudo.

Outro dado importante sobre o serviço da sala de recursos é que os alunos com deficiência dessa escola em sua maioria frequentam as instituições especializadas no contraturno, mas para a realização de atendimento clínico. Não há registros, nem mesmo relatos, de que eles, nessas instituições, fossem inseridos no serviço de AEE. Porém, é sabido que nenhum deles estava

matriculado em uma das três salas de recursos do Naed/Norte, sendo uma dessas três a da escola pesquisada.

Por fim, é importante ser pontuado que, segundo o documento supracitado, ainda em 2009 as instituições especiais filantrópicas eram responsáveis pelo dobro dos atendimentos aos alunos com deficiência na Remec: 2.400, em detrimento dos 1.200 atendidos nas unidades públicas, que contava com nove salas de recursos.

Em suma, podemos aqui já destacar alguns pontos que chamam a atenção em relação ao trabalho da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva inserida na estrutura da educação básica nessa unidade de ensino de periferia, cujas condições concretas de vida da comunidade e estrutura para o funcionamento da escola podem ser descritas por sua precariedade. Os pontos são: a Remec assume as diretrizes do MEC, tanto para a educação básica como para a Educação Especial, com todas as suas contradições, mas ainda sem parâmetros específicos, sem informação aos gestores e formação dos professores de classes regulares; os alunos são considerados com deficiência mediante um diagnóstico médico, apontando para um descompasso da própria política, pautada no modelo social de deficiência e em princípios pedagógicos; a escola recebeu todo o material do MEC para implementação do serviço de AEE, mas ele não foi utilizado, nem o serviço foi ofertado a quem era de direito.

Contudo, em face do apresentado sobre uma secretaria que revela uma política precária, duas notícias veiculadas pelo *site* da Prefeitura nos chamaram muita atenção no ano 2009.

A primeira diz respeito à educação de alunos com deficiência. Na notícia, a afirmação de que a SME/Campinas foi escolhida, pelo MEC, para participar de um seminário para discussão sobre as políticas de Educação Inclusiva, denominado: “Gestão educacional: desafios e avanços”, por ser “reconhecida nacionalmente e considerada pelo Ministério da Educação como referência no desenvolvimento de projetos de educação especial” (SME/CAMPINAS, Notícias, 13.11.2009).

A segunda não se refere à Educação Inclusiva, mas ao prêmio recebido pela SME/Campinas, “Troféu do Prêmio Objetivos do Desenvolvimento do Milênio Brasil” (ODM Brasil), das mãos do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, pela excelência em um projeto específico: “Nave Mãe”, destinado às famílias e aos alunos da Educação Infantil.



Nesta última notícia, o que mais chamou atenção, além do explícito cuidado do Governo Federal em cumprir o estabelecido por um programa do Sistema ONU, foi o discurso do então presidente da República: “O prêmio é uma maneira de reconhecer as pessoas e as instituições que se dedicam a fazer a diferença, porque parte das coisas que precisamos resolver no país passa pelas prefeituras, e por isso, com as parcerias entre os governos, conseguimos atingir as metas que precisamos.”

Essas notícias contrastam fortemente com o que vivenciamos na atuação da Prefeitura de Campinas de dentro de uma escola municipal de Ensino Fundamental de periferia.

Antes de adentrarmos a microsfera das práticas cotidianas dessa escola, de dentro do 5º ano A, apresentaremos como trabalhamos na organização e na construção dos dados com base em todo o material empírico e documentos coletados no decorrer da pesquisa na escola.

## ***II. Procedimentos teórico-metodológicos: transformando as cenas cotidianas vividas e registradas em dados de pesquisa***

### ***A) Organizando o material sobre o 5º ano A: vídeos, fotos, áudios, diários de campo e documentos***

No decorrer do período de pesquisa, reunimos diversas fontes que serviram de base para o estudo. Em 2009, em especial, além dos registros e documentos sobre a organização e o funcionamento da Remec e da escola já mencionados, realizamos registros em videogravação, audiogravação, fotografias e diário de campo. Compusemos, ainda, arquivos com documentos sobre os alunos e cópias de atividades desenvolvidas.

#### ***1. Organizando os documentos***

Dos documentos sobre os alunos que foram se tornando sujeitos da pesquisa, conseguimos dados desde que eles entraram na escola. Para a maioria, o ano 2009 representava o 5º ano nessa unidade de ensino. Os documentos foram obtidos em três arquivos da escola:

a) Prontuário geral – certidão de nascimento, documentos de transferência escolar, histórico escolar, avaliações que antecedem a criação do Integre<sup>84</sup> em 2007, entre outros.

b) Prontuário do setor de Educação Especial – relatório de profissionais e instituições que o aluno frequentava no contraturno, avaliações médicas, encaminhamentos de avaliações, entre outros.

c) Base de dados da Secretaria Municipal de Educação/Integre, que é composta pelas fichas de acompanhamento e avaliação trimestral do desempenho escolar dos alunos.

---

<sup>84</sup> Banco de dados eletrônico das avaliações pedagógicas da SME/Campinas.

#### *a) Pré-análise dos documentos dos alunos*

O trabalho com esse material foi composto por quatro etapas:

1. Cópia e arquivamento dos documentos;
2. Leitura e análise do conteúdo dos documentos;
3. Elaboração de uma tabela com as turmas e com as professoras que trabalharam com cada aluno ao longo dos anos escolares;
4. Composição de um dossiê para cada aluno, contendo informações consideradas relevantes para a descrição de seu histórico escolar e de seu desenvolvimento.

#### *2. Organizando os vídeos, as fotos e o material audiogravado*

Como já apresentado, ao todo, 11 dias letivos registrados somente em diário de campo e 30 dias letivos registrados em diários de campo e em videogravação, sendo dois sistemas diferentes de registro e de armazenamento: um em câmera com fita digital (Mini DV) e outra em HD interno. Este último sistema produz uma quantidade grande de arquivos digitais, pois cada pausa ou interrupção gera um filme. Assim, nosso banco de dados específico contém 105 arquivos em formato de vídeos, 200 de fotografias e um de áudio.

Esse banco de dados contendo o registro do material empírico que foi sendo produzido no interior do projeto de pesquisa coletivo está armazenado e catalogado em pastas organizadas por turmas pesquisadas. Tal decisão foi tomada coletivamente, pois havia salas acompanhadas por mais de um pesquisador, como em nosso caso. O banco de dados físico encontra-se locado na sala do Grupo de Pesquisa GPPL/FE/Unicamp, em uma pasta-catálogo específica da T5A/2009.

Para a formação do banco de dados da turma do 5º ano A (T5A), foi traçada a seguinte estratégia:

1. Inicialmente, juntamos o material produzido pelas duas pesquisadoras que acompanharam a turma.

2. O material digital (vídeo, fotografia e áudio) foi arquivado em unidades de DVD, por dia de pesquisa, e guardado em divisórias/bolsas plásticas.

3. Posteriormente, as divisórias foram numeradas em ordem crescente, atendendo ao critério cronológico. Por exemplo: a) local de produção (turma) – T5A; c) ordem de produção – 01; d) data de produção: 24.03.09, ficando a pasta nomeada: T5A 01 24.03.09.

Como em cada pasta estão localizados diversos arquivos de diferentes mídias, padronizamos a seguinte catalogação para facilitar sobretudo a busca no banco de dados: a) tipo de mídia: Vídeo; b) local de produção focal (grupamento escolar) – T5A; c) ordem cronológica de produção: 01, ficando, no caso, a sigla para busca Vídeo T5A 01.

Nas pastas-catálogos, há uma ficha de identificação, um DVD com o material digital e uma sinopse do que foi registrado para cada dia de pesquisa de campo, bem como a localização de cada arquivo multimídia arquivado.

#### *a) Pré-análise do material registrado*

A pré-análise do material registrado era iniciada obedecendo a ordem cronológica dos dias de aula, já que o estudo tem um caráter longitudinal, adotando-se a seguinte estratégia:

a) Leitura do diário de campo individual – para recuperar a memória do dia vivido e as observações realizadas. Neste momento, importavam os conteúdos e as atividades trabalhados em aula, os acontecimentos não previstos, entre outros.

b) Leitura do diário de campo coletivo – nos dias em que não fui, lia os registros no diário de campo coletivo para compreender o ambiente no qual os registros se inseriam.

c) Elaboração de um breve resumo no caderno de transcrição do dia, a ser analisado com o auxílio dos diários de campo, contendo: a matéria trabalhada, o conteúdo discutido, as atividades realizadas e as cenas que nos chamaram a atenção.

d) Listagem do material produzido – listavam-se o nome dos arquivos gerados pela câmera de vídeo (nome original) e, ao lado, o código para compor o banco de dados, bem como as audiografações geradas.

e) Elaboração do cabeçalho – para cada arquivo (filme ou áudio), compunha-se um cabeçalho com o nome do operador da câmera ou do gravador, o local onde havia sido realizada a

gravação (sala de aula, aula de educação física, biblioteca, entre outros) e o tempo de duração do filme. Esses dados compõem, também, a sinopse do banco de dados do GPPL.

Com relação ao cabeçalho, é importante salientar que especificar o operador da câmera antes do início da análise do filme fez uma importante diferença na construção dos episódios, já que tanto alunos como pesquisadores operaram a câmera. O olhar que guia a câmera e compõe o filme narra a história que está sendo registrada. Em nosso caso, na tentativa de compreender as formas de participação e o lugar do aluno com deficiência nas práticas escolares, a própria narrativa visual, às vezes verbal, em muitos momentos se tornou material de análise.

### *3. Análises: compondo registros e documentos*

A composição do material empírico a ser analisado só foi possível mediante a junção dos dados coletados nos documentos e nas imagens das cenas vividas, registradas nos diários de campo, nos vídeos e nos arquivos de áudio.

No início das observações, o olhar se voltou para seis alunos: os três com deficiência e outros dois, um aluno não alfabetizado e outra aluna que aparentava viver em condições mais precárias que o restante da turma. Estes foram escolhidos por parecerem compor um corpo dos excluídos do interior, como apresenta Bourdieu (2003a), mais deflagrado a nossos olhos. Contudo, o flagrar desses alunos só foi possível na compreensão do olhar dos outros alunos sobre eles, por meio da observação em sala de aula e da partilha de momentos em comum, bem como pelas filmagens realizadas sobretudo pelos considerados “melhores alunos”. No decorrer do delineamento do estudo, porém, somente dois alunos com deficiência foram destacados como centrais em nossas análises, em razão dos papéis que eles ocupavam nas relações e as formas de participação nas práticas escolares.

A análise dos textos dos documentos nos deu informações acerca da história de vida, acadêmica, médica, familiar etc. dos alunos com deficiência. Já a análise das imagens e falas nos possibilitou construir notas sobre as práticas cotidianas. Juntando as análises dos textos, das

imagens e das falas, foi possível traçar episódios analíticos, indícios dos impactos das políticas de Educação Inclusiva no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Desse processo, uma questão importante a ser aqui problematizada é a utilização das imagens registradas como dados para a análise empírica.

França et al. (2002) nos trazem reflexões sobre a importância da imagem na construção de identidades, afirmando que imagens são reflexos do vivido e expressam traços de nossa experiência. Guimarães (2002, p. 17) descreve, ainda, a imagem como “[...] forma simbólica inscrita em uma materialidade significativa [...] conformada por ou articulada a distintos gêneros discursivos [...]”.

De outra forma, Rose (2007, p. 343) afirma que: “Os meios audiovisuais são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequências de cenas e muito mais.” Ao chamar a atenção para os cuidados desse tipo de registro para as pesquisas em ciências humanas, afirma também a necessidade de saber o que olhar e como transcrever para dar visibilidade analítica, “a imagem complexa da tela”.

Por fim, Martins (2008, p. 11), ao discutir sobre o lugar da fotografia, os limites e as possibilidades que ela abre nas pesquisas da sociologia e da antropologia, afirma que “[...] o visual se torna cada vez mais documento e instrumento indispensáveis na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais. Não só como documento em si, mas também como registro que perturba as certezas formais [...]”. A imagem, muitas vezes, revela “[...] as insuficiências da palavra como documento da consciência social e como matéria-prima do conhecimento”. Contudo, tomar a imagem (cenas cotidianas) sem a palavra (falas, textos das avaliações, dos relatórios, dos pedidos de avaliações médicas etc.), as vozes dos atores sociais, revela o limite desse instrumento.

### 1º movimento: Mapeando os acontecimentos

Para a análise do material gravado em vídeo e/ou áudio, primeiramente eu assistia a todos os materiais que compunham o registro do dia de aula, em ordem cronológica, sem pausas, para ter uma ideia do todo da aula. Depois, assistia ao arquivo com o registro em vídeo e em áudio, pausando a cada momento em que algo me chamava a atenção.

Esses momentos de pausa dizem respeito às imagens nas quais os alunos com deficiência estavam envolvidos em cenas cotidianas, quando eram tematizadas as questões referentes às relações interpessoais, às estratégias que norteavam o processo de ensino-aprendizagem e à infraestrutura escolar para acolhê-los de forma adequada. Nessas pausas do filme ou do áudio, eram registradas a marcação do tempo e uma breve descrição do ocorrido, com destaque em cores distintas para cada sujeito envolvido.

Esse destaque com caneta colorida dos sujeitos envolvidos formou um mapa no caderno de transcrição e me deu maior visibilidade das relações entre aluno(s)-aluno(s), aluno(s)-professor(es), da frequência de registro de cada aluno, bem como facilitou o recorte posterior para enxertos que ampliaram os dossiês individuais. Cada sujeito envolvido nas análises tem uma cor distinta, com diferenças entre as categorias de aluno e de professores. Os professores são registrados com caneta hidrográfica e a marcação é em forma de círculo. Já os alunos foram destacados em caneta gel metálica e o símbolo é um quadrado. Essas especificações, juntamente com a legenda, encontram-se na primeira página do caderno de transcrição.

Outro instrumento importante para facilitar a identificação e a nomeação de todos os alunos no decorrer das análises foi um quadro de fotografia de cada aluno com o nome, tiradas propositalmente para esse fim.

## 2º movimento: Compondo dossiês individuais

Com base na composição do mapa de transcrições, de todos os vídeos e do único arquivo de áudio, bem como nos documentos arquivados de cada aluno, em um momento posterior compus o que venho chamando de dossiês individuais para cada aluno sujeito da pesquisa.

A necessidade dessa etapa se deu em virtude de, no momento da construção do mapa das transcrições, eu começar a perceber que a deficiência, em razão de seu caráter abstrato, não poderia ser o único balizador das relações a serem analisadas para compreensão do lugar do aluno com deficiência nas práticas escolares.

Digo abstrato por se tratar de uma categoria que não circunscreve a totalidade do sujeito, mas apenas indica uma das questões que marcam sua condição de vida. Mesmo que tal categoria seja de extrema relevância se for considerado seu impacto na vida do sujeito, neste estudo foi

importante também tentar traçar, com base nos documentos arquivados, a história de vida, escrita pelos documentos escolares, de cada um dos alunos.

Desses dossiês constam informações dos documentos oficiais, como: data e local de nascimento; resumo do histórico escolar; resumo do histórico de atendimento na área de saúde; avaliações pedagógicas; atas de reuniões; e a listagem, em ordem cronológica, de todos os registros sobre o aluno ao longo do ano.

Essa etapa foi fundamental para tentar dar conta de compreender a singularidade de cada um dos alunos que compõem o grupo pesquisado. Contudo, a compreensão dessas singularidades só pode se dar no constante movimento entre o contexto (o todo ou o geral), os sujeitos (o singular) e as formas de estabelecimento das relações entre eles. Esse movimento de apropriação do geral e das singularidades foi constante no decorrer da construção metodológica deste estudo.

Na estreita relação entre a teoria e o campo empírico, elencamos três eixos centrais, com base nos princípios da Educação Inclusiva, discutidos na primeira parte deste trabalho, que pudessem ancorar nossas análises e nos auxiliar no trabalho de dar visibilidade analítica ao impacto das políticas de Educação Inclusiva no desenvolvimento do aluno com deficiência. São eles:

- a) Relações interpessoais – o papel que o aluno com deficiência ocupa nas relações interpessoais com seus pares e professores;
- b) Sujeito e conhecimento – a inserção do aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias pedagógicas;
- c) Os dispositivos gerenciais para a construção de uma escola inclusiva.

Com base nesses eixos, iniciei a análise dos dossiês individuais. Nesse movimento, fui tentando mapear nas formas de relação de cada sujeito com o outro e com o conhecimento o tom mais frequente que marcava as relações dele com o mundo que o cercava. Também fui marcando questões gerenciais e de infraestrutura que influenciavam a vida escolar do aluno.

Aqui, faz-se importante salientar que a opção por destacar o tom que aparece com mais frequência se deu porque, no decorrer da análise, percebermos que tem algo que o coletivo sustenta e reitera. É fundamental, porém, explicitar que não entendemos que o que ocorre com mais frequência cria certa estabilidade nas relações, mas é o que com maior frequência ecoa na



consciência dos sujeitos da pesquisa, ponto fundamental para pensarmos o desenvolvimento do aluno com base no constructo teórico de Vigotski (1929/2000; 1931/1995<sup>85</sup>; entre outros).

Da mesma forma, foi fundamental poder perceber como o sujeito elabora os acontecimentos constantemente, redimensionando o apresentado pela coletividade. Contudo, como o contexto pesquisado diz respeito às diretrizes políticas da Educação Inclusiva, analisar os episódios individualmente deslocou o problema da coletividade (lugar de acontecimento) para o sujeito (ator social). Um dos eixos fundamentais da Educação Inclusiva diz respeito ao processo educacional coletivo, no qual a diversidade é assumida como característica e problematizada no cotidiano.

Assim, ao final da composição do dossiê e estudo de cada aluno, fui percebendo que, nesse momento, destacá-lo da coletividade esvaziava a visualização das condições de construção das cenas vividas. Nesse sentido, tirá-lo do contexto da sala de aula regular, com toda a sua complexidade e concomitância/simultaneidade de acontecimentos, é desprezar a questão central da própria Educação Inclusiva.

Enfim, o caminho metodológico construído ao longo do processo de pesquisa aponta para a estreita relação entre singularidade, geral e particularidade de determinado objeto. Esse tema foi bastante explorado por Cheptulin (2004, p. 191-199) como característica móvel de todas as formações materiais, em nosso caso as condições de desenvolvimento do aluno com deficiência, em especial quando o autor afirma que até mesmo o singular só pode ser entendido como tal quando o objeto é posto em relação.

### 3º movimento: Compondo a aula para análise

De volta ao mapa das transcrições e aos dossiês individuais, comecei a buscar, nas aulas registradas, episódios que em seu conjunto dessem visibilidade analítica à forma como as políticas se realizavam no cotidiano da sala de aula do 5º ano A e, assim, constituíam as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A inspiração para reunir os acontecimentos circunscritos no tempo e no espaço de uma aula está nas ideias de Geraldi (2010) sobre aula como acontecimento, como lugar de encontro de

---

<sup>85</sup> Nesta obra a grafia do nome do autor é Vygotski.

sujeitos, de alunos e de professores com o conhecimento, com o vivido, com o mundo histórico-cultural. Em sua materialidade, a aula em construção se torna lugar de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos (alunos e professores). Lugar de troca, de erros e de acertos, é espaço em construção permanente: de conhecimento, de vidas.

Ressaltamos, ainda, a ideia de Smolka (2012) de que a microsfera da sala de aula condensa as contradições que permeiam as práticas contemporâneas, em especial as práticas educacionais. Essa ideia é fundamental, na medida em que assumimos, ainda nas palavras da autora, que “os modos de organização das práticas sociais são vistos como intrinsecamente relacionados às possibilidades de produção e de constituição do funcionamento mental” (constituição do sujeito nas/pelas práticas sociais, dos modos de conhecer e do que é possível saber), “que emergem nessas/dessas relações e condições concretas de vida” (p. 43). Portanto, “a instituição das práticas sociais e a constituição do funcionamento mental são dinâmicas e complexamente entretecidas” (p. 43). Assim, pensar o desenvolvimento humano é assumir sua gênese (simbólica e orgânica) nas condições materiais de existência, nas contradições que constituem as práticas.

Isso posto, após explorarmos extensamente as possibilidades de análise, consideramos que o foco em uma aula, não perdendo de vista as pré-análises que compõem o mapa das transcrições e os dossiês individuais, propicia um adensamento e uma intensificação das problematizações em relação/articulação. Assim, elegemos a aula do dia 7.4.2009, por considerarmos que ela condensa e dela emergem questões importantes para problematizarmos como as diretrizes e as estratégias das políticas de Educação Inclusiva, propostas para implementação de sistemas educacionais inclusivos, ressoam nas práticas escolares e constituem as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Em suma, fez-se urgente ir à concretude das práticas cotidianas escolares e trazer para análise uma aula, pois, como vimos na discussão das políticas e do corpo legislativo na esfera federal e também de certa forma na esfera municipal, mudaram as leis e a elas, em meio a suas ambiguidades, foram incorporadas demandas de lutas sociais que vinham sendo proclamadas ao menos nos últimos 30 anos. Contudo, nossa experiência/vivência nos sistemas públicos de ensino nos faz indagar o que efetivamente se transformou em termos das condições concretas para

efetivação de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência. É um pouco desse retrato que queremos problematizar.

### III. Uma aula em foco

Embora tenhamos-nos colocado a tarefa de trazer os registros de uma aula para análise, sabemos que esta é composta por diversos fios escapáveis, em sua totalidade, aos registros e às possibilidades de nossa percepção. Portanto, nossa intenção, ao colocarmos uma aula em questão, não é dar conta de todos os fios tecidos nesse espaço e tempo circunscrito, mas tentar dar visibilidade analítica a alguns dos fios que tecem a trama das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, em estudo, no contexto do ensino regular.

Assim, o que é trazido para análise, em ordem cronológica do tecido da aula, são episódios analíticos, que formam um mosaico de situações vividas e registradas.

#### A) Construção dos episódios analíticos

Para compor os episódios analíticos sem perder o fio condutor da aula, ressaltando a complexidade e a simultaneidade de acontecimentos, valemo-nos dos registros efetuados por meio de anotações do diário de campo de seis videograções e de uma audiogração, organizados a seguir com referência às atividades desenvolvidas no decorrer da aula.

**Tabela 1**  
Ficha de Identificação da Pasta Catálogo do dia 7.4.2009

ARQUIVOS	OPERADOR DE CÂMERA	DURAÇÃO	LOCAL	RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
VD T5A 18	Pesq. Flavia/ Pesq. Pamela	01:50:32	Sala de aula	Exercícios de Lian Gong; Beatriz dá suporte a Alan para realização dos exercícios de Lian Gong; Exercícios respiratórios e de vocalização; Elen dá suporte para que Fabiano realize o exercício de vocalização; Wolter debocha de Fabiano; Encenação da peça <i>Os três porquinhos</i> .

VD T5A 19	Pesq. Pamela	00:17:13	Sala de aula	(Continuação) Encenação (com narrador); Elen entra na peça conduzindo Alan em sua cadeira de rodas; Diego sai da sala e chama a pesq. Flavia para trabalhar com ele na mesa em frente à porta da biblioteca.
Áudio 01	Pesq. Flavia	00:22:57	Pátio	(Gravação concomitante ao VD T5A 19) Diego fazendo lição na mesa do pátio com alunos do 1º ano.
VD T5A 20	Pesq. Flavia	00:01:07	Pátio	Diego trabalhando na mesa com os alunos do 1º ano.
VD T5A 21	Pesq. Pamela	00:07:32	Sala de aula	(Continuação) Encenação da peça <i>Os três porquinhos</i> .
VD T5A 22	Pesq. Flavia	00:56:58	Sala de aula (após o intervalo)	Bia, professora de Educação Especial, entra na sala para trabalhar com Alan; Meditação; Atividade de leitura sobre a história das histórias em quadrinho (HQs); Diego escreve com suporte da pesq. Pamela; Leitura de gibis; Elen vai atrás dos alunos para ficarem no reforço; Arrumação da sala.
VD T5A 23	Pesq. Pamela	00:00:26	Sala de aula	Arrumação do armário.
Total		04:10:07		

O material preparado para análise foi organizado em dois blocos. O primeiro conta principalmente com as anotações do diário de campo, apresentado sob a forma de uma narrativa com características analíticas e analisado a fim de apontar as condições de acontecimento da aula, buscando ressaltar alguns princípios considerados fundadores em sua construção, com base nos pressupostos da Educação Inclusiva. Dentre estes, destacamos as questões da barreira atitudinal, a composição da turma, as adaptações razoáveis, em especial de mobiliários e materiais, e o suporte aos alunos e ao professor.

Nessa etapa de análise das condições da aula, mesmo que sustentada pelos princípios da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, há uma problematização mais estreita entre as condições efetivas de realização da aula e as diretrizes da Seesp/MEC, Secadi/MEC e SME/Campinas, que buscam garantir as condições adequadas para incluir no ensino regular os alunos com deficiência.

Já no segundo bloco, entramos nos meandros da aula planejada pela professora como uma aula “para todos e para cada um”, em toda a sua complexidade e simultaneidade. Aqui, são colocados em discussão, mais explicitamente, com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, alguns princípios da Educação Inclusiva que vêm

sendo utilizados como justificativa para sua implementação, tais como seu impacto na construção “da paz social e da cooperação”. Nesse momento, problematizamos o lugar dos alunos com deficiência nas relações interpessoais no interior da dinâmica das práticas escolares e algumas das diretrizes da Educação Inclusiva que versam mais especificamente sobre as formas de participação dos alunos com deficiência nas práticas escolares, de inserção destes no processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco o atendimento educacional especializado (AEE), em termos da Remec, e as indicações de adequação e avaliação curricular. Por fim, como forma de adensar nossa discussão, colocamos em pauta a questão do adoecimento da professora Elen perante as condições do trabalho docente.

### ***B) Condições de acontecimento da aula: anotações do diário de campo***

*Esse era o meu terceiro dia na sala do 5º ano A. Na semana anterior, já na saída, a professora Elen me chamou para conversar e se posicionou em face de sua participação no projeto. Elen confirmou sua participação, pois disse perceber que nossa intenção de pesquisa na turma era de alguma forma próxima ao que ela acreditava: pensar coletivamente em melhores condições de desenvolvimento para os alunos com deficiência. Assim, ela, que havia aberto a sala para três alunos com deficiência, abriu sua sala para que pudéssemos também realizar o estudo.*

*Ao chegar à sala, no dia 7.4.2009, me deparei com as carteiras organizadas e deslocadas para próximo da parede, uma lona estendida no centro da sala, coberta por edredons e almofadas. Como diria a professora Elen, o “círculo foi armado”.*

*Aos poucos os alunos foram chegando, tirando os sapatos na porta, colocando as mochilas sobre as carteiras e sentando, formando um grande círculo, sob a orientação da professora. Diego e Fabiano, diferentemente dos outros, sentaram-se no centro da roda. Alan, sentado em sua cadeira de rodas, foi colocado no círculo. Elen explicou que não o colocava no chão porque a sala era muito suja, mesmo com a lona e os edredons, e ele tinha sérios problemas respiratórios.*

*De fato, a limpeza da sala era um problema constante, não por falta de profissionais contratados para exercer essa tarefa na escola. Por diversas vezes ao longo do ano, ao chegar à escola, antes do horário da entrada, deparei com a professora e alguns alunos varrendo e passando pano nas mesas e cadeiras antes do início da aula. Sobras de lanches, embalagens de biscoitos e sucos, papéis picados, entre outros lixos eram comumente encontrados na sala no horário de entrada do período matutino.*

*Também não havia nenhum equipamento na escola que viabilizasse a retirada de Alan da cadeira. Devido ao tamanho de sua cadeira, ele não tinha acesso às carteiras escolares. E, nesse ano, não havia nenhum tipo de prancha ou mesa acoplada a sua cadeira.*

*(Diário de Campo, 7.4.2009)*

Na releitura do diário de campo, três questões importantes emergem no diálogo com as diretrizes e os pressupostos para a implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Duas, que serão tratadas conjuntamente, dizem respeito à não existência de “barreira atitudinal do professor”, que, segundo os documentos já apresentados, é um dos principais entraves para a construção de uma sala de aula inclusiva e a composição da turma. Quanto à outra, é um dos eixos centrais não só da política educacional, mas da Política Social de Inclusão da Pessoa com Deficiência (CORDE/SDH/BRASIL, 2007b; BRASIL, 2011a), ou seja, refere-se à questão da acessibilidade, especificamente às adaptações razoáveis, mobiliários, materiais e suporte pedagógicos adequados.

#### *1. A questão da (não) barreira atitudinal da professora e composição da turma*

Elen, que havia entrado na escola em meados de 2007, assumiu, no ano letivo de 2008, dois alunos com diferentes deficiências em sua sala de aula. E, em 2009, acolheu o terceiro, que compunha o grupo de alunos com deficiência do 5º ano A.

Ela era formada em História e lecionava no ensino público há mais de 20 anos. Em 2009, trabalhava no período matutino com a turma pesquisada, e à tarde, em uma escola estadual com turmas da segunda etapa do Ensino Fundamental ministrando aulas de História. Em conversas informais, em especial com a equipe gestora, todos afirmavam que Elen era uma excelente professora, uma das melhores da escola, mesmo que nunca tivesse participado de qualquer tipo de formação que versasse sobre a educação de alunos com deficiência, nem sobre os pressupostos e as diretrizes da perspectiva da Educação Inclusiva. Só para lembrar, Campinas é município-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da Seesp/MEC desde 2003.

De algum modo, a atitude em sala de aula de Elen era pautada tanto por sua postura politizada, crítica e histórica como pela convicção de natureza religiosa que assumia pelo viés da filosofia oriental (budista). No limite de sua postura, a tensão de perspectivas que marcam a

história da educação da pessoa com deficiência. Por um lado, uma postura messiânica que acolhia e tentava ao menos cuidar dos alunos com deficiência; por outro, a luta pelos direitos que todos os alunos têm a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, se analisarmos o mapa das transcrições das aulas registradas, é possível destacar como uma marca da atitude da docente, ao longo do ano, o compromisso e o respeito com todos os alunos. São incontáveis as falas dessa professora em sala de aula que chama os alunos para uma postura adequada ao conhecimento e à aprendizagem e para a importância destes na construção de suas vidas. Ela não media esforços para traçar estratégias para que todos pudessem estar inseridos nas práticas escolares.

Ela, de fato, acolhia os alunos. E, aqui, se tomarmos os pressupostos da Educação Inclusiva, que proclamam como uma das principais barreiras para a construção de uma sala de aula inclusiva a atitude do professor diante da diversidade (SEESP/MEC, 2006c), podemos afirmar que este não era um empecilho no contexto dessa sala de aula.

Sobre a composição da turma, essa sala de aula, como já descrito, era composta por 38 alunos matriculados, sendo frequentada por 35, que representavam um grupo bastante heterogêneo. O conhecimento dessa configuração se deu após a realização de uma Avaliação Diagnóstica<sup>86</sup> efetivada entre março e abril de 2009. A avaliação foi composta por atividades de português e de matemática. Após a correção, com base na Descrição de Saberes do 5º ano, descritos no PPP/2009, cada aluno foi classificado em um dos cinco níveis: do nível 5 (não alfabetizado) ao nível 1 (conhecimento plenamente satisfatório para o ano cursado). Assim, a turma foi caracterizada por ter dois alunos no nível 5; sete alunos no nível 4; dez alunos no nível 3; nove alunos no nível 2; e quatro alunos no nível 1, somando o total de 32 alunos. Vale aqui ressaltar que os três alunos com deficiência não participaram da avaliação. Eles compõem outra

---

<sup>86</sup> Junto com a implementação dos Ciclos de Escolarização, em 2005, veio a indicação para o uso da Avaliação Diagnóstica e da Descrição de Saberes “como uma aposta na construção de novas perspectivas para a avaliação” (SME/CAMPINAS, 2011). Esse processo requer trabalho coletivo dos docentes do ciclo, compreensão da análise da avaliação das potencialidades e dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem; a Descrição de Saberes deve ser baseada na análise do que cada aluno sabe em relação ao coletivo da turma, na busca de “aprendizagens consolidadas e o que falta aprender”, posterior agrupamento dos alunos por níveis de saberes já consolidados e, por fim, a partir desses agrupamentos por saberes e “das necessidades de aprendizagem observadas – inclusive aquelas ligadas às deficiências físicas, mentais e aos transtornos globais do desenvolvimento” –, os professores devem traçar os “objetivos para toda a turma e para cada grupo, visando ao planejamento de aulas com atividades que contribuam para que todos os alunos avancem na construção de conhecimentos. Deve ainda contar com avaliação constante, recuperação contínua e paralela, autoavaliação, entre outros (p. 63-65).



categoria, extraoficial, a de alunos com deficiência, que não participam de nenhuma das avaliações da rede de ensino. São eles<sup>87</sup>:

*Alan*, aluno com deficiência múltipla por seqüela da síndrome de Algehan (definida como um distúrbio genético-neurológico e caracterizada pelo atraso no desenvolvimento intelectual, alterações na fala, distúrbio do sono, convulsões, movimentos desconexos e gargalhadas frequentes e descontextualizadas), nasceu em Sumaré em dezembro de 1999 e frequenta a mesma escola desde 2006. Por consequência, não fala e realiza poucos movimentos voluntários de membros superiores. Sua comunicação é ainda mais prejudicada por não ter sido inserido em nenhum tipo de sistema de comunicação alternativo. É usuário de uma cadeira de rodas acolchoada nas laterais com assento mais espesso e colete peitoral acoplado; não tem autonomia para realizar atividade alguma, nem mesmo as de necessidades básicas. Alan faz uso de dosagens altas de medicamentos para tratamento de episódios convulsivos. O aluno ficou retido no 5º ano em 2010.

*Diego*, nascido em Teresina, Piauí, em março de 1998, mudou-se, segundo relatos, ainda novo para São Paulo. Hoje tem diagnóstico de deficiência intelectual, segundo avaliação realizada em janeiro de 2009 pelo Ambulatório de Neurodificuldades de Aprendizagem/Laboratório de Pesquisa em Dificuldades, Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos de Atenção (Disapre) – HC/Unicamp, por não ter conseguido responder ao teste padronizado para sua idade cronológica. O aluno, com 11 anos em 2009, apresenta dificuldade de dicção e grande dificuldade em se relacionar com seus pares, não suporta atividades barulhentas ou que fujam à rotina esperada, delimita o tempo todo seu espaço, não gostando de vê-lo ultrapassado, limpa seu espaço o tempo todo e busca uma rotina constante de atividades de recorte e de colagem. O aluno, no decorrer de 2009, também demandava constantemente atenção individualizada e questionamentos sobre palavras utilizadas que não em seu sentido literal. No fim do ano 2009, a família contou à professora de Educação Especial que o aluno já estava desde o início do ano frequentando uma instituição de Educação Especial, mas que não sabia seu nome. O aluno foi retido no 5º ano em 2010, mas saiu da escola para frequentar a Sociedade Pestalozzi de Sumaré, município onde residia.

*Fabiano*<sup>88</sup>, aluno com deficiência auditiva, nascido no município de Campinas em março de 1997, tem registro na escola desde 2004, estando com 12 anos na época da pesquisa. Esse aluno desconhece a Libras, devido à grande resistência e negligência de sua família em lidar com sua deficiência auditiva e com a surdez de sua irmã, inclusive com registros de encaminhamento ao Conselho Tutelar. Ele possui laços de amizade com os demais alunos da turma, tendo convívio fora da escola. A um primeiro olhar mais desavisado, parece não ter grandes dificuldades em compreender todo o conteúdo trabalhado em aula. É uma criança gaiata, desinibida, que compreende bem as regras da escola e o gesto que se espera que um aluno realize no contexto de sala de aula. Contudo, no decorrer do ano,

---

<sup>87</sup> Essas informações sobre os alunos foram retiradas dos documentos analisados, arquivados na escola, que compõem os dossiês individuais, já descritos.

<sup>88</sup> Para efeito deste texto, não foram trazidas para discussão as cenas registradas que têm como foco específico o aluno Fabiano, visto que demandaria discussões específicas relativas ao processo educacional de alunos com deficiência auditiva nos contextos da Educação Inclusiva, o que vem sendo profundamente discutido por pesquisadores relatados em diversos estudos, como: Lacerda (2006), Lacerda e Lodi (2007), Lodi e Lacerda (2009), Lodi (2011) e Lacerda e Carvalho (2012). Contudo, na aula analisada, faz-se importante destacar sua presença em razão da demanda que gera para a professora.

pudemos verificar que a privação da Libras compromete a apreensão do conhecimento. O aluno foi promovido para o 6º ano em 2010.

Essa composição da turma chamou-me a atenção logo no primeiro dia em que fui apresentada à professora, ainda mais que, quando da análise do mapa dos alunos da Educação Especial, verifiquei que nas outras duas turmas de 5º ano não havia alunos com deficiência.

*Segundo Elen, no fim de 2007, na reunião de Conselho de Classe para escolha das turmas, como nenhum professor se candidatava a assumir os alunos, começou haver uma espécie de “leilão” para definir quem ficaria com os alunos com deficiência e com os retidos. Como ela não concordava com essa metodologia e por afirmar que não via diferença entre os alunos, preferiu assumir os alunos com deficiência, matriculados, na época, no 4º ano.*

*(Diário de Campo, 24.3.2009)*

Esse processo de enturmação também me chamou a atenção. Portanto, retornamos às diretrizes para saber o que traçam sobre essa questão. Um critério estabelecido pela Seesp/MEC (2004b, p. 19), já apontado, considerado primordial para a composição das turmas quando nelas são incluídos alunos com deficiência é a garantia da mínima distorção etária na formação dos grupos de alunos, posto que “[...] o melhor norteador é estipular formas de continuidade dos objetivos de ensino-aprendizagem, sempre respeitando a homogeneidade da faixa etária”. Entretanto, em situações em que os alunos apresentam graves impedimentos, é apresentada a possibilidade de flexibilização, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal critério era respeitado e considerado, *vide* a idade dos alunos com deficiência, todos entre 11 e 12 anos de idade.

Em outro documento da Seesp/MEC, Ropoli et al. (2010, p. 10), encontramos mais um parâmetro em acordo com a LDB nº 9.394/1996,<sup>89</sup> o qual declara que “A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem”, ou seja, estabelecer regras, normas, critérios e diretrizes constitui o arcabouço pedagógico e administrativo importante para a efetivação de uma educação de qualidade. Desse

---

<sup>89</sup> Na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996): “Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento [...]. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.”

modo, devem ser estabelecidos pelo corpo docente critérios prévios, em acordo com o PPP, isto é, em acordo com os objetivos da unidade escolar, que auxiliem no traçado de estratégias político-pedagógicas que viabilizem a inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Na esteira da gestão descentralizada, discutida na primeira parte do texto, é delegado à rede de ensino e à escola traçar suas regras e critérios. Contudo, tanto nos documentos da SME/Campinas apresentados como nos PPPs analisados, não encontramos prescrição alguma que trate da enturmação dos alunos com deficiência no ensino regular. Porém, essa questão (de como cada escola organiza seus critérios para a enturmação) de fato merece estudo à parte. Não vamos, neste momento, entrar nessa discussão. Apenas ressaltamos que, nos anos 2007 e 2008, na escola pesquisada, a questão da organização das turmas era decidida em Conselho de Classe, mas sem critérios objetivados previamente estabelecidos.

Entretanto, faz-se importante retomar que essa escola vivenciava, de 2007 a 2009, um período difícil de transição e reorganização. Prédio novo, precisando ser ocupado; ampliação da equipe gestora, com cargos vagos; mudança ano a ano do quadro de docentes. Para o segmento em questão, primeira etapa do Ensino Fundamental, não havia OP. Essas são condições, a nosso ver, reiteraram um processo desarticulado de organização das práticas pedagógicas que levou ao “leilão” narrado pela professora no ano 2007.

Outra questão que aparece ainda na composição dessa turma é a quantidade de alunos no grupamento: 38 alunos matriculados. Essa característica, por si só, nos remete à implementação da universalização do ensino básico, sem previamente adequar a estrutura. Porém, em uma varredura nos documentos do nível federal,<sup>90</sup> estadual<sup>91</sup> e municipal, não encontramos critérios estabelecidos sobre a relação do número de alunos em sala de aula, nem mesmo quando esta tem matriculados em seu grupamento alunos com deficiência.

---

<sup>90</sup> Há hoje, ainda em vias de análise pela Câmara dos Deputados, um Projeto de Lei do Senado, de nº 504, de 2011, sob a autoria do senador Humberto Costa, do PT, que altera o artigo 25 da LDB nº 9.394/1996, com o propósito de “assegurar que o número máximo de alunos por turma nas escolas não exceda a vinte e cinco, na pré-escola e nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, e trinta e cinco nos anos subsequentes, do Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. Contudo, não há menção à enturmação quando da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (SENADO FEDERAL, 2011).

<sup>91</sup> Encontramos depositado, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, um Projeto de Lei nº 7, de 2009, proposto pelo deputado Paulo Giannazi, do PsoL, que propõe: “Art. 1º O número de matrículas das salas de aula do Ensino Fundamental que têm matriculado um aluno com necessidades especiais fica limitado a vinte alunos. Parágrafo único. Quando o número de alunos com necessidades especiais for igual a dois ou três, as demais matrículas não podem ultrapassar quinze alunos”, mas não encontramos sua homologação (SÃO PAULO, 2009, p. 51).

Já em relação à questão de ter três alunos agrupados em uma mesma turma, a princípio é garantido pelas diretrizes do MEC, que afirma que o percentual de alunos na turma não poderá ultrapassar o do segmento populacional (SEESP/MEC, 2004b). Para a representação estatística do segmento populacional de pessoas com deficiência no ano 2009, eram usados os dados do Censo 2000, que apontavam para um percentual de 14,5% da população brasileira que havia declarado ao menos um tipo de deficiência. Portanto, como estavam matriculados 38 alunos na turma, embora somente 35 tenham prosseguido, destes cinco poderiam ser alunos com algum tipo de deficiência. Em termos de percentual, a organização dessa turma está adequada.

Contudo, ainda nas diretrizes da Seesp/MEC (2004b, p. 19), é também declarado que deve ser considerado o número de alunos com deficiência na relação com a “realidade social e observando a qualidade do atendimento”.

A nosso ver, considerar a realidade social remete à análise das condições de vida nos termos da cidade, do bairro, do capital cultural incorporado e objetivado pela transmissão doméstica, em termos de Bourdieu (1996, 1998), dos alunos e seus familiares que compõem a comunidade escolar dessa escola de periferia de um bairro bastante empobrecido, bem como das condições da professora.

Sobre as condições da professora, temos: jornada dupla em duas escolas em dois segmentos diferenciados; sem auxiliar; sem suporte; sem tempo para planejar; chega mais cedo para limpar o espaço físico da sala de aula e prepará-lo para receber os alunos.

Sobre as condições concretas dessa turma de 5º ano: a população que compõe essa escola é marcada pelo empobrecimento e pouco acesso aos bens produzidos, seja da ordem do consumo, seja da ordem do conhecimento, seja da ordem do serviço; turma com 35 alunos, muito heterogênea, se analisarmos pelo viés da Descrição de Saberes para os anos do Ensino Fundamental; três alunos com diferentes deficiências, com condições de participação nas práticas cotidianas e de inserção no processo de ensino-aprendizagem completamente distintas.

*2. A questão da acessibilidade: adaptações razoáveis, mobiliários, materiais e suporte pedagógicos adequados*

Outro ponto que emerge na releitura do diário de campo diz respeito à acessibilidade, em especial ao mobiliário e material pedagógico adequado.

Elen fala da falta de limpeza, que a impede de colocar Alan no chão, e reclama das condições da escola para acolher o aluno. Além da limpeza, a ação de retirá-lo da cadeira de rodas também é comprometida, por não haver na escola nenhum equipamento adequado para que o aluno possa sentar-se, além de sua cadeira de rodas. Alan fica sentado em sua cadeira durante as quatro horas em que fica na escola. E, conforme o registro da professora no Sistema Integre:

*2009, 5ª ano/ 3º Bimestre*

*Observação: no início do corrente ano letivo foi trocada a cadeira de rodas do educando, e a mesma não possui tábua de encaixe frontal para servir de repouso das mãos e de objetos para trabalhar coordenação motora.*

*Para o terceiro trimestre esta tábua deveria ser providenciada pela escola.*

Em 2007, com a verba da conta da escola, foi comprada para uso do aluno uma cadeira que em sua estrutura permitia o encaixe de uma mesa. Entretanto, em fevereiro de 2009, como a cadeira estava pequena para Alan, ela foi devolvida pela família à escola. Alan havia recebido uma cadeira nova de um serviço de saúde, adequada a seu tamanho, mas sem uma mesa para ser acoplada, necessitando que outra fosse providenciada. Como lembrado pela aluna a seguir, no dia 16.9.2009, em uma aula em que Elen trabalhava com os alunos o conceito de medo, desdobrando-o para o de marginalidade, normas, padrões e sistema de justiça, a partir da discussão do livro *Chapeuzinho amarelo*:

*Viviane lembra: Uma vez, quase que eu e a Luane fizemos ele desenhar. A gente pegou na mão dele, botamos lápis, botamos papel e fizemos assim [fazendo gesto de rabiscar].*

*[...]*

*Mais tarde, retoma o assunto: A professora botava as duas mãozinhas dele assim [não dá para ver o gesto], e ele ficava. Quando tinha a mesa dele, ele ficava [referindo-se à mesa acoplada à cadeira do aluno].*

(Vídeo T5A 77)

Devido à importância dessa temática, em 2009, no mês de setembro, foi sancionada uma lei em Campinas, Lei nº 13.673 (CAMPINAS, 2009, p.1), que dispõe sobre a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino do município disponibilizarem a carteira escolar inclusiva e dá outras providências:

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino público e particular no Município de Campinas, sejam fundamental, médio ou superior, ficam obrigados a disponibilizar, em cada sala de aula, o número de carteiras escolares inclusivas necessárias de acordo com a quantidade de estudantes com deficiência.

Parágrafo único. Para efeito desta Lei, a carteira escolar inclusiva seguirá obrigatoriamente os padrões a serem definidos pelos profissionais técnicos da área e pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para mobiliário escolar, regulagens e acessibilidade e deverá ser posicionada de forma privilegiada a sua acessibilidade na sala de aula.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de que trata o art. 1º deverão se adaptar no prazo de noventa dias da publicação desta lei, para providenciarem as carteiras escolares inclusivas.

[...]

Art. 5º As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário.

A mesa escolar adaptada é equipamento recomendado em diversos documentos do MEC, conforme já citado, para a construção de sistemas educacionais inclusivos para alunos com os impedimentos de Alan. A questão dos equipamentos, que tem como foco a acessibilidade arquitetônica e com vistas à funcionalidade corporal, é um dos eixos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC. Não distante de outros programas, há inclusive apoio a projetos de adequação arquitetônica, dentro do Programa Escola Acessível (2007-2010), que se efetiva a partir da demanda do município, o qual, por sua vez, parte da demanda da escola, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a; SECADI/MEC, s/d).

Ter o mobiliário escolar adequado que viabilize uma postura adequada para o conhecimento (como diria Elen) é o mínimo para se pensar em processo educacional. Esse item está inserido em um dos temas centrais da CDPD, a “Acessibilidade”, no artigo 9º, ou seja: são as medidas necessárias para

[...] assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público [...].

Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

a. Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho (SDH/CORDE/BRASIL, 2007a).

Esse é um direito com valor constitucional que, se violado, legalmente se configura como discriminação por motivo de deficiência, ou seja,

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a).

Na CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a), adaptação razoável diz respeito a

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

Em suma, Alan não tem mesa adequada, ou, nos termos da Prefeitura Municipal de Campinas, não tem carteira escolar inclusiva que lhe possibilite desfrutar de um mobiliário mais adequado, o qual perante a lei é interpretado como adaptação razoável que, se não for garantida, pode à interpretação legal de discriminação. Contudo, perante a política de Educação Básica, na qual a Educação Inclusiva se insere – que vem sendo desenhada e implementada em nosso país nas últimas décadas, sob a lógica da descentralização e da desoneração do Estado, com o aumento de poder e de delegação de ações para o nível de administração pública mais local, no caso, a escola como núcleo desse processo de (des)responsabilização em cascata –, ao mesmo tempo que sabemos que esta é uma função da gestão da escola, vimos também a enorme quantidade de ações que a esta hoje se dirige, sobretudo no âmbito da universalização do ensino básico e das cobranças dos níveis de administração pública mais amplos.

Lembramos, novamente, que essa escola passava por um momento de reorganização, com a equipe gestora incompleta, o que nos leva a considerar que a interpretação sobre a responsabilização e a discriminação nesse cenário é bastante complexa.

Sobre a ideia da discriminação, que é um dos argumentos utilizados para o fechamento das escolas e classes especiais e para a implementação das políticas de Educação Inclusiva – subsidiada pelos diversos documentos internacionais –, Kassar (2012, p. 841) nos faz refletir “sobre as diferentes formas de se interpretar o que se constitui discriminação”, na medida dos sentidos e significados que a essa ação vêm sendo atribuídos e que vêm se inscrevendo nas diversas propostas políticas de “atendimento às diferentes especificidades humanas”.

A falta de estrutura e de recursos previstos no corpo legislativo, mas não efetivados, em relação a Alan, na escola, vai além da mesa. Por falta de cuidadores ou auxiliares, sugerido pelas diretrizes da Seesp/MEC (2004b, 2004c), a alimentação do aluno fica sob os cuidados da professora. Além disso, como não tem lugar nem quem troque sua fralda, Alan ficava as quatro horas com a mesma fralda, o que se contrapõe à diretriz segundo a qual o suporte ao professor deve ser garantido pelo município e organizado e regulamentado pela escola (SEESP/MEC, 2004b, 2004c, entre outros).

Retomando o já explicitado, mas que faz parte das condições, a não participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física e a participação precária nas aulas de Educação Artística, bem como a inexistência de intérprete de Libras para suporte a Fabiano, deflagram um princípio bastante ressaltado nas diretrizes do MEC, que afirmam que a construção de uma escola inclusiva não pode ser investimento somente da professora em particular, mas da instituição e da comunidade escolar (SEESP/MEC, 2005a, entre outros).

Elen, nessa época, assumia uma demanda imensa de trabalho. A professora tinha de ensinar aos alunos de 5º ano, que apresentavam grandes defasagens de conhecimento em português, matemática, história, geografia; tinha de alimentar, limpar e cuidar de Alan; e ainda se preocupar com as demandas específicas de Diego e de Fabiano.

Contudo, embora houvesse uma precariedade no quadro de funcionários, na estrutura para o trabalho no âmbito da Educação Especial, na utilização dos espaços da biblioteca e do laboratório de informática, nas condições de trabalho da docente, uma vez que a política se



efetiva por meio de programas, projetos e incentivos a escolas de baixo Ideb,<sup>92</sup> que era o caso dessa, havia na escola, em 2009: excesso de computadores e de outros equipamentos técnico-semióticos de suporte audiovisual, livros, jogos, vídeos, entre outros, grande parte recebida do MEC em referência ao auxílio técnico às escolas de baixo Ideb. Mas, no entanto, havia poucas propostas de formação efetiva aos professores e revisão das práticas pedagógicas.

Diante dessas condições e de todo o esforço para dar aula, também são incontáveis as falas dessa professora, que marcam seu cansaço no decorrer do ano. Aqui, na tensão de suas crenças e conhecimentos, há uma construção de acolhimento a esses alunos. Porém, as condições efetivas na escola para a atenção a eles – a falta de suporte, de material adequado, de cuidadores, entre outros – vão fazendo com que Elen constantemente afirme que está cansada.

Na semana anterior, quando ela anunciou seu desejo de preparar essa aula, a do dia 7.4.2009, em que “o circo foi armado”, comentou que esse era um tipo de aula que ela sempre preparava, mas que ultimamente seu cansaço, diante das condições que vinha enfrentando, a desanimava (Diário de Campo, 31.3.2009).

Essa aula foi preparada com ânimo, e outro ponto importante a ser ressaltado, no tocante às condições de acontecimento, era a presença de outras duas professoras, no caso a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, para lhe dar suporte.

Essa situação, sustentada pela fala da docente: “É a aula que eu queria dar, mas não consigo” (Diário de Campo, 7.4.2009), nos remete aos documentos da Unesco e do Unicef que indicam uma diminuição de horas em sala de aula e um aumento de horas para planejamento do professor, quando este tem em sua sala matriculado aluno com deficiência. Tal diretriz não foi, ao menos ainda, incorporada às normatizações educacionais brasileiras.

Contudo, a aula vai começar.

---

<sup>92</sup>Em 2009, essa escola pesquisada obteve o segundo pior resultado da Remec para a Prova Brasil nos anos iniciais: 3,9. Dentre os alunos avaliados, encontram-se os do 5º ano A. No PPP/2009 (EMEFELLS, 2009), há registrada uma meta para o desempenho no Ideb, de 5,0 para os anos iniciais, visto que em 2007 a média foi 4,2.

**C) Episódios analíticos: mosaico de cenas construídas a partir dos registros da pesquisa na escola**

Episódios durante a atividade de Lian Gong, exercícios respiratórios e de vocalização:

Nesse dia, já com a sala arrumada, os alunos, de diferentes maneiras, se envolviam com a atividade. Orientados por Elen, ao som de uma música instrumental, eles foram se espalhando pela sala para realizar os movimentos corporais do Lian Gong.<sup>93</sup> De exercícios de respiração aos movimentos coordenados propostos pela técnica trabalhada, toda a turma participava da atividade.

**Ao lado de Alan estava uma aluna, Beatriz, auxiliando-o nos exercícios. A aluna fazia com ele os exercícios propostos: movimentava suas mãos, seus braços, etc. Alan olhava para Beatriz sorrindo. Mas, mesmo com o movimento, passado um tempo Alan fechou os olhos.**

**Elen também se aproximou de Alan para trabalhar com ele, fazendo tapotagem em seu tórax, assim como fazia o restante da turma. Com a atenção de Elen, Alan gargalhava e emitia sons. Mas logo novamente já estava de olhos fechados.**

**Diego e Fabiano, posicionados pela professora bem defronte a ela, também participavam da atividade. Elen constantemente reposicionava Fabiano para que ele pudesse ler seus lábios, assim como auxiliava Diego a realizar o gesto motor.**

No decorrer da aula, Elen, com o tom de voz bem suave, junto à movimentação corporal, ia conversando sobre as estruturas e funções do corpo; sobre posturas adequadas para preservar as estruturas corporais; e sobre questões relacionadas com a saúde. **Diego e Fabiano acompanhavam a explicação e experimentavam os movimentos propostos e a percepção do funcionamento das estruturas do corpo. Alan dormia.**

Ao fim dos exercícios de Lian Gong, Elen voltou a chamar a atenção para o conteúdo que vinha sendo trabalhado nas aulas de ciências, bem como para a necessidade e a importância da conscientização corporal. Também conversou com a turma sobre a importância da cada um entender seu corpo, a necessidade de observar o próprio corpo para aprender a perceber o funcionamento dele, até mesmo para reconhecer quando uma função está com algum comprometimento.

Retomando os exercícios, propôs à turma exercícios respiratórios. **E, novamente, reposicionou Diego e Fabiano, pedindo que eles se sentassem mais próximo a ela.** Na medida em que foi propondo os exercícios, a professora foi conversando com a turma sobre os tipos e os processos de respiração.

Em seguida, propôs exercícios respiratórios com vocalização de sons. Primeiramente, trabalhou com a vogal A, como cada um foi finalizando em um momento. Então, explicou:

00:57:34 – Elen: *Cada um tem um tempo!*  
[...]

<sup>93</sup> *Lian Gong* é uma prática corporal oriental baseada nos conhecimentos da medicina tradicional chinesa, idealizada para prevenir e tratar de dores no corpo, bem como restaurar as possibilidades de movimentação naturais.

- 00:58:51 – Elen: *Nós respeitamos que cada um tem sua hora de parar, cada um tem um volume torácico, tem um pulmão de um tamanho e tem uma capacidade respiratória [...].* [Vários alunos começam a comentar sobre o assunto ao mesmo tempo.]
- 00:59:30 – Elen: *Gente, vamos preencher o espaço com o silêncio!* [Espera em silêncio a turma se calar.]
- 00:59:46 – Elen: *Nós temos que conhecer o nosso corpo, para você poder respeitá-lo! Não tem como, ele tem que saber o corpo dele, é porque ele está sentido. Eu não tenho como saber, eu posso até observar e ajudá-lo.*

(Vídeo T5A 18)

**Elen continuou explicando e dando exemplos, falando pausadamente e com o apoio de gestos para que Fabiano a compreendesse.**

Alan continuava dormindo. Elen conversava com a turma e contava histórias sobre o uso da voz quando, mesmo que incentivado a participar das atividades pela professora, **Diego se levantou novamente e foi até Elen. Ela o abraçou. Diego conversou com ela, depois pegou seu tênis, voltou para o centro da roda e o calçou. Aos poucos foi deixando de fazer os exercícios e ficou observando a turma.**

Passado um tempo, em que a turma estava envolvida com a atividade de vocalização de sons, **Elen pediu que somente Fabiano cantasse. Fabiano, com o tom de voz bem agudo, cantou as vogais demandadas. Entretanto, Wolter debochou da voz de Fabiano.**

- 01:18:03 – Elen: *Vamos lá, Fabiano, bem alto!*
- 01:18:10 – Elen: *Só o Fabiano, vamos escutar o Fabiano, gente. Eeeeeee, bem alto!*
- 01:18:14 – Fabiano: *Eeeeeee!* [Tom de voz muito agudo.]
- 01:18:15 – Wolter e outros alunos começam a rir e a debochar de Fabiano.
- 01:18:24 – Elen: *Eu me perdi aqui na piada. Eu me perdi na piada, Wolter.*
- 01:18:24 – Nesse momento, Diego passa por Elen e sai de sala.
- 01:18:36 – Elen: *Deixa eu retornar, porque me perdi na piada. O Fabiano tem problema de surdez, ele tem dificuldade no falar, a gente está escutando ele para ele poder sentir o próprio corpo, e você dá risada? Deixa eu só entender, Wolter, é isso? É isso, Valmir? É isso? Eu só queira entender.* [A turma silencia.]
- 01:18:58 – Elen: *Vamos lá, meu lindo!*
- 01:19:03 – Elen: *Vamos lá. Agora, eu só quero ver ele começar a* [pausa]
- 01:19:05 – Elen, dirigindo-se a Wolter: *Ele já tem vergonha porque ele não sabe o tom de voz que usa. Você agora vai sentar lá e vai cantar junto com ele. Por gentileza! Valmir!* [Indicando com um gesto das mãos onde eles devem se sentar.] Os três ficam sentados no centro da roda.
- 00:19:35 – Elen: *Bem alto!* [Gesticulando com seu corpo o movimento de crescimento da voz.]
- 00:19:39 – Fabiano: *Eeeeeeeeeee!* [Bem alto e bem agudo.]
- 01:19:41 – Todos os alunos batem palma, exceto Alan, que dorme, e Diego, que está fora da sala.
- 01:19:48 – Elen: *Dezíssimo! Dez demais!* [Cumprimenta Fabiano com uma batida de mãos.]

E eles seguiram trabalhando.

(Vídeo T5A 18)

*1. Uma aula para todos e para cada um: a diversidade como categoria assumida na constituição do coletivo*

Desse episódio emergem para análise questões sobre a metodologia da aula e questões outras que se apresentam a partir da postura da professora que organiza, cuida, se preocupa e convoca os alunos, de diferentes maneiras, a participarem da aula. No íterim da proposta de uma aula que respeita as possibilidades de participação de cada aluno, são reiterados pela própria professora valores que trazem a ideia de respeito ao tempo de cada um, às capacidades individuais, que devem ser consideradas no coletivo. Essa postura da professora ressoa na construção da aula e nas relações que vão se estabelecendo aos poucos em sala de aula.

A aula foi pensada por Elen de maneira que todos os alunos pudessem participar a seu modo. Cadeiras e mesas encostadas na parede, edredons, almofadas, os alunos em um grande círculo. As atividades foram propostas para que cada um executasse a sua maneira. Nelas, Elen trabalhou pontos importantes: o conteúdo pedagógico que estava sendo trabalhado na disciplina de ciências em relação aos sistemas do corpo humano, chamando a atenção a todo tempo para que os alunos, na medida em que executassem os movimentos, percebessem o funcionamento do corpo, reiterando de diferentes maneiras o conteúdo previamente apresentado a eles; e no tocante ao redimensionamento das possibilidades de atuação dos alunos com deficiência. Nas falas da professora: cada um tem um tempo, a chamada para as capacidades do corpo de cada um, a necessidade do conhecimento e respeito ao corpo.

Esse modo de atuação e proposta de aula remete ao conceito de aprendizagem significativa, que, conforme publicação da Seesp/MEC (2006c), é um pressuposto fundamental para garantir a aprendizagem, em especial dos alunos com deficiência. Com base no conceito de aprendizagem postulado por L. S. Vigotski, utilizado neste documento da Seesp/MEC fora do contexto da obra do autor, é assumido que “a mudança conceitual é gerada nos ajustes entre os sentidos prévios que o sujeito atribui e os que o docente cria [...]. Isto é, modificar uma ideia prévia por outra mais ajustada às novas condições e/ou contextos, ou enriquecer de sentidos um conceito construído de outra maneira” (SEESP/MEC, 2006c, p. 173).

Elen reitera o conteúdo trabalhado anteriormente, recoloca o já dito, chama os alunos para observar as formas de funcionamento do corpo ao conduzir os exercícios corporais. De fato, vamos percebendo o esforço da professora em cumprir com uma estratégia na qual os alunos possam ressignificar o já aprendido. Ou mesmo que eles “encontrem o sentido das atividades na sala de aula”, conforme postulado na publicação da Seesp/MEC, subsidiada pelos estudos de Mel Ainscow, em relação ao planejamento para um ensino bem-sucedido.

A questão da organização do ensino, de uma aula, e de suporte aos alunos é ponto também bastante ressaltado nas diretrizes da Seesp/MEC (2006c). Chega a ser afirmado que

[...] o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os aluno(a)s construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades da sala de aula. Muitas das dificuldades vividas pelos aluno(a)s no processo de aprendizagem derivam da maneira como o professor(a) organiza este processo, das metodologias que utiliza [...] (p. 172).

Nas salas de aulas inclusivas, o apoio é dado a todos os aluno(a)s para que tenham as mesmas oportunidades de êxito e atinjam os objetivos do currículo. Tais apoios podem diferir de um aluno(a) para outro e, por isso, o currículo da aula deve considerar a diversidade de características e necessidades de todos os aluno(a)s e ajustar-se e/ou expandir-se quando necessário e ser modificado de forma a garantir que cada aluno ou aluna tenha acesso ao conteúdo trabalhado (p. 175).

Elen arruma a sala, organiza os materiais e posiciona os alunos. De diferentes maneiras, a professora incentiva que eles participem da aula. Ela trabalha com a turma, mas se preocupando com as especificidades e condições de participação de Alan, Fabiano e Diego. Vai a Alan, faz tapotagem e conversa com ele. Em relação a Diego e Fabiano, posiciona-os bem a sua frente. Com Diego, ela o convoca e o auxilia na compreensão e execução dos movimentos propostos. Já com Fabiano, cuida para que ele fique posicionado de maneira que lhe seja possível ler os lábios dela, e ainda fala com suporte de gestos para que ele compreenda.

Uma aula para todos e para cada um, de modo a responder à diversidade rompendo, com o que é considerado “esquema tradicional”. O principal preceito é

[...] a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível personalizar as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de

cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação (SEESP/MEC, 2006c, p. 175).

Ainda em relação ao tópico da organização dos processos pedagógicos para “viabilizar a aprendizagem e a participação de todos os alunos”, vale problematizar uma ideia bastante ressaltada: uma aula pensada para “dar resposta ao grupo como um todo; e dar resposta a cada aluno(a) individualmente”. Digo problematizar, pois não vejo na postura de Elen o tom de dar respostas aos alunos, mas de acolher e inserir todos eles nas atividades, dentro das possibilidades/ condições de cada um, chamar para a reflexão sobre as condições e participação de todos e de cada um.

Contudo, mesmo com todo o cuidado da docente em preparar a sala, organizar os alunos, convocar a participação dentro das possibilidades de cada um, reiterar o conteúdo trabalhado e redimensionar valores referentes ao redimensionamento das possibilidades de atuação dos alunos com deficiência, Wolter, um dos alunos não alfabetizados e um dos melhores amigos de Fabiano, ao ouvir a voz não modulada do aluno, debocha. Elen no mesmo momento pontua, chama a atenção para a reflexão sobre a postura do aluno e as condições de vocalização do aluno com deficiência auditiva. Finalizando, ressalta a produção de Fabiano: “*Dézissimo. Dez demais!*”

Aqui mais um ponto nos chama a atenção: a atitude da professora convocando Fabiano para a atividade. Na medida em que ela o inclui, contraditoriamente, ele é exposto (sua forma de produzir o som), e se transforma em objeto de exclusão. Contudo, ela trabalha o fato e sustenta o lugar do aluno. Contesta o deboche, dá “*Dez*” para o aluno com deficiência auditiva, ressaltando suas possibilidades de vocalização. São indícios da construção de um olhar mais solidário.

A questão do olhar solidário e da construção de uma sociedade mais igualitária é uma das justificativas para a implementação de sistemas educacionais inclusivos:

*A inclusão é percebida como um processo de ampliação da circulação social que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças (SEESP/MEC, 2005a, p. 34, grifo nosso).*

De fato, a postura solidária é percebida nas atitudes de alguns alunos. Retornando ao início do episódio, antes mesmo de Elen se aproximar de Alan já havia uma aluna trabalhando

com ele. Nessa aula especificamente, Alan teve suporte dos outros alunos em diversos momentos, nos quais estes se responsabilizam por fazer as atividades corporais com ele. Contudo, na medida em que um aluno vai dar suporte a Alan, ele deixa de participar da atividade proposta na aula, na qual também é um dos alunos que devem estar inseridos nos processos pedagógicos. Evidenciam-se a precariedade e a falta de estrutura já apresentadas anteriormente.

Mais ainda, quando em uma mesma aula vemos uma aluna que dá suporte a outro aluno, mas o melhor amigo debocha da dificuldade do colega, e, em um esforço analítico, fazemos dialogar o material empírico com os documentos oficiais, podemos evidenciar como, nas formulações do MEC, ou seja, na instância das resoluções e da lei, não são levadas necessariamente em conta as condições concretas de realização das mesmas leis, políticas: há um apagamento histórico, calcado em relações idealizadas não conflituosas. Como vimos nesse episódio, a postura de Elen provoca nos alunos uma postura solidária de respeito ao outro, mas as construções histórico-culturais são tão estabilizadas (pensamos aqui na noção de *habitus*, de Bourdieu) que muitas vezes situações como a do deboche ocorrem.

Essa situação aponta que é por demais simplificado afirmar que é o “processo de ampliação da circulação social que produz uma aproximação de seus diversos protagonistas”, que os valores vão sendo redimensionados e as relações construídas de modo que se constitua “uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças”. Como vimos, nem mesmo o suporte de um trabalho educacional cotidiano de reiteração constante garante a ressignificação de conceitos, de valores e das possibilidades de se olhar para o outro sob um diferente viés.

Tal situação remete às ideias postuladas por Volochinov/Bakhtin (1929-1930/1995) e por Vigostski (1929/2000, 1933/1996b) sobre as formas de constituição da sujeito, da consciência e do conhecimento, especialmente a constituição histórico-cultural da consciência: como produto e processo da vida em sociedade; síntese dos sentidos e significados históricos e da singularidade da incorporação dos significados da experiência vivida por cada um; possível pelo/no signo.

Sobre o papel do signo, Smolka (2004, p. 41) afirma que o “signo, produção humana, atua como um elemento mediador (funciona entre, remete a), operador (faz com que seja), conversor (transforma) das relações sociais em funções mentais”, donde constituir as e se constituir nas

relações sociais, estando implicado nas disputas de valores ideológicos e estabelecendo-se como uma arena de luta entre valores contraditórios (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1929-1930/1995).

Portanto, assumindo ainda que o “significado [...] é a estrutura interna da operação do signo” (VIGOTSKI, 1933/1996b, p. 179), pode-se considerar, então, que nas relações sociais o sujeito se apropria, com base em sua vivência, dos significados constituídos nas contradições intrínsecas às práticas sociais marcadas pelas tensões histórico-culturais, e não pelo apagamento dos conflitos. Para Vigotski (1929/2000, p. 27), é a personalidade desenvolvida “na forma de drama” (conflito).

Por fim, esta análise aponta que a máxima, assumida como uma das principais justificativas para a implementação de sistemas educacionais inclusivos, de que as escolas inclusivas rompem com os padrões idealizados não é tão simples quando se depara com a concretude das construções conceituais, dos conflitos histórico-culturais e da realidade de um mundo não idílico, conforme já apontado por Laplane (2004), Garcia (2006), Pletsch (2010), Kassar (2011b), entre outros autores.

Assim, afirmações que vêm dando suporte às diretrizes do MEC, como: “Quando a escola inclui todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 27), ou, ainda: “Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição humana” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 27), precisam ser revistas.

De volta à organização da aula, se tomarmos alguns dos pontos levantados no capítulo anterior sobre as prescrições da Seesp/MEC (2006c, p. 66) no tocante às práticas inclusivas na sala de aula, poderemos analisar que essa aula pode ser circunscrita à essas prescrições. São os pontos:

- As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas.
- Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas.
- Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças.
- Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.



- As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas.
- A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo.
- Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.

De qualquer modo, a metodologia da aula e a atitude do professor perante a diversidade e o redimensionamento das possibilidades de participação dos alunos com deficiência ressoam na construção da aula e nas relações que vão se estabelecendo em sala de aula. É dessas formas e das condições de participação de Alan e Diego que trataremos especificamente a seguir.

Episódios no decorrer da encenação do texto *Os três porquinhos*

Ao fim dos exercícios de vocalização, Elen pegou alguns acessórios para compor os personagens da história *Os três porquinhos*, texto que estava sendo trabalhado nas aulas de português. Os alunos começaram a se arrumar para o início do ensaio da peça.

O ensaio acontecia com a participação dos alunos ora como atores, ora como espectadores, ora como auxiliares técnicos. Ora eles dramatizavam sob a narrativa de um narrador, ora assumiam as vozes dos personagens da peça. Elen ensinava as várias possibilidades de se dramatizar um texto.

**Nesse período, Alan ria, acompanhava o ensaio, seguia Elen com os olhos, como se a chamasse, até que ela se aproximou dele. Nesse movimento de interação com a professora, Alan deu uma gargalha. Passado um tempo, Elen, que vocalizava os sons da sonoplastia da peça, se aproximou novamente de Alan, colocando o microfone em sua boca, dizendo: “Oi! Oi!” Dessa vez, Alan olhou fixamente para o microfone e riu.**

**Os dois continuaram interagindo. A turma continuava com os ensaios. Elen, para ensinar os alunos que representavam os três porquinhos a dramatizarem a caminhada para a floresta, entrou na peça conduzindo Alan em sua cadeira, dançando e cantando:**

**00:09:05 – Elen: *Quem tem medo do lobo mau, lobo mau... Chamando os alunos disse: Quem vai pelo caminho da floresta vem atrás de mim!* [Pedindo que eles seguissem-na e a Alan.] O grupo continuou cantando e dançando. Alan seguiu atento.**

(Vídeo T5A 19)

Nesse mesmo tempo, a pesquisadora Flávia percebeu que Diego, que já havia saído da sala há um tempo, não havia voltado. Foi até a porta e o viu passeando pelo pátio da escola e conversando com um aluno de outra turma. Quando Diego a viu, bebeu um gole de água no bebedouro e caminhou em sua direção. Ele conversou com a pesquisadora, entrou na sala, pegou todo o seu material e saiu da sala, andando em direção a uma mesa que fica na porta da biblioteca, no pátio da escola. **Colocou sua mochila na mesa, começou a organizar seu espaço para trabalhar: caderno, revistas, estojo, cola e tesoura. Como fazia todos os dias. Ao terminar a arrumação, chamou Flávia para ficar com ele.**

A pesquisadora Flávia voltou à sala para avisar a professora Elen que Diego havia organizado um espaço para trabalhar fora de sala. **Elen concordou com a saída de Diego, afirmando que ele desejou estar lá fora, que os mais comprometidos precisam de rotina e que ele “precisa de paz na mente” [sic]. A professora, contudo, pediu para que a pesquisadora acompanhasse as atividades de Diego.**

Já na porta da biblioteca, assim que Diego terminou de organizar seu material, pegou um lápis e escreveu em seu caderno, BAB, virando-se para a pesquisadora e falando: *Lição!*

Em seguida, iniciou as atividades que compõem sua rotina diária: busca na revista de imagens de seu interesse, recorte, colagem no canto esquerdo do caderno, para posterior nomeação com a professora Elen ou com a Bia<sup>94</sup>, a ser escrita no canto direito. No momento da colagem, sempre a mesma dinâmica, Diego falava a palavra de forma lenta, ressaltando sílaba por sílaba.

No decorrer da atividade, Maria, aluna do 1º ano e irmã de Viviane, se aproximou e perguntou para a pesquisadora:

00:01:05 – Maria: *Por que ele tá fazendo o negócio aqui e não tá fazendo na sala?*

00:01:15 – Pesq. Flávia: *Pergunta para ele!*

00:01:16 – Maria dirigiu-se a Diego: *Por que você tá fazendo aqui e não tá na sala?*

00:01:24 – Diego: *A fessora... deixou aqui fora.*<sup>95</sup>

00:01:28 – Pesq. Flávia: *A professora deixou você ficar aqui fora. Mas por que você não está na sala fazendo o que a professora está dando para os outros alunos? [...] Conta para a Maria!*

00:01:42 – Diego: *Num sei!*

00:01:43 – Pesq. Flávia: *Não sabe por que você não quer ficar na sala?*

00:01:51 – Maria perguntou para Diego: *Por que você não quer ficar na sala?*

00:01:53 – Diego: *Num qué, não, é... lá tá cheio lá.*

(Áudio 01)

Na sala de aula:

Continuando os ensaios, a turma cria diferentes argumentações para o desenvolvimento da peça, diversos motivos para a mãe mandar os filhos para a floresta,

<sup>94</sup> A professora de Educação Especial responsável pelo trabalho de suporte pedagógico com o aluno.

<sup>95</sup> Vale informar que, no decorrer da transcrição, as marcas da dificuldade de dicção de Diego não foram ressaltadas.

diferentes possibilidades da entrada do lobo na casa, como a dos porquinhos prendendo o lobo. Diego continua trabalhando na porta da biblioteca. Alan segue acordado, atento ao ensaio.

A cada rodada, um novo grupo representava a peça, até o horário do intervalo.

(Vídeo T5A 19)

## *2. Condições de desenvolvimento: formas de participação de Alan e Diego nas práticas cotidianas escolares*

Se no episódio anterior focamos a metodologia da aula e como a atitude da professora perante a diversidade e o redimensionamento das possibilidades de participação dos alunos com deficiência ressoa na construção da aula e nas relações que se estabelecem em sala de aula, nesse episódio, narrado logo anteriormente, traremos para a discussão as formas e as condições de participação dos alunos Alan e Diego nas práticas cotidianas escolares.

A questão da participação plena da pessoa com deficiência nas esferas da vida social é um dos focos centrais da luta política das pessoas com deficiência e um dos objetivos centrais do processo educacional dos alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme apresentado na CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a) e na própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008). Para tal, a educação deve levar ao pleno desenvolvimento (criatividade, habilidades físicas e intelectuais) as pessoas com deficiência, possibilitando completa participação social, em uma sociedade mais justa e igualitária. Para garantir um processo que viabilize o desenvolvimento, tem destaque a transposição de barreiras (físicas, sensoriais, atitudinais, principalmente), com vista à equalização de oportunidades.

Não obstante, no documento da SME/Campinas (2009b), é afirmado que um dos objetivos da política municipal de educação é “garantir uma educação de qualidade para esses educandos [público da Educação especial], bem como sua participação efetiva no cotidiano escolar”.

Por outro lado, a questão da participação do sujeito na dinâmica social é o cerne da problematização da constituição e do desenvolvimento do sujeito na perspectiva histórico-cultural, na qual são ressaltadas as formas de participação e a apropriação das práticas sociais,

partindo do lugar que o sujeito ocupa nas relações (os papéis sociais que desempenha), construídas na história (história da sociedade e do próprio sujeito) (VIGOTSKI, 1929/2000, 1934/2001a; VYGOTSKI, 1931/1995; SMOLKA, 1997, 2000, 2006, 2012; GÓES, 1991; PINO, 2000, 2005, ente outros autores).

Faz-se necessário explicitar a ideia do desenvolvimento humano que sustenta nossas análises, ou melhor, em termos da perspectiva histórico-cultural, a noção de desenvolvimento cultural do homem que está implicada nas ideias de Marx e Engels (1996 apud PINO, 2000), de que: “A natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas de sua estrutura.”

Nesse sentido, Vigotski (1929/2000) nos fala da natureza social do desenvolvimento cultural do homem. Nessa formulação, o próprio autor se indaga: “Mas como, em geral, é possível a criação de ligações e relações reguladoras entre os centros e as funções de fora?” Porém, ele mesmo responde admitindo o entrelaçamento do mecanismo do reflexo condicionado e das formas de participação do sujeito na dinâmica social.

No episódio aqui apresentado, Elen trabalha de diversas formas as possibilidades de contar e representar uma história. Nesse contexto, convoca a participação de Alan, primeiramente com o gesto de posicionar o microfone próximo a sua boca, falando “*Oi, Oi!*”; depois, conduzindo-o, entra em cena cantando e dançando na caminhada dos porquinhos na floresta. Alan, ao ser convocado, se mantém acordado e assume uma postura de atenção.

Elen insiste. Dá conta de ensinar ao grande grupo e de inserir Alan na atividade. Contudo, enquanto entra com Alan na peça, Diego está do lado de fora da sala de aula. Na mesa do pátio, organiza seu material, compõe seu espaço para fazer a lição e inicia suas atividades rotineiras. A professora, com seu posicionamento diante das diferenças individuais e das condições para condução da aula, respeita a atitude de Diego. Uma aluna de primeiro ano estranha o lugar do aluno para realizar as atividades acadêmicas.

Assim, faz-se urgente problematizarmos as condições e as formas de participação dos alunos Alan e Diego (de cada um) nas práticas cotidianas escolares e o lugar que eles ocupam nas relações, na complexidade de uma sala de aula, na simultaneidade dos episódios.

a) *Condições de participação: a convocação de Alan*

Faz-se importante, neste momento, retomarmos as características de Alan. O aluno apresenta deficiência múltipla, realiza poucos movimentos voluntários de membros superiores, tem dificuldade de sustentar a cabeça e de manter os olhos abertos, não fala, nem tem estabelecido nenhum tipo de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), é usuário de uma cadeira de rodas e não tem autonomia para realizar atividade alguma, nem mesmo as de necessidades básicas.

No episódio aqui destacado, Alan é, em diversos momentos, chamado a participar das atividades. A professora, nessa aula, convoca sua participação de diferentes modos, em muitos momentos inserindo-o na mesma atividade com o restante da turma, como quando coloca o microfone para que ele possa participar da sonoplastia da peça; ou mesmo quando, ao empurrar sua cadeira, entra na peça de teatro cantarolando a música-tema: “*Quem tem medo do lobo mau, lobo mau...*”, conduzindo-o a participar da encenação.

Em outros momentos, ela investe nas atividades que normalmente desenvolve com ele, como a vocalização de sons. Em quase todas as vezes em que Alan foi chamado a participar, ele respondeu a seu modo, com vocalização de sons ou risos.<sup>96</sup> Na observação da filmagem desse dia, é possível notarmos, em face de outras aulas, uma maior incidência de imagens em que Alan não está de olhos fechados.

Contudo, se tomarmos a análise do dossiê individual do aluno, ainda que a professora fosse bastante atenta a ele, devido à grande demanda do restante da turma, ele dormia ou ficava em estado sonolento grande parte das quatro horas diárias em que se encontrava na escola, sem sequer ter sua fralda trocada e sempre preso à cadeira, estacionada ao lado da mesa da professora, de lado para turma e para o quadro-negro.

Alan demandava, exigia e preocupava a professora. Essa preocupação pôde ser vivenciada durante todo o ano letivo. Para Elen, Alan era um aluno com muitas possibilidades. Não raras vezes, ela afirmou acreditar que a estrutura cognitiva dele estava completamente preservada, por isso ela o convocava a participar das atividades, como no episódio aqui destacado.

---

<sup>96</sup> Aqui vale uma observação, um ponto a ser discutido posteriormente: o riso é uma das características da síndrome. Mas aqui o riso pode também ser uma resposta ao outro. Em discussão, o biológico e o cultural.

Porém, as dificuldades em dar atenção a ele eram marcadas em suas falas. No dia 8.4.2009,<sup>97</sup> Diego pergunta se Alan está dormindo e Elen responde que ele está abandonado. E, no dia 16.4.2009,<sup>98</sup> quando Alan, que estava acordado, faz barulho chamando a atenção, Elen fala para ele: “*Precisava brincar com você, né, filho?*”

A situação de Alan se apresenta contraditória: o aluno demanda e não demanda atenção da professora. Como ele não fala e não se movimenta sozinho, ficando imóvel na cadeira de rodas, poderia passar ignorado o tempo todo. A presença dele na sala, no entanto, convoca sistematicamente essa professora a interagir com ele. Ele a (pre)ocupa; requer, sem dizer, uma atenção e um trabalho específico. Exige diferença no tratamento, demanda outras formas de ação e atuação da professora, como alimentá-lo, limpá-lo quando regurgita, fazer massagem em seus pés, etc.

Nessa relação, na qual, em um esforço analítico, podemos vislumbrar alguma forma de cumplicidade, Elen, assim como o conduziu à encenação da peça, outras vezes assumiu a voz de Alan. Vejamos uma situação do dia 31.3.2009, quando a professora organizava a chamada:

00:02:15 – Elen: *Meus amores, nós vamos começar a chamada. Vocês podem começar?*

[...]

00:03:03 – Elen: *Um presente! Bem alto. Quem é o dois?*

00:03:06 – Um aluno fala: *Dois presente!*

00:03:07 – Elen, olhando a chamada para ver quem é o aluno correspondente ao número três: *Vai, manda ver! Três presen...* [Pausa ao verificar quem é o aluno número três.]

00:03:12 – Logo, ela fala: *Pode deixar que do Alanzinho eu falo! Três presente!* [Alan, sentado em sua cadeira, dormia neste momento.]

(Vídeo T5A 09)

No limite, devido às condições que foram sendo (im)postas na vida de Alan, em especial em relação à constituição de suas possibilidades de comunicação e participação, ele tem o direito de que falem por ele e que o conduzam para a participação na encenação da peça *Os três porquinhos*.

As formas e as possibilidades de participação de Alan nas práticas cotidianas escolares remetem ao conceito de funcionalidade da CIF (OMS, 2001). Retomando o conceito, lembramos

---

<sup>97</sup> Vídeo T5A 24, 00:04:55.

<sup>98</sup> Vídeo T5A 30, 00:19:25.

que ele sustenta o modelo social de deficiência e é a medida para a proposição das adaptações razoáveis (que em sua maioria demandam implementos tecnológicos). Nesse conceito, ainda temos que a funcionalidade só pode ser avaliada na relação da deficiência (impedimentos) com o meio (fatores ambientais) no qual o sujeito está inserido. Essa avaliação ampara as ideias de equidade de direitos e de participação social plena, conforme apresentado na CDPD (CORDE/SDH/BRASIL, 2007a).

No caso de Alan, de um lado estão as condições orgânicas/funcionais de seu corpo e, de outro, as condições concretas, os fatores ambientais e a realidade social na qual a escola e o aluno se inserem e que sustentam, ou não, a participação dele nas práticas cotidianas. De fato, a condição da deficiência de Alan (síntese das condições orgânicas e das condições de desenvolvimento ao longo de sua vida) é marcada muito mais por impedimentos do que por possibilidades (capacidades) para a participação nas atividades em sala de aula. As condições de participação de Alan, os impedimentos funcionais e estruturais de seu corpo, são de tal ordem que apenas com o suporte e a convocação constante de outro sujeito ele se mantém em estado de atenção.

Assim, para que ele efetive, dentro de suas possibilidades, algum tipo de participação nas práticas cotidianas, faz-se necessário ter outra pessoa que dê suporte a seus movimentos corporais e que represente de maneira efetiva o papel de mediador das relações dele com o mundo. Outra pessoa que possa ser o instrumento e ao mesmo tempo o mediador, que dê suporte para a atividade psicológica construtiva, processo que, para Vigotski (1929/2000), é a “síntese dos órgãos (dentro de si) e dos instrumentos (fora de si)”. Em outras palavras, é uma construção com suporte do meio externo das construções orgânicas, das funções do cérebro, visto que para o autor a atividade instrumental constrói os órgãos.

No âmago dessa proposição está a ideia do outro de Vigotski (1929/2000, p. 24), do outro em mim, do outro que me constitui. Nas palavras do autor: “Através dos outros, constituímos.” Para além do outro simbólico, de que nos fala Vigotski, Alan necessita de outro que lhe dê suporte imediato. Para além das diretrizes incorporadas pelo MEC, que lançam como suporte a tecnologia assistiva como ferramenta para transpor as barreiras orgânicas na relação do aluno com o meio, que também podem ser importantes, Alan necessita de uma pessoa a seu lado.

O aluno necessita o tempo todo ser chamado a participar, precisa do suporte de outro corpo físico que o conduza a atuar no mundo histórico-cultural, processo que é a gênese da construção do desenvolvimento cultural. As condições de Alan também nos fazem problematizar esse contexto, ainda mais quando assumimos que a constituição do sujeito está sempre na relação com o outro, implicando considerar que a matriz biológica não é a única determinante dessa constituição, sobretudo no trato das funções psicológicas humanas, mas também atua como fundadora dela, nas relações sociais de que o sujeito participa. Para Vigotski (1929/2000, 1934/2001a), é na participação do sujeito nas práticas/relações sociais que ele vai se constituindo à medida que vai se apropriando/incorporando do conteúdo e dos possíveis modos de participação na vida social.

Tal processo só é possível se considerarmos a linguagem como matéria (realidade objetiva, produto histórico e constitutivo do sujeito) e instrumento de mediação entre o corpo (organismo) e o mundo histórico-cultural (SMOLKA, 1995, 1997). Destaco aqui que a linguagem é entendida como “[...] uma ‘invenção’ social, um processo de criação e elaboração cultural, que se baseia na capacidade do homem de imaginar, de simbolizar e de comunicar as experiências vividas” (SMOLKA, 1985).

Eis uma questão-chave em relação a Alan: a linguagem. Alan não fala, mas escuta. E, ainda que falem com ele, o que de nosso ponto de vista é fundamental – posto que a palavra é a “unidade da linguagem e do pensamento” (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 18) e, quando dirigida ao outro, é ainda “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1929-1930/1995, p. 115) –, Alan, em razão de suas condições de desenvolvimento, não consegue falar, enunciar oralmente.

Essa questão se torna mais complexa quando assumimos que a função de enunciação, que é intrinsecamente articulada às formas de compreensão, é fundadora da constituição da linguagem humana (VIGOTSKI, 1934/2001a, p. 11), ainda mais quando adensada pela ideia de que a conduta verbalizada (expressiva) é um problema central de toda a história do desenvolvimento cultural da criança (VIGOTSKI, 1929/2000).

Sobre a inserção de Alan nos sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), conforme o relato da professora de Educação Especial da escola, essa ação não era mais



trabalhada no contexto pedagógico, devido a orientação recebida da equipe que o atendia nos serviços de saúde em uma instituição conveniada da SME/Campinas (Diário de Campo, 5.5.2009). Essa orientação foi dada, pois, segundo consta em um documento, os profissionais de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, que atendiam Alan, afirmaram que seus impedimentos orgânicos eram de tal ordem que inviabilizavam o trabalho comunicativo. Contudo, vale ressaltar que no parágrafo seguinte do documento, é informado que o aluno era atendido uma vez por semana, durante duas horas, para as três terapias. Ou seja, ele era exposto aos sistemas de CAA somente nesse período.

Ainda em relação aos atendimentos na área da saúde, segundo os documentos arquivados no setor de Educação Especial da escola, Alan estava inserido em serviços de reabilitação (área da saúde) desde um ano de vida. Porém, nos relatórios arquivados encontramos diversas afirmações, relatadas pelas equipes, em desenvolver o trabalho clínico junto a Alan, devido à complexidade de seus comprometimentos e à gravidade de seus impedimentos.

No entanto, a precariedade não é marca somente do serviço de saúde, posto que a “inserção dos alunos em sistemas de comunicação aumentativa e alternativa” é um direito garantido pela CDPD, aprovada pelo governo brasileiro como emenda constitucional (CORDE/SDH/BRASIL, 2007). Segundo as diretrizes do MEC assumidas pela Remec, a inserção do aluno nos sistemas de CAA é também responsabilidade do serviço de salas de recursos (no caso de Campinas).

Há na Remec salas de recursos com a finalidade de “acessibilidade em comunicação e comunicação alternativa”. Porém, a inserção de Alan nesse serviço nunca foi viabilizada. Seria em 2009, quando a escola recebeu os equipamentos para abrigar uma sala de recursos multifuncionais do MEC, porém não havia professor, e, embora todo o material estivesse disponibilizado, a professora de Educação Especial da escola, legalmente, não podia usar os recursos, pois não era professora desse serviço.

Alan não teve acesso à CAA, como também não teve acesso a recursos didáticos e pedagógicos em sala de aula. Tudo o que estava disponível a ele era um saco de brinquedos e instrumentos musicais para crianças, pendurados em sua cadeira, parte conseguida pela família, parte comprada pela professora.

No entanto, para além das questões levantadas sobre o acesso aos serviços e aos equipamentos, a análise desse episódio ainda aponta para uma importante questão, que impacta diretamente as condições de participação do aluno na dinâmica escolar: a extrema dificuldade na relação com Alan e a intensidade dos impedimentos vivenciados pelo aluno e pelas pessoas que conviviam com ele. Entrevê-se certa concepção da deficiência (sustentada pelos princípios do inatismo e do chamado modelo médico de deficiência) que parece justificar um não investimento nos processos pedagógicos para além da concentração no orgânico, no sensório-motor das atividades com ele desenvolvidas, como veremos no próximo episódio.

Por fim, destaco que o fato de Alan ter participado dessas atividades não significa estar ele inserido no processo de ensino-aprendizagem relativo à descrição dos saberes do 5º ano. Significa, sim, que, quando com suporte, ele podia participar. A diferença entre as condições de participação efetiva de Alan e as atividades que envolvem o 5º ano são imensas e nos levam a pensar qual seria a função social da escola, nesse caso.

#### *b) Condições de participação: a fuga de Diego*

A cena aqui narrada mostra uma situação vivida a partir de uma aula planejada para envolver e possibilitar a participação de todos os alunos. Carteiras de lado, todos sentados em edredons e almofadas, trazidos pela professora de sua casa. Música, atividades corporais, texto literário e teatro. Respeito ao tempo e ao espaço de cada aluno na execução das atividades propostas. Diferentes abordagens do conteúdo programático. Dos 35 alunos, 34 participavam entusiasmadamente das atividades. O aluno com deficiência auditiva cantava, o aluno com deficiências múltiplas participava da peça conduzido em sua cadeira pela própria professora.

Entretanto, Diego sai do espaço da sala de aula com todo o seu material. Ele se desloca: de sentado no centro da roda em sua sala de aula para sentado na porta da biblioteca para fazer o que considera lição. Seu deslocamento, a princípio, foge às regras convencionais estabelecidas para a composição de uma aula. Em geral, é imprescindível que todos os alunos presentes na escola e partícipes da turma estejam presentes nas atividades propostas.

Da aula idealizada para todos e para cada um, quando materializada nas condições concretas, um aluno ao menos escapa. Diego se sente autorizado a sair. Aqui se mostra um acordo tácito construído na história das relações: de um lado, o limite das possibilidades docentes diante de suas condições concretas para o acontecimento da aula e das diferentes demandas da turma, que, ao respeitar as condições do aluno, aceita e autoriza sua ausência; de outro, a dificuldade de Diego em sair de uma rotina escolar por ele vivenciada e imaginada. Nas palavras dele: “*Num qué, não, é... lá tá cheio lá.*”

Diego se coloca [é colocado] à margem da sala, das atividades realizadas. Contudo, é nesse e desse lugar que encontra espaço para cumprir seu dever de aluno de 5º ano do Ensino Fundamental. Ali, encontra o espaço para reiteradamente recortar e colar suas imagens.

Ao analisarmos o dossiê individual desse aluno, é possível afirmar que, na maioria das aulas, ele trabalhava sozinho, mas às vezes tinha a companhia de outra aluna que também não estava alfabetizada, Liliana, que usava os mesmos materiais pedagógicos que ele. Elen, com o passar do ano, sempre reclamava conosco da pouca atenção que dava ao aluno. O mesmo ocorria com a professora de Educação Especial, que sempre falava que não tinha tempo de trabalhar com Diego.

A situação não era diferente nas outras aulas. Nas aulas de Educação Artística que vivenciamos com a turma, Diego não interagiu muito com a professora. Já nas aulas de Educação Física que pudemos acompanhar, ele não era escolhido para os times, nem recebia atenção do professor. Era “café com leite”.

Reiteradamente, Diego, no decorrer do ano, recortou imagens de revistas, encartes, entre outros impressos, para colá-las em seu caderno na expectativa de posteriormente nomeá-las; copiou letras e números em livros de atividades; e fez atividades em cartilhas para alfabetização<sup>99</sup>. Não só as atividades, mas sua rotina ao chegar à sala de aula era sempre a mesma: juntava duas carteiras para organizar seu material; varria o chão embaixo delas, bem como seu entorno; pegava as revistas e os encartes no armário da professora; tirava seu caderno e

---

<sup>99</sup> O material pedagógico do aluno, como caderno de atividades, livros, cartilhas, entre outros, era comprado pela professora, pois, segundo ela, não havia na escola verba para compra de material diferenciado para os alunos com deficiência. Diego e também Alan recebiam o material didático referente ao ano da matrícula.

seu estojo da mochila; e começava a trabalhar. Diego não gostava quando algum outro aluno invadia seu espaço.

Diego se isola [é isolado] da turma. No período da pesquisa, poucas vezes vivenciamos o aluno em interação com os outros alunos, embora perguntasse a todo tempo quem eram seus amigos. Um dia, 28.4.2009,<sup>100</sup> chegou a questionar a uma pesquisadora, quando ela disse para ele ficar com seus amigos [referindo-se aos pares de sua turma], dizendo: “*Amigo? Eu?*” E, em 21.8.2009,<sup>101</sup> quando indagou à pesquisadora: “*O que ele é meu? Amigo?*” [apontando para os alunos da turma].

Poucas vezes vimos Diego se aproximar dos outros alunos da turma, como no dia 31.3.2009,<sup>102</sup> em que pegou seu caderno de desenho e sentou-se no fundo da sala, próximo a um grupo de alunos que, costumeiramente, ficava fazendo desenhos em seus cadernos entre uma atividade e outra. Ou mesmo no dia 16.4.2009,<sup>103</sup> em que ele fazia a mesma atividade proposta para toda a classe e, ao terminar, foi de mesa em mesa mostrando aos outros alunos seu desenho de meia borboleta, completado por um recorte de revista.

Raras vezes vimos os alunos se aproximarem dele, exceto Liliana, no decorrer das atividades pedagógicas. Não raro, também, vivenciamos situações nas quais seus pares debochavam de sua forma de falar. Como no dia 14.4.2009,<sup>104</sup> em que uma aluna debochou de sua fala, repetindo em voz alta para outro colega o que ela havia acabado de dizer para a pesquisadora. Por essas situações que ele vivenciava, ele sempre nos questionava: “*Eu, tonto?*”

Não obstante, trazemos um episódio ocorrido no mesmo dia da aula trazida para análise, enquanto ele estava sentado na mesa defronte a porta da biblioteca, com alunos do 1º ano, que estavam em horário de recreio. Nesse tempo, uma aluna, também do 1º ano, se aproximou e indagou:

00:04:24 – Aluna 2: *Ele é doente?*

00:04:25 – Pesq. 1: *Oi?*

---

<sup>100</sup> Vídeo T5A 34, 00:02:13.

<sup>101</sup> Vídeo T5A 67, 00:16:05.

<sup>102</sup> Vídeo T5A 14, 00:00:20.

<sup>103</sup> Vídeo T5A 30, 00:38:00.

<sup>104</sup> Vídeo T5A 25, 00:06:58.

00:04:25 – Aluna 2: *Ele é doente?*  
00:04:27 – Pesq. 1: *Ele é doente?... Por que você acha que ele é doente? Me conta [...] conta, vamos conversar...*  
00:04:50 – Pesq.: *Mas, conta, por que você fez essa pergunta?*  
00:04:52 – Aluna 2, bem baixinho: *“Num” sei!*

(Áudio T5A 01)

Torna-se contundente, então, trazer para a problematização que, desde a avaliação do ano 2006, entrada do aluno na escola, a professora afirmou que *“na interação com seus pares é egoísta com seus amigos”*. Em outro documento, de 2007, são destacados os impedimentos de Diego em se relacionar com seus pares, em razão de sua dificuldade em falar. Já em 2008, outra professora descreve: *“O aluno pouco interage com os alunos da sala, mostra-se disperso.”*

Há um estranhamento com relação a ele que se mostra nos relatos e nas avaliações das professoras, que caracterizam-no aluno “problema”, e que se evidencia na pergunta da aluna do 1º ano: *“Ele é doente?”* Bem como, no questionamento do próprio aluno, *“Eu, tonto?”*.

Essas situações mostram as formas e as condições de participação de Diego nas práticas escolares, mas, acima de tudo, nos fazem problematizar as condições de constituição/desenvolvimento do lugar que o aluno foi ocupando nessas práticas, ao longo dos anos no contexto da Educação Inclusiva. Lugar que faz Diego tanto indagar *“Eu, tonto?”* como sair da sala buscando desempenhar o lugar por ele idealizado do ser aluno que executa a lição.

A imagem de Diego estudando do lado de fora da sala, somada ao lugar que ele foi ocupando nas relações na escola, dá elementos para a indagação da aluna *“Ele é doente?”*, subsidiada pelas marcas históricas sobre as (im)possibilidades de atuação social, no caso educacional, do sujeito com deficiência.

Tal análise é possível por assumirmos o pressuposto do corpo signo e a ideia do julgamento pelo outro (significação), do aspecto (est)ético do corpo marcado pela deficiência, em face do que foi sendo postulado sobre ser um corpo com deficiência ao longo da história: das marcas de impureza, de uma alma má, da obscuridade, do pecado, da razão médica, da doença, do feio, do torto, do disforme, do ser improdutivo, do que necessita ser reabilitado (consertado, normalizado) (BAKHTIN, 1920-1930/2003; SILVA, 1986; CARMO, 1994; SOUZA, 2001).

Contudo, é interessante destacar, quanto a essa construção, incorporação, apropriação coletiva do lugar de Diego, que o aluno não tem marcas corporais, lesões ou malformações que

indiquem qualquer doença. O lugar que ele foi ocupando ao longo de sua história nessa instituição escolar, somado ao que se mostra ou se explicita nele – em seu corpo, jeito, gesto, comportamento, atitude, fala –, provoca as indagações.

Bakhtin (1920-1930/2003) nos instiga a pensar em como o olhar do outro, possível nas relações sociais vivenciadas, nos afeta. Outros autores, até mesmo com base nos pressupostos bakhtinianos, problematizam que contemplar outro sujeito é ir além do estético, é um ato ético de julgar seu corpo, suas marcas, seus gestos, suas posturas, suas atitudes (TEZZA, 1997; AMORIM, 2006). Ou, ainda, para Bourdieu (1962/2006, p. 83), é adentrar o terreno “da consciência incorporada que os homens adquirem de sua posição social”.

A consciência incorporada, para Bourdieu, é o *habitus* corporal. Esse conceito foi por ele elaborado principalmente com base nos estudos das técnicas corporais de Mauss (1950/2005, p. 404), que trata da natureza social do *habitus*, como o adquirido, que varia com as sociedades, a educação, as conveniências, a moda, os prestígios, etc. E ainda no conceito de *hexis*, de Aristóteles.

Para Bourdieu (1976/2003b, 2004, 2005, 1979/2011), o *habitus*, em seu enfoque materialista, é o primado da razão prática, é produto de um trabalho social, é a natureza humana socialmente construída, é um capital. Diz respeito à capacidade criadora humana, às disposições adquiridas por experiência e incorporadas, quase postural, pois se inscreve na natureza biológica do corpo, posto que é uma lei social.

Ainda para esse autor (BOURDIEU, 1977, p. 51), o corpo é um produto social, no qual o *habitus* pode ser perpetuado para além de suas condições sociais de produção, pois as propriedades corporais são constituídas por diversas mediações, como “as condições de trabalho (com as deformações, doenças, possíveis mutilações), as práticas de consumo, as dimensões do gosto”. Isso posto, ele afirma que o corpo não fala somente sobre sua posição social atual, mas sobre toda a sua trajetória, sua(s) história(s).

As marcas corporais, para Bourdieu, são indícios de uma fisionomia moral, socialmente caracterizada. Para Mauss (1950/2005, p. 403), os gestos, os movimentos corporais e os modos de agir são “idiossincrasias sociais” (apropriadas/incorporadas que constituem as formas de ser, de expressão do sujeito). Estes não estão distantes dos estudos de Elias (1939/1994a,

1939/1994b) sobre os processos civilizatórios (de contenção corporal para tornar-se culto, no movimento socialmente orientado de cultivar-se), sobre o corpo, e de Foucault (1975/1993, 1979/1998) sobre um autocontrole que foi sendo incorporado pelos seres humanos civilizados ao longo da história, donde as condutas corporais, o comportamento de algum modo foram sendo regulamentados.

Porém, ainda para Bourdieu (1962/2006), o *habitus* corporal pode ser compreendido (modelos culturais, técnicas e sistema de atitudes corporais apropriadas pelo sujeito) “[...] naquilo que se vive como mais natural, aquilo sobre o que a ação consciente não tem controle”. No qual a aparência é compreendida como um símbolo da condição econômica e social: “A *hexis* corporal é, antes de tudo, *signum* social.”

“Organismo e mundo encontram-se no signo” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1929-1930/1995). O corpo é signo, pois depende do outro para dar significado a ele, porquanto emana sentidos e significados; é uma arena de lutas sociais, pois traz em seus significados índices de valores contraditórios, enquanto se constitui na disputa de valores ideológicos. Na medida em que vai sendo significado, o corpo signo passa a refletir e refratar uma realidade que vai além de si mesmo, de sua realidade material, realidade atrelada ao julgo de valores ideológicos.

Dessa forma, assumimos que o corpo, na qualidade de signo, vai se significando na linguagem, no signo. Sobre as características do signo, Smolka (2000, p. 37) afirma que todo signo é móvel na dinamicidade do mundo, é flexível, carregando em si as marcas históricas de sua existência/experiência, sempre dependendo do outro para sua leitura, interpretação e significação. Na dinâmica do mundo, nas relações interpessoais, corpos interagem afetando o outro e afetando-se. Isso é o que permite que a aluna indague sobre a condição de doente de Diego.

Contudo, ao assumirmos que tanto as relações sociais, no caso aqui tratado as que ocorrem nas práticas escolares, quanto o corpo signo são arenas de lutas semióticas/simbólicas, afirmamos que, ao mesmo tempo que Diego se reconhece o lugar do “doente”, ao nos indagar “Eu, tonto?”, no próprio ato de indagar e não afirmar, somado ao ato de buscar um espaço para assumir o lugar de aluno, ele nos faz perceber que estar inserido nas práticas escolares também lhe permite apropriar-se da ideia construída do corpo escolarizado, do aluno, e que sustenta

muitas das políticas formuladas e das práticas escolares estabelecidas na história da instituição escolar (FOUCAULT, 1979/1998; OLIVEIRA, 2006; SOARES, 1994, 1998, 1999, 2006, 2007; ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011).

Como vimos, Diego se coloca [é colocado] à margem da sala, das atividades realizadas. É nesse e desse lugar que encontra espaço para cumprir seu dever de aluno de 5º ano do Ensino Fundamental.

O corpo é signo, e o “jeito de ser” e o agir são a consciência incorporada. Não só Diego escapa da aula, mas escapa também da ideia do doente, do tonto. Constrói seu lugar a partir da imagem que tem do lugar que deve ocupar como aluno.

Tal análise é possível com base nos pressupostos de Vigotski (1929/2000, 1934/1994<sup>105</sup>) de que o sujeito torna próprio o que antes estava posto nas relações (arena de luta dos opostos), e o que é apropriado é o que foi possível de ser significado do lugar que ele ocupa e de sua experiência/vivência. É nesse processo que ele vai tomando consciência de quem é e de suas formas de participação, no caso, no contexto escolar.

Ao problematizar os estudos de Vigotski sobre a experiência/vivência (*pereživanie*), Smolka (2006, p. 107) afirma que a “experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. [...] Não existe experiência sem significação. [...] Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo [...] É falar da vida impregnada de sentido”

Sobre o lugar que só o sujeito pode ocupar na construção do conhecimento sobre si, Marzano-Parisoli (2004, p. 13) nos faz pensar nas posições assumidas no (in)acabamento estético quando aponta que há um lugar que só pertence ao sujeito, “[...] há uma espécie de conhecimento de nosso corpo que os outros jamais poderão saber, por conhecimento imediato e direto, o que se passa nos limites de nossa esfera de sensibilidade corporal”. Assim, podemos considerar que o acabamento (est)ético – processo intermitente – ocorre na tensão entre ao menos dois pontos de vista (o eu e o outro), na experiência com o outro, no ato ético (TEZZA, 1997, AMORIM, 2006).

Nesse sentido, Smolka (2006, p. 103) ainda chama-nos a atenção “[...] à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa [...]”,

---

<sup>105</sup>Nesta obra a grafia do nome do autor é Vygotsky.



afirmando que a experiência vive na “dialeiticidade” da experiência singular, subjetiva, de uma experiência universal, objetiva, entre o comum da experiência ou a experiência comum partilhada.

Segundo Vigotski (1927/1996c, p. 80), “[...] a experiência determina a consciência”. Tal ideia é corroborada pelos escritos de Thompson (apud SMOLKA, 2006, p. 105) sobre o conceito de experiência gerada na vida material, no ser social que determina a consciência, os moldes de agir de uma época, seus valores e suas normas, constituindo a consciência afetiva e moral: a ideia de construir a consciência na medida em que se vivenciam as experiências da vida por meio delas e nelas.

Marcas culturais, atitudes individuais. No processo de subjetivação nas relações sociais, o sujeito vai incorporando os significados produzidos no contexto no qual as relações ocorrem. Em última instância, então, acontece que os significados produzidos nas relações sociais marcam os corpos/sujeitos, constituindo e redimensionando as funções psicológicas humanas, bem como suas possibilidades de expressão.

Assim, assumimos que Diego, ao vivenciar o ser aluno em uma escola regular, incorpora tanto as marcas do olhar est(ético) do outro sobre ele (ideia de exotopia bakhtiniana), que têm como base os modelos culturais (em termos de Bourdieu) do ser deficiente, como também as do ser aluno. Esses papéis sociais se tornam consciência incorporada (*habitus* corporal) em um mesmo sujeito, em Diego. Desse modo, no ato (responsável) de sair da sala, ele assume seu lugar de aluno (BAKHTIN, 1919-1921/1993; TEZZA, 1997; AMORIM, 2006, 2009; SOBRAL, 2005, 2009; BOURDIEU, 1976/2003b, 2004, 2005, 1979/2011).

Isso posto, consideramos que, de algum modo, desse lugar, imerso nas relações/práticas escolares (condições concretas da vida), Diego se apropria das contradições/tensões das ideias que constituem a Educação Inclusiva, pois, como afirma Smolka (2012, p. 38) ao problematizar a formação histórica da palavra, devemos tomar como base a

[...] compreensão dos múltiplos sentidos nela condensados, como um influxo de sentidos [...]. Não se trata, portanto, de traçar uma história da palavra, mas de apontar para uma história das ideias na palavra e nos seus usos, de ressaltar uma memória de práticas sociais, discursivas; refere-se àquilo que foi e que vem sendo forjado, ao mesmo tempo lembrado e esquecido, na dinâmica das práticas cotidianas. Nessa perspectiva, qualquer elaboração conceitual implica

(trans)formação e movimento dialético que contém o velho e o novo, o velho no novo.

No âmago, então, da ideia da Educação Inclusiva estão marcas do entrelaçamento do que se nega [o lugar da pessoa com deficiência na história, marcado pelo estranhamento e pelas impossibilidades de atuação nas esferas sociais] e do que se propõe [o redimensionamento do lugar da pessoa com deficiência nas relações sociais, no processo de educação e produção, reivindicando seu protagonismo na participação das práticas sociais].

Os lugares que Alan e Diego ocupam nas relações são distintos, assim como suas possibilidades de inserção na dinâmica social. A seguir, veremos, a partir das ideias aqui já levantadas, as formas de inserção desses alunos nas práticas escolares.

Episódios durante a leitura do texto sobre a história das histórias em quadrinhos (HQs) e da leitura dos gibis

Após o intervalo, todos voltavam para a sala.

**Elen estava organizando salão espaço quando Bia, a professora de Educação Especial, entra na sala.** Elen coloca uma música instrumental, pede aos alunos postura para meditação e explica que o propósito dessa atividade é concentração e preparação para a próxima atividade.

**Bia senta-se ao lado de Alan, tira seus sapatos para fazer massagem em seus pés. Elen, ao perceber que Bia tirou os sapatos e está fazendo massagem nos pés de Alan, diz:**

**00:12:35 – *Ai, que bom, amiga, que você tirou o sapato dele! Ai, meu Deus, que bom! Me dá um troço quando eu não consigo! Ele ama de paixão!***

Sentados em círculos, os alunos fazem os exercícios de meditação. Nem todos conseguem se concentrar o tempo todo, mas a maioria segue as instruções da professora. **Diego é um dos que não conseguem se concentrar. Bia vai então auxiliá-lo. Pega em sua mão e conversa com ele para que consiga fechar os olhos e se concentrar, ao mesmo tempo que faz massagem e carinho nos pés de Alan.**

Após os exercícios de meditação, Elen propõe uma atividade de leitura sobre a origem das histórias em quadrinhos (HQs), distribuindo as folhas mimeografadas para a turma.

**Alan continua brincando com as mãos e os braços. Bia continua com a massagem nos pés dele, quando pergunta a Elen se ela tem alguma bolinha para**

**auxiliar na massagem nos pés do aluno. Elen diz que sim e que vai pegar assim que termina de distribuir as folhas.**

Elen senta-se na roda e inicia a atividade proposta. Antes de começar a ler, conversa com os alunos sobre os personagens que hoje são desenhos animados que tiveram origem nas HQs, como muitos dos super-heróis, e sobre o hábito de colecionar HQs. Os alunos vão se aproximando da temática, contribuindo ao contarem histórias pessoais e de pessoas que fazem parte de seu convívio que têm interesse pelas HQs.

**Diego pega a folha, senta-se ao lado de Bia e pede-lhe ajuda para ler o que está escrito. Bia o ajuda. Ela se vira e lê para Diego, sem parar de fazer massagem nos pés de Alan com a bolinha entregue por Elen. Bia para de ler a fim de ouvir quando Elen começa a conversar com a turma e Diego fica inquieto. Porém, Bia logo sai da sala.**

**00:17:11 – Alguém chega à porta da sala e chama Bia para ajudar na montagem do datashow que será utilizado em uma turma de 1º ano.**

**00:17:30 – Diego vira-se para a pesquisadora Flávia, entregando-a a folha de papel: *Qué, não, tia! Qué, não!* Diego se levanta e vai para o lado de Alan brincar com os brinquedos dele, enquanto a turma lê o texto em voz alta.**

Elen continua lendo com a turma e explicando o conteúdo, quando necessário.

Logo Diego se levanta, pega sua mochila, volta para seu lugar, pega o caderno e começa a organizar suas revistas e livros no chão. Depois de se organizar, pede ajuda à pesquisadora Flávia para fazer sua lição. A pesquisadora, que está com a folha para leitura na mão, pede-lhe que acompanhe com ela o que está sendo lido.

Diego, então, pede ajuda à pesquisadora Pamela para nomear as imagens que ele estava vendo nas revistas. Ele pega seu caderno.

**00:21:11 – Diego, com o caderno na mão, aponta para a imagem que está colada e pergunta para a pesquisadora Pamela: *Tia, olha aqui! Que é isso aqui?***

**00:21:12 – Pesq. Pamela: *OMO, Sabão OMO!***

**00:21:13 – Diego escreve ao lado da imagem da embalagem de OMO: MOM.**

Ele continua trabalhando com a pesquisadora Pamela a nomeação das imagens que estava vendo nas revistas. Passado um tempo, atende à pesquisadora Flávia e começa a prestar atenção na leitura com o auxílio dela.

**00:26:47 – Diego vai olhando/lendo o que está escrito na folha e copiando em seu caderno, e pergunta: *Assim?* [Mostrando o desenho de espirais horizontais em seu caderno, já que a letra do texto era cursiva.]**

**Diego continua a cópia.** Às vezes, escreve também letras soltas e números. Pede ajuda à pesquisadora Flávia para escrever, enquanto a turma lê. Reconhece que há números no texto, que são referentes às datas de lançamento de algumas HQs, mas pede

auxílio à pesquisadora para reconhecer os numerais. Continua fazendo o movimento de copiar o texto.

A turma termina a leitura. Elen pede que os alunos recolham as folhas da leitura e distribui gibis para todos lerem. **Alan continua dormindo, Diego folheia o gibi recebido e Fabiano lê a história do gibi ao lado de Diego.**

**00:34:20 – Ao ver Elen a seu lado, Diego a chama e tenta entregar-lhe a folha de atividades.**

**00:34:24 – Elen olha a folha e diz: *Muito legal. Você está escrevendo? Está copiando?***

**00:34:30 – Diego faz um gesto de sim com a cabeça.**

Os alunos continuam a ler e a trocar os gibis com os colegas. A aula vai chegando ao fim.

**00:40:11 – Bia volta para a sala, ao mesmo tempo que Elen pede para que todos guardem os gibis, pois já iria bater o sinal da saída.**

**00:41:01 – Bia conversa com Alan e começa a fazer exercícios de vocalização com ele.**

**00:41:50 – Diego retoma o movimento de cópia do texto e pergunta se Bia vai embora.**

Elen começa a organizar a saída dos alunos, avisando para ficarem em sala os que vão participar da aula de reforço. A professora chama um a um, procurando os alunos que foram embora antes de o sinal bater, para fugirem do reforço. Fabiano, Diego e Alan não são convocados.

Alguns alunos ficam para ajudar a organizar e guardar o material utilizado.

**00:49:15 – Bia se despede e sai da sala.**

(Vídeo T5A 22)

\*\*\*\*\*

### *3. Condições de desenvolvimento: possibilidades de inserção dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem*

Nos episódios anteriores tratamos das condições de desenvolvimento considerando: a composição da turma, a infraestrutura, a atitude da professora frente a diversidade, a metodologia e a organização da sala de aula e as formas de participação nas práticas escolares de Alan e Diego. Deste episódio ressaltamos para análise as questões referentes a inserção de Alan e Diego no processo de ensino-aprendizagem e as formas de trabalho da professora de Educação Especial responsável pelo atendimento educacional especializado, em termos da Remec.

O foco na inserção no processo de aprendizagem se dá posto que, com base no constructo teórico de Vigotski sobre o desenvolvimento cultural, este é primordial. Para esse autor, a aprendizagem é uma das funções psicológicas superiores na qual o homem, na medida em que se apropria dos conceitos, dos gestos, entre outros, a partir do vivido nas relações sociais, mas especialmente da imersão nas práticas pedagógicas, vai redimensionando tanto sua matriz biológica (organismo) como suas possibilidades de participação nas práticas sociais. Em outras palavras, é pelo processo de aprendizagem (apreender, tornar próprio, apropriar-se, incorporar), em seu sentido mais amplo, que nos desenvolvemos (VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1931/1995, entre outros).

Não distante das proposições referentes à Educação Inclusiva, tanto no âmbito das políticas municipal e federal como no das propostas internacionais, tratar da questão da inserção no processo de aprendizagem é tratar do âmago dessas políticas. Fala-se, no escopo da ONU, em “Aprendizagem para Todos”, em detrimento do movimento “Educação para Todos” (WB, 2010b, 2011). Assume-se, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que um de seus objetivos é a aprendizagem dos alunos com deficiência (SEESP/MEC, 2008). As diretrizes da SME/Campinas (2009b) incorporam essa ideia e vão além, afirmando que os projetos pedagógicos das escolas devem propiciar uma “formação integral”, na qual: “O objetivo é possibilitar ao educando transformar a realidade em que vive, agindo e reagindo sobre ela.” Por fim, destacamos que, com base nessa rede de propostas, acaba sendo descrito no PPP/2009 (EMEFELLS, 2009) que, a fim de garantir a inserção do aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, um dos objetivos da Educação Especial, ou melhor, do AEE, nos termos da Remec, é atender aos alunos com deficiência em parceria com o professor da sala de aula

*a) O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos termos da Remec, na escola*

Bia, a professora de Educação Especial, entra na sala de aula para trabalhar nesse dia com Alan. Em seu planejamento, em relação tanto a Alan como a Diego, havia 1 hora/aula por semana para trabalhar individualmente com cada um na sala de Educação Especial ou mesmo em sua sala de aula. Contudo, após 17 minutos, ela é chamada para instalar um equipamento audiovisual. A

professora fica quase a aula toda fora de sala.

Como no episódio apresentado, raras foram as vezes em que efetivou esse trabalho. A todo tempo, ela era chamada a outras funções que não as de cunho pedagógico com os alunos com deficiência. Segundo ela, com a implementação da Educação Inclusiva, a seu cargo, que era o de atendimento educacional especializado (AEE) na unidade educacional (conforme a Remec), foram agregadas outras atribuições que não só as de cunho pedagógico. Como já citado, as atividades atribuídas a essa função eram em maior número de cunho administrativo e de articulação entre as professoras de sala de aula, sala de recursos e da rede de apoio local, o que lhe impedia de cumprir o suporte pedagógico com os alunos. Vale lembrar ainda que, no decorrer de 2009 na escola, nem todos os cargos da equipe gestora haviam sido preenchidos, e Bia também era chamada a atuar com suporte a esta.

Portanto, era constante a fala da professora sobre como sua função docente havia sido esvaziada com a implementação da política de Educação Inclusiva, pela mudança de sua forma de atuação e também pela falta de um direcionamento político mais específico por parte da SME/Campinas.

Sobre a formação dessa professora, conforme já explicitado, ela tem sua formação, desde a graduação, toda voltada para o trabalho com alunos com deficiência. E, embora em sua graduação não tenha tido acesso ao conhecimento das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Inclusiva, havia sido contemplada com um curso de especialização oferecido pelo MEC: Formação Continuada de Professores na Educação Especial, cujo foco é a utilização da tecnologia assistiva nos processos pedagógicos com os alunos com deficiência, um dos focos centrais da política do ministério.

Outra questão sobre sua função que Bia trazia incessantemente à tona era a dificuldade que encontrava em organizar seu trabalho em parceria com as professoras que tinham em sua sala de aula alunos com deficiência matriculados. Afinal, além das adversidades, havia na escola 20 alunos para serem acompanhados por ela, matriculados em cerca de 18 salas de aula diferentes, cujos professores nem sempre queriam ou tinham conhecimento para trabalhar junto ao alunado da Educação Especial.

Por outro lado, no episódio, vemos Elen agradecendo a Bia o fato de ela ter tirado os sapatos de Alan para fazer massagem, visto que: “*Me dá um troço quando eu não consigo!*” É ressaltada a importância da parceria e do suporte que Bia pode dar à professora regular e à turma. Por outro lado, Bia, perante as inúmeras e distintas demandas, não consegue atender nem Elen nem os alunos.

Diante das condições de atuação das professoras no episódio analisado, destacamos diversos movimentos dos alunos e das professoras que nos ajudam a problematizar as questões levantadas: a entrada de Bia em sala no início de uma atividade de meditação para fazer massagem nos pés de Alan e o fato de ela acabar atendendo Diego quando ele demanda; o tipo de atividade que é proposto para Alan; as inúmeras convocações de Diego a Bia, às pesquisadoras Flavia e Pamela e a Elen; a participação de Diego, em alguns momentos, na atividade proposta para a toda turma; a produção de Diego em relação à leitura e à escrita. Esses fatos nos apontam as formas de inserção desses alunos no processo de ensino-aprendizagem. A fim de esmiuçarmos os movimentos aqui destacados, organizamos nossa análise em dois tópicos, que versam especificamente sobre a inserção de Alan e de Diego nas práticas educacionais.

*b) Inserção de Alan na escola: breve histórico das recomendações, avaliações e formas de participação nas práticas educacionais*

No episódio anterior, tratamos das condições de participação de Alan nas práticas cotidianas escolares, levantando questões sobre suas possibilidades de participação social e as da escola em acolhê-lo. Nossa reflexão nos levou a nos indagarmos sobre a função social da escola na perspectiva inclusiva. É tendo essa indagação como norte que iniciamos a análise desse episódio.

Nesse episódio, Bia entra na sala e vai trabalhar com Alan, fazendo massagem em seus pés. Contudo, parece-nos que ela vai à sala sem antes ter organizado e planejado sua atuação com a docente. Elen propõe meditação e relaxamento e Bia trabalha com Alan fazendo massagem em seus pés.

Porém, para além de não haver um planejamento conjunto que possibilitasse o suporte do

aluno nas atividades propostas, conforme previsto nas diretrizes apresentadas, em relação à parceria entre o professor de Educação Especial e o de sala de aula, há as condições orgânicas (capacidades, habilidades, impedimentos) de Alan para inserção no processo de ensino-aprendizagem em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Isso posto, queremos ressaltar e problematizar as condições para a construção das práticas educacionais propostas a Alan no decorrer dos anos.

Se tomarmos a análise do dossiê individual de Alan, verificaremos que, em 2009, as intervenções pedagógicas propostas podem ser circunscritas pelas atividades de massagens e também de estímulos sonoros. Todavia, quando analisamos seus relatórios arquivados na escola, verificamos que essas atividades persistem desde 2006:

***Anotação no prontuário do setor Educação Especial:***

***2006***

*O trabalho a ser desenvolvido deve ser através de estímulos sonoros.*

***Ficha de avaliação do aluno:***

***2006, 1ª série/4º bimestre***

***Situação: Promovido***

*O aluno [...] acompanhado pelo setor de fisioterapia da Unicamp e pedagogia e fono do Centro Educacional.*

*Ele apresenta sustento cefálico pobre, não permanecendo sentado sem apoio.*

*Tem interesse por objetos sonoros e acompanha dentro do seu campo visual.*

*Sua presença na 1ª série A foi de grande valia principalmente para as outras crianças, pois estas puderam crescer muito através do convívio e interação com Alan (grifo nosso).*

Ainda nos arquivos da escola, encontramos os documentos da avaliação realizada na entrada do aluno nessa unidade de ensino: um relatório encaminhado pelo setor de fisioterapia do Hospital das Clínicas/Unicamp, em 14.2.2006, que parece ser o balizador das ações pedagógicas junto a Alan desde então. Nele é colocado:

*A criança apresenta sustento cefálico pobre, motricidade voluntária diminuída, hipotonia global e escoliose convexa à direita em nível torácico, não permanecendo sentad[a] sem apoio.*

*O paciente apresenta interesse por objetos sonoros e acompanha dentro do seu campo visual.*

*Nesse serviço, a criança é estimulada com objetos sonoros durante as sessões, auxiliando na melhora do controle cervical e de tronco [...] (grifo nosso).*

Essa proposta de intervenção permanece:



**2007, 2º ano/1º bimestre**

*O aluno [...] apresenta sustento cefálico pobre, não permanecendo sentado sem apoio.*

*O trabalho com Alan é específico e individualizado e no momento está voltado para despertar seu interesse por objetos sonoros e fazer com que os segure ou tente pegá-los sempre dentro do seu campo visual (grifo nosso).*

Em 2008, Alan muda de sala, indo para a sala de Elen porque a professora anterior não estava fazendo o trabalho com estímulo sonoro, conforme relatório do setor de Educação Especial. O trabalho permanece:

**2008, 3º ano/3º bimestre**

**Situação: Promovido**

*[...] trabalho realizado é através de estímulos sonoros dentro do seu campo visual, o mesmo tem demonstrado interesse frente aos estímulos.*

*[...]*

*O aluno acompanhara a sala devido as suas limitações (currículo adaptado).*

*Apresenta estar sempre desperto, se movimentando e feliz, está se alimentando bem. Melhorou muito a postura e o tônus muscular com o exercício de equoterapia e também a autoestima (grifo nosso).*

Os cuidados em termos da saúde permanecem. Podemos verificar que as propostas pedagógicas, sem sofrer alterações ao longo dos anos diante das especificidades e necessidades de Alan, tiveram como foco as diretrizes do serviço de saúde. Entretanto, se, no serviço de saúde, o objetivo era o controle cervical, qual o objetivo dessa atividade no contexto escolar? Fazer com que o aluno do 2º ano do Ensino Fundamental segure ou tente pegar os objetos sonoros? Ou perceber o interesse do aluno de 3º ano perante os estímulos sonoros?

Assumir as práticas de saúde no contexto educacional a princípio aponta para um descompasso em relação à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2008), que afirma que o trabalho no âmbito da escola deve ser eminentemente pedagógico. Em um documento da Seesp/MEC, é indagado:

Que inclusão pode ocorrer caso um grupo todo esteja trabalhando determinado tema, determinado problema, com exceção dos alunos A e S, que têm objetivos de natureza funcional a serem alcançados e não de natureza acadêmica, como seus colegas? Com base em que trocas será feita a socialização e a integração dos mesmos no grupo? Uma proposta educativa que não esteja atenta a tais questões apenas cristaliza a diferença do aluno com deficiência dentro da sala regular e reforça a sua exclusão, ainda que compartilhe o mesmo espaço físico que os outros (SEESP/MEC, 2005a, p. 10-11).

Todavia, o que propor a Alan perante suas condições e as da escola?

Também nos chama a atenção a colocação, no relatório de 2008: “O aluno acompanhara a sala devido as suas limitações (currículo adaptado).” De fato, um currículo adequado, conforme já apresentado na parte anterior do texto, é garantido por lei desde a LDB nº 9.394/1996, bem como as diretrizes da Seesp/MEC (2006a, 2006b, 2006c, entre outros), previamente citadas, orientam que os currículos devem atender às necessidades específicas de cada aluno, em que sua participação ativa seja possível e, ainda, que o conteúdo seja significativo a sua realidade de vida.

Essas condições nos fazem pensar sobre o lugar de Alan nessas salas de aula. Há um abismo entre as condições de inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem e as do restante da turma, por mais heterogênea que fosse; entre o que é proposto a ele e o que é trabalhado com os outros alunos, pares da mesma idade, com base nas propostas curriculares para esses anos escolares.

Essa questão torna-se central quando olhamos para ela a partir do pressuposto de que a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento. No processo de aprendizagem, importam situações, relações e conhecimentos quase novos, pois é por meio da apropriação (do apreender) do quase novo que o sujeito se desenvolve (maturação e organização neurológicas, formação de rede conceitual, organização neuromotora, etc.) (LURIA, 1991; VIGOTSKI, 1929/2000, 1934/2001a; VIGOTSKII, 1988; VYGOTSKI, 1924-1934/1997a).

Em relação à aprendizagem escolar, Vigotskii (1988) apresenta a necessidade de propostas pedagógicas desafiadoras, mas coerentes com as possibilidades perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras do aluno. Daí, a aprendizagem deverá resultar em novas formas/possibilidades de comportamento.

Conforme a diretriz da Seesp/MEC (2006, p. 173), com base no conceito de zona do desenvolvimento proximal, de Vigotiski, outro conceito pinçado e isolado do todo da obra do autor, também é afirmado que

A educação deve intervir precisamente nas atividades que o aprendiz ainda não é capaz de executar por si só, mas que poderia chegar a realizar se recebesse a ajuda necessária. É nesse espaço dinâmico e participativo que ele deverá contar com a ajuda de seus professor(a)e(a)s e companheiros, para compartilhar,

confrontar e resolver os conflitos cognitivos (SEESP/MEC, 2006c, p. 173).

Como se pode afirmar, então, que a proposta pedagógica que vem sendo proposta há quatro anos para o aluno é importante para seu desenvolvimento?

Não obstante, na mesma medida em que indagamos sobre e de certo modo reclamamos um trabalho pedagógico mais adequado às possibilidades de Alan, sabemos que suas condições de vida dele, que impõe sérios limites a suas formas de participação nas relações educacionais, é de tal ordem que nos coloca em uma situação limite em face das questões levantadas.

Do mesmo modo ocorre perante uma das ideias centrais que sustentam nossa leitura das práticas pedagógicas junto a Alan, que é a de compensação social da deficiência, ou seja, o redimensionamento (reorganização neurológica, reestruturação das funções psicológicas, entre outros) dos limites impostos pelas condições orgânicas, impeditivos ao desenvolvimento, pelas/ nas práticas sociais, que necessariamente envolvem a aprendizagem, conforme postulado por Vygotski (1924-1934/1997a).

Segundo Dainêz e Smolka (2012) Vigotski “traz a compensação como metodologia do trabalho educativo, mas o qualificativo da educação não é compensatório; é social”, postas a condição do desenvolvimento cultural humano e a ideia apresentada também por Vigotski (1928/2010) de “cunho [caráter, em grego] social da personalidade”.

Nesse sentido, para as autoras (DAINÊZ; SMOLKA, 2012, p. 5):

[...] a educação não é tratada como um auxílio, um complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), o que implica pensar na falta de algo, mas é a produção de uma ação que torna possível a criação de novas possibilidades de participação social, ativa e integral da pessoa na sociedade – e aí reside a compensação.

Temos então até o momento que o papel da educação e da compensação é de caráter social, embora sua resultante final, se assim podemos conceituar, seja o impacto no redimensionamento orgânico do sujeito. Essa formulação implica trazeremos para o debate ainda outra formulação de Vigotski (1928/2010, p. 272), quando ele problematiza o limite do próprio conceito de compensação, posto na gravidade do impedimento orgânico:

[...] a compensação é luta e como qualquer luta pode ter dois desfechos polares – a vitória e a derrota. Como qualquer luta, o resultado depende da força relativa das partes em disputa. Nesse caso, o resultado depende do tamanho do defeito e da riqueza do fundo compensatório, ou seja, das forças de reserva no organismo.

Desse modo, quando pensamos nas propostas educacionais para Alan, chama-nos a atenção o caráter social da compensação educacional, mas também o limite imposto pela gravidade do impedimento orgânico no processo de compensação, ainda mais quando temos que a dinâmica da construção do caráter social da personalidade implica a capacidade que o sujeito tem de “produzir-se, fazer-se e refazer-se” o tempo todo nas práticas sociais.

Essa problemática nos leva a mais uma indagação: que caminho de aprendizagem então propor a um aluno que não apresenta condições de fala/enunciação verbal e com poucos movimentos voluntários, matriculado em uma turma de 5º ano?

De todo modo, temos, ainda, que a história escolar desse aluno nos relatórios é marcada pela promoção na esteira dos Ciclos de Progressão Continuada, em termos de Freitas (2002), coerente com o critério de enturmação baseado na relação idade-série assumido pela escola. Apesar de, a princípio, parecer que, nesse caso, não há coerência de ordem pedagógica (considerando a aprendizagem e o desenvolvimento) nas aprovações de Alan, percebemos, diante de todas as situações listadas que retratam as dificuldades em organizar formas de participação dos alunos nas práticas educacionais, que, para a equipe dessa escola (que decide em conselho os rumos da escolarização dos alunos), parece não haver diferença na aprovação ou retenção desse aluno.

De volta aos relatórios de Alan, há alguns nos quais as professoras dos anos letivos 2007 e 2009 trazem considerações a serem ressaltadas sobre suas condições de desenvolvimento que reiteram as dificuldades enfrentadas pela equipe escolar diante dos impedimentos do aluno analisado:

***2007, 3º ano/2º bimestre***

*Continua um desafio e um grande aprendizado o convívio com o nosso Lanlan.*

***2007, 3º ano/3º bimestre***

*Seu desenvolvimento é bastante limitado, por isso as atividades são restritas, específicas, individualizadas e voltadas as suas necessidades.*

*A presença de Alan é muito importante para todos nós do 3º ano A (grifo nosso).*

**2007, 3<sup>a</sup> ano/4<sup>a</sup> bimestre**

**Situação: Promovido**

É muito difícil ou quase imperceptível perceber o desenvolvimento cognitivo do Alan.

*Porém, suas reações aos diferentes e variados estímulos visuais e orais usados por seus colegas e por mim deixa [sic] claro que sua inclusão foi fundamental para seu desenvolvimento e de todos nós, que com ele aprendemos a sermos mais pacientes, mais cuidadosos, que cada um tem seu jeito e seu tempo de aprender e principalmente a respeitarmos as diferenças.*

*A convivência com o Alan, sua mãe e irmã, durante dois anos, no mínimo nos tornou seres humanos melhores (grifo nosso).*

**2009, 5<sup>a</sup> ano/2<sup>a</sup> trimestre**

*Possui diagnóstico da síndrome de Angelman (cadeirante).*

Apresenta, como é característico da síndrome, limitações severas de movimento, fala e coordenação motora.

*No trimestre apresentou irritabilidade após refeição na escola por conta de problemas intestinais (grifo nosso).*

**2009, 5<sup>a</sup> ano/3<sup>a</sup> trimestre**

**Situação: Retido**

Apresenta [...] limitações severas de movimento, fala e coordenação motora.

*Normalmente alimenta-se muito bem, sendo servido pela professora.*

*No terceiro trimestre o educando apresentou-se bem disposto, desperto e brincalhão.*

*O educando cursará em 2010 o 5<sup>o</sup> ano (grifo nosso).*

Perante todas as questões apresentadas, o que se coloca no cerne da análise da construção das propostas educacionais para Alan é o que foi sendo possível de ser realizado no âmbito da educação dele, com base nas condições e nos pressupostos que subsidiavam as práticas escolares, sustentadas por diretrizes do âmbito da saúde e pelo desconhecimento das possíveis formas de participação desse aluno, com graves impedimentos orgânicos, nas práticas educacionais.

Em relação às condições, resumimos algumas mais imediatas e já pontuadas:

- as condições de vida de uma criança com deficiência com graves impedimentos orgânicos que vive em situação de pobreza;
- as condições dos serviços públicos e conveniados de saúde, que, como vimos, não conseguem atender seus usuários com um serviço adequado;
- as condições da gestão da escola, ainda incompleta por ter cargos não ocupados, que, além da rotina da direção escolar, é responsável (foi sendo responsabilizada) pela implementação e coordenação de diversos programas que constituem as políticas educacionais do Governo Federal, dentre eles os programas que compõem a política de

Educação Inclusiva, sem que essa equipe tenha sido (in)formada das diretrizes estratégicas para a construção de uma escola inclusiva. Ainda, o principal foco da gestão, em acordo a política educacional, é o desenvolvimento de ações para atingir melhores metas nas provas do Ideb, avaliações das quais os alunos com deficiência não participam;

- as condições da equipe pedagógica, que sofria com uma grande flutuação de profissionais, pois os professores do ensino regular nunca estiveram inseridos em ações de formação continuada que versassem sobre as práticas pedagógicas nas salas de aula inclusivas, e a professora de Educação Especial, embora tenha participado do curso de especialização realizado em parceria entre o MEC e a SME/Campinas, já discutido neste estudo, que tinha como foco o uso educacional da tecnologia assistiva, sentia seu trabalho esvaziado nas funções a ela atribuídas pela própria SME/Campinas (2009b);
- as condições de inserção e participação de Alan no contexto da sala de aula do 5º ano A.

As condições de Alan e da escola também nos colocam em uma situação limite de análise dos pressupostos e das diretrizes para a implementação da política de Educação Inclusiva. Em relação à função da escola, indagamos: Alan deveria estar nessa escola? Nessa sala de aula? Se nossa resposta é não, qual outro espaço/serviço a Remec tem a oferecer a esse aluno? Afinal, a educação é um bem público, e é responsabilidade da escola, em última instância, pela atual política, assumir sua efetivação.

No final de 2009, Alan foi retido no 5º ano, mas os argumentos para que ele permanecesse nesse ano não foram da ordem pedagógica, mas sim da ordem dos cuidados pessoais com ele, visto que, pela organização curricular de um 6º ano, ele seria assistido por diversos professores (Diário de Campo, 13.11.2009).

Para finalizar, a fala da mãe do aluno torna-se relevante: Alan só frequenta a escola por esta ser uma das exigências do Programa Bolsa Família. Evidenciam-se, assim, as profundas con(tra)dições que marcam as políticas e práticas educacionais hoje, alicerçadas nos ideais de equidade de direitos,<sup>106</sup> erradicação da pobreza e de uma Educação para Todos.

---

<sup>106</sup> Sobre os processos de exclusão includente no âmbito educacional, ver Gentili (2009).

*c) A inserção de Diego na escola: adequação e (não) avaliação curricular*

Não diferente do episódio anterior, em que tratamos do lugar e da participação de Diego nas práticas escolares, na continuidade da aula, ele continua a reclamar seu direito em ter a atenção das professoras. Porém, se anteriormente Diego sai para encontrar seu lugar de aluno, nesta etapa da aula ele fica e convoca Bia, as pesquisadoras e chama a atenção de Elen para mostrar sua produção. Vejamos os movimentos do aluno e das professoras:

Vejamos os movimentos do aluno e das professoras:

- Diego, que, conforme relatado, vivia na expectativa de trabalhar com Bia, convoca-a para auxiliá-lo a participar da atividade. Bia auxilia Diego, mas fazendo massagem em Alan.
- Elen distribui as folhas para serem lidas. Diego pega a folha, senta-se ao lado de Bia e pede ajuda para ler o texto. Bia vira-se para auxiliá-lo, mas sem interromper a massagem nos pés de Alan. Bia se ausenta da sala.
- Diego mostra seu aborrecimento com a saída de Bia ao entregar a folha que estava lendo para a pesquisadora e arruma seu espaço para retomar sua atividade de recorte e colagem. A pesquisadora insiste para que ele continue lendo com seu auxílio, mas ele se recusa.
- Diego encontra suporte com a outra pesquisadora, que o auxilia na nomeação das imagens. Neste momento, ele nos mostra que, mesmo à margem, está aprendendo ao escrever MOM com base na palavra lida pela pesquisadora Pamela: OMO.
- Diego muda de atividade, volta a ler com a pesquisadora e continua a nos mostrar o que sabe: reproduz os espirais na horizontal copiando o texto em letra cursiva e reconhece e copia os números em seu caderno.
- Elen distribui os gibis. Diego folheia um deles. Ele chama Elen para mostrar-lhe sua cópia. Elen, com tom de carinho, lhe diz “*Que legal! Você está escrevendo? Está copiando?*” Diego confirma com um aceno de cabeça.

Desses movimentos, o que mais nos chamou a atenção foram as condições de inserção de Diego no processo de ensino-aprendizagem: 1. a cada vez que a professora de Educação Especial ou as pesquisadoras se colocam ao lado dele, apoiando-o na execução da tarefa, mesmo que com

muitas impossibilidades, ele participava da atividade proposta ao grupo maior, porém, a cada vez que ficava sozinho, voltava às atividades que desenvolvia rotineiramente; 2. a possibilidade de Diego ao escrever MOM, as garatujas na horizontal e a cópia dos números.

Se retomarmos o dossiê individual de Diego, há, em outra aula, a do dia 28.4.2009,<sup>107</sup> um momento no qual ele também participa da atividade proposta ao grande grupo, quando a professora explicava os ossos do corpo humano utilizando um esqueleto de plástico para demonstrar. Diego, que estava sentado a sua mesa com seus cadernos e revistas, aparentemente alheio à aula, de repente levanta-se, vai até a professora e lhe entrega uma imagem de uma caveira toda cravejada de diamantes. A professora pega a imagem que lhe havia sido ofertada e cola-a no quadro-negro. Diego põe-se a procurar outras imagens, recortá-las e entregá-las à professora, que vai colando-as no quadro-negro. Diego participou da atividade proposta dentro de suas possibilidades.

Entretanto, as possibilidades aqui listadas de inserção no processo de ensino-aprendizagem parece que não tinham eco nas propostas pedagógicas junto a Diego. Vale chamar a atenção que os alunos com deficiência nem mesmo participavam das aulas de reforço, conforme narrado na aula analisada:

*Elen começa a organizar a saída dos alunos, avisando para ficarem em sala os que vão participar da aula de reforço. A professora chama um a um, procurando os alunos que foram embora antes de o sinal bater, para fugirem do reforço. Fabiano, Diego e Alan não são convocados.*

Quando indagada sobre essa questão, a professora afirmou que, tanto no caso de Alan como no de Diego, não adiantava, pois eles precisavam de um espaço mais individualizado e com um trabalho mais dirigido. Fabiano, embora não tenha permanecido nessa aula, participava das aulas de reforço quando necessário (Diário de Campo, 7.4.2009). Diego também não participava das aulas de Educação Física, nem recebia a atenção necessária nas aulas de Educação Artística.

Diego, embora apresentasse condições distintas das de Alan, sobretudo no que concerne à inserção no processo de ensino-aprendizagem, não diferente deste parece também ser uma

---

<sup>107</sup> Ver: Vídeo T5A 32, 00:36:43.



incógnita para a escola. O lugar do doente que o aluno foi ocupando ao longo dos anos para a comunidade escolar parece engessar as proposições pedagógicas dirigidas a ele.

Vejamos então, também, o que os documentos arquivados na escola nos contam sobre a história desse aluno na instituição, posto que, inspirados pelas palavras de Kassir (2006), assumimos que: “O processo educacional das pessoas é constituído de histórias, histórias registradas por documentos, histórias reconstruídas por memórias. Documentos e memórias individuais completam-se na busca de pistas para entender as muitas histórias da História.”

No prontuário de Diego, arquivado no setor de Educação Especial, encontramos diversos encaminhamentos de professores pedindo avaliações na área da saúde, bem como inúmeros relatórios de psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, que datam desde antes da entrada do aluno à escola. Esses documentos apontam para uma busca constante de avaliações externas e realizadas por profissionais da área da saúde. Entreveem-se aqui traços de como a deficiência é concebida e de como vai sendo assumida na construção da dinâmica de inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, nos relatórios de avaliação pedagógica, já no que se refere a seu primeiro ano nessa unidade de ensino, em 2006, quando o aluno cursava a 1ª série do Ensino Fundamental, a professora afirmava que ele, além do já apresentado, de que era considerado egoísta, no decorrer do ano “*Não teve ganho na escrita*”. Sem observação alguma, o aluno foi promovido no ano seguinte para o 3º ano do Ensino Fundamental (quando se realiza mudança no sistema de Ensino Fundamental para nove anos). Esse relatório nos levou a outros dessa turma, revelando que havia no grupamento outros alunos que também tinham sido avaliados por seu baixo desempenho nas atividades pedagógicas no que se refere ao conhecimento previsto de ter sido adquirido nesse período escolar.

Em relação ao ano 2007, a professora da turma, antecessora de Elen, em seus relatórios do Sistema Integre antes do relatório individual, havia apresentado um, mais geral, da turma. Em relação às condições para o trabalho pedagógico, ela afirma, dentre outros impedimentos, algumas questões importantes de serem pontuadas: o posto de saúde não dá prosseguimento aos encaminhamentos dos alunos; número alto de alunos em uma turma cuja heterogeneidade é marcada por grandes discrepâncias; muitos alunos sem noção espacial (dentro e fora) e sem

noção de cores; muitos alunos não alfabetizados; número elevado de ausências dos alunos às aulas; ausência das famílias a reuniões e ao cotidiano escolar; comportamento conflituoso dos alunos.

Não diferente do apresentado no relatório individual desse aluno, encontramos outro documento dessa professora, direcionado, desta vez, ao Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed) solicitando a permissão para reter o aluno no 3º ano, em vista de suas dificuldades, como: cuidado com seu material, problemas de dicção, dificuldade em se relacionar com seus pares, defasagem de aprendizagem em relação a sua faixa etária. A solicitação foi negada.

Contudo, na análise dessa professora, descrita no documento citado, ela relata o desenvolvimento do aluno:

*Quando Diego chegou a essa escola, há três anos, sua fala era pouco compreendida, sua escrita, quando havia, era apenas garatuja, estragava com frequência seu material escolar, quebrando lápis, rasgando caderno.*

*Há dois anos, verificamos que Diego passou a utilizar outros símbolos além da garatuja, escrevendo nessa ocasião com a letra de forma bastão “A”. Nesse ano letivo, já no 3º ano do ciclo I, sua fala ainda demonstra dificuldades na articulação, mas já conseguimos entender melhor o que diz.*

*[...]*

*Percebe-se que o aluno teve um progresso em diversos aspectos no seu desenvolvimento (fala, escrita, relacionamentos com alguns colegas), porém foi muito lent[o] e está muito aquém de qualquer outro aluno do ano.*

Nesse relatório, de 2007, os indícios de aquisição da escrita já eram relatados.

No segundo semestre do ano letivo de 2008, no 4º ano, Diego passou a frequentar a sala de aula da professora Elen. Matriculado inicialmente em outra turma, só encontramos um relatório de avaliação no Sistema Integre alusivo a esse aluno, referente ao primeiro trimestre, escrito pela primeira professora:

***2008, 4º ano/1º trimestre***

*O aluno pouco interage com os alunos da sala, mostra-se disperso, não executando as atividades propostas pela professora, necessitando[de] atividades diferenciadas.*

*O seu processo de alfabetização encontra-se comprometido, pois seu conhecimento em relação a conceitos básicos encontra-se muito aquém de sua faixa etária.*

*Ausência de noções de cores, numerais, noção de espacial.  
Não há diferenciação entre símbolos linguísticos (repete inúmeras vezes as letras A/B) de forma sistemática.  
Em relação à escrita e à leitura, a professora não conseguiu nenhum avanço até a presente data, nem mesmo propondo atividades como a escrita de seu nome, do nome de seus familiares, listas de nomes de carros.  
Apesar de estar sendo realizado um trabalho pedagógico paralelo, tanto pela professora de sala como das professoras de Educação Especial, vimos que não está surtindo [o] efeito desejado.*

Se analisarmos o relatório de 2007, poderemos afirmar que, ao menos até 2009, as condições não mudaram: turmas lotadas e heterogêneas; o posto de saúde, que deveria dar suporte à escola, é distante e não dá conta do atendimento, conforme é previsto nas diretrizes. Contudo, conforme a professora de 2007 analisa Diego, era percebido que, mesmo de forma discreta e muito aquém da maioria da turma, ele apresentava traços que marcavam seu aprendizado. Já no relatório de 2008 nada foi percebido em relação ao desenvolvimento de Diego, mas, mesmo assim, no final desse ano, Diego foi novamente promovido, nesse momento ao 5º ano.

Como já relatado neste estudo, ainda no final de 2008, a professora Elen, incomodada com a situação e querendo compreender as dificuldades do aluno, não distante das tentativas anteriores, encaminhou a família para uma avaliação no Ambulatório de Neurodificuldades de Aprendizagem/Laboratório de Pesquisa em Dificuldades, Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos de Atenção (Disapre) – HC/Unicamp. A avaliação foi realizada em uma sessão única, em janeiro de 2009, e no laudo constava que:

*A criança não conseguiu responder aos testes padronizados para a sua idade cronológica. [...] Diante dos resultados obtidos, nota-se que a criança possui deficiência intelectual. Sua aprendizagem será mais lenta do que a de outras crianças da mesma idade, mas isso não impede que se desenvolva dentro das suas possibilidades. Para tanto é importante que se reforce e favoreça o desenvolvimento destas potencialidades e seja proporcionado o apoio necessário as suas dificuldades. Sendo assim, a criança se beneficiará de ensino em instituição especializada em período oposto ao que frequenta no ensino regular.*

A dúvida e o não conhecimento por parte da professora permaneceram, assim como suas dificuldades em construir formas de inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem. No decorrer do ano de 2009, não tivemos conhecimento de avaliação ou mesmo de reformulação da

proposta pedagógica junto a Diego, seja pela professora regente, seja pela professora de Educação Especial.

Esse conjunto de estratégias para inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem remete ao que não foi possível ser feito em termos de um currículo que atendessem às necessidades e demandas específicas do aluno, conforme é preconizado nas diretrizes federais, municipais e no projeto político-pedagógico da escola, que perpassam pela temática da adequação curricular (SEESP/MEC, 2005b, 2006a; SME/CAMPINAS, 2009b; EMEFELLS, 2009).

Do mesmo modo que os documentos mostram que, ao longo dos anos, não foram efetivados processos de avaliação de aprendizagem que pudessem subsidiar uma proposta mais adequada ao aluno, essa dinâmica se manteve em 2009, ainda que seja afirmado, nas diretrizes da Seesp/MEC (2008, p. 11), que a avaliação pedagógica é essencial para traçar as estratégias para inserção do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo entendida como um processo dinâmico, que

[...] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto [a]s possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Portanto, pode-se afirmar que, de modo geral, há uma dificuldade da equipe escolar ao longo dos anos em perceber o que o aluno aprende e que marca seu desenvolvimento. Do mesmo modo, que há como traço da história de Diego na escola uma busca constante de respostas a seus impedimentos e possibilidades de trabalho junto ao aluno fora do escopo escolar.

Para compreendermos esse impasse, faz-se necessário olhar para as estratégias de implementação da política de Educação Inclusiva. Na esfera federal, no caso estudado, para a proposição política sob a forma de programas assumidos pelo município em um compromisso firmado. No âmbito municipal, para as estratégias traçadas na implementação de sistemas educacionais inclusivos pela SME/Campinas, ainda nesse período em fase de organização com dispositivos esparsos e pouco articulados. Na escola, para a forma como essa política assim implementada se materializava; nesta, dentre as inúmeras questões que podemos levantar, uma é

central: a não (in)formação sobre os conhecimentos necessários às pessoas responsáveis pela educação escolar de Diego, sobre as possibilidades de atuação junto ao aluno.

Nesse caso específico ainda, lembramos que a professora de Educação Especial tinha como função a atuação com a equipe escolar e com os educandos no processo de ensino-aprendizagem, dando suporte pedagógico e formação sobre inclusão, com referência aos objetivos do projeto pedagógico das escolas (SME/CAMPINAS, 2008a). Essa função, a princípio, segundo as diretrizes nacionais e municipais, é uma das estratégias para transpor o problema do desconhecimento das possibilidades de atuação pedagógica com os alunos com deficiência, bem como para redimensionar a compreensão da deficiência alicerçada pelo conhecimento da área da saúde (que é amplamente criticada nos pressupostos da Educação Inclusiva).

Contudo, conforme já apresentado neste trabalho, a professora de Educação Especial tinha problemas em sua função. Podemos verificar isso pelas inúmeras vezes que temos registrado no diário de campo os relatos das dificuldades por ela relatadas em face do exercício dessa tarefa, tanto no que diz respeito ao estabelecimento de parceria com os professores de sala de aula, como já sinalizamos, quanto pela dificuldade que tinha em transpor seu conhecimento acumulado durante os anos de professora de sala de especial para o trabalho no contexto da sala de aula regular.

Lembramos aqui que essa mesma professora havia sido certificada como especialista pelo curso a distância de formação continuada proposto pela SME/Campinas em parceria com o MEC, que tem como objetivo formar professores para atuar no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no AEE, sendo uma de suas funções a articulação entre a Educação Especial e o Ensino Regular. Tal fato reitera o caráter técnico, não contextualizado de uma formação profissional aligeirada e frágil, conforme discutida anteriormente.

Enfim, por todas as questões aqui levantadas, o fato é que Diego passou, ao menos o ano em que o acompanhamos, solicitando, demandando atenção e lição. Mais uma questão importante se apresenta, então: a percepção desse aluno diagnosticado com deficiência intelectual de sua participação nas práticas pedagógicas, conforme cena ocorrida no dia 21.8.2009:

00:11:15 – Pesq. Flávia: *Como está na escola? Você tem achado legal vir para a escola?*

00:11:20 – Diego: *Não tem aula!* [Passando o lápis no caderno e olhando para a frente.]  
[...]  
00:11:53 – Pesq. Flávia: *O que você tem feito de legal na escola? Conta para mim!*  
00:11:57 – Diego: *Não!*  
00:12:00 – Pesq. Flávia: *Por que você não quer contar para mim?*  
00:12:00 – Diego: *Num é besta!*  
[...]  
00:25:20 – Pesq. Flávia: *O que você queria fazer aqui que não faz?*  
00:25:50 – Pesq. Flávia: *Vamos fazer um combinado?*  
00:25:55 – Diego: *Reforço, Bia.* [Com a cabeça baixa escrevendo no caderno.]  
(Vídeo T5A 67)

Diego, além de não receber atenção (ao menos a que ele desejava) e saber disso – “*Não tem aula!*” –, mostra conhecer também o jogo das relações, quando lhe pergunto se tem feito algo legal na escola. Visto que a resposta seria negativa, ele afirma: “*Num é besta!*”, e, ao explicitar: “*Reforço, Bia*”, nos fala sobre o lugar de aluno que quer ocupar.

A fala de Diego “*Não tem aula!*” remete às diversas questões já levantadas: os alunos com deficiência não participam do reforço, não têm o suporte pedagógico adequado e também não participam dos processos de avaliação institucional. Portanto, embora sejam parte do sistema público de ensino, não são chamados a participar do processo que pretende avaliar a qualidade educacional.

Se tomarmos as análises que Freitas (2012) vem realizando dos processos de avaliação institucional, com base em um viés economicista, de responsabilização pelos resultados, meritocracia e privatização do público, é possível compreendermos como o lugar da margem é não somente permitido como viabilizado pelo próprio sistema educacional, que contraditoriamente demanda a inclusão desses alunos no sistema regular de ensino.

Enfim, o sistema educacional como se apresenta, a (não) avaliação dos processos pedagógicos, os vieses que marcam os olhares da comunidade escolar para esse aluno, a falta de suporte ombro a ombro fazem com que Diego mantenha sua rotineira repetição das atividades de recorte e colagem [crítica implícita nos documentos que sustentam a Educação Inclusiva, em detrimento ao trabalho realizado nas instituições especializadas com rol restrito de atividades, e como ambientes excludentes e discriminatórios].

Diego escreve; as professoras veem e reconhecem. No caso de Elen, até o elogio: “*Que legal! Você está escrevendo? Está copiando?*” Diego confirma com um aceno de cabeça,

reiterando a fala da professora, como vimos no episódio aqui trazido. Mas as estratégias para ensinar a Diego não mudam.

Em dezembro de 2009, a avaliação final do aluno:

**2009, 5º ano/3º trimestre**

*Possui déficit de aprendizagem acrescido de dificuldades significativas no que tange à fala (Fono).*

*Apresenta boa coordenação motora fina (recorta, cola e reproduz letras de forma sem ter conhecimento da maioria delas).*

*Não relaciona números aos numerais.*

*Identifica e interpreta oralmente as figuras e cenas que recorta, conseguindo observar as ações contidas nas mesmas.*

*Observação: Educando não gosta de se relacionar em atividades coletivas que exijam muita movimentação, por exemplo, dança e futebol [...].*

*O educando nas atividades diárias necessita e exige rotina. Uma vez esta rotina não se realizando ele busca meios de executá-la, procurando novos lugares que possibilitem, mesmo fora da sala de aula, a realização desta rotina.*

*O educando cursará em 2010 o 5º ano.*

Algumas questões sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de Diego, que persistem ao longo dos anos, se impõem: Ele não se aproxima dos alunos ou os alunos é que o consideram “doente”? Ele busca a rotina ou são as atividades de sua rotina que o fazem se reconhecer como aluno? As histórias contadas sobre o processo educacional de Diego reiteram sua rotina e suas atividades.

Entretanto, se analisarmos os relatórios aqui apresentados, do de 2007 ao de 2009, tentando buscar, no processo longitudinal, as marcas do que o aluno aprendeu, poderemos afirmar que há uma diferença explicitada entre os anos citados. Dos primeiros relatórios, podemos listar: quando entrou na escola, rasgava seu material, não reconhecia as letras, não reconhecia números, sua fala era incompreensível. Com o passar do tempo, sua fala foi sendo compreendida, suas garatujas foram dando espaço a letras, seu material foi sendo preservado. Mesmo que muito aquém do que é esperado de um aluno com sua idade, Diego aprendeu.

Contudo, foi retido no 5º ano. Por decisão dele e de sua família, saiu da escola para frequentar a Sociedade Pestalozzi de Sumaré, município onde reside.

#### *4. Condições do trabalho docente: o adoecimento de Elen*

Finalizando esta etapa do trabalho, torna-se relevante anunciar o processo de cansaço e de desmotivação narrado pela professora ao longo do ano por suas inúmeras licenças médicas e pelas falas, que mostravam a tristeza e a desesperança diante das condições de trabalho.

Sem aprofundarmos a discussão como desejaríamos neste momento, é importante ressaltar essa questão, pois nos parece atualmente um lugar-comum no discurso sobre as condições do trabalho docente no cenário educacional. Anjos (2013), ao analisar em sua tese a formação e as condições do trabalho docente, aponta que, nas falas das professoras partícipes de sua pesquisa, era unânime o relato da preocupação e da dificuldade em lidar com a questão da diversidade em sala de aula e as formas para abordar/respeitar as diferenças. Segundo a autora, esse era um dos tópicos que mais afligiam as professoras, ainda mais quando contextualizado pela diferença que há entre os discursos de Ciclos de Progressão Continuada e como esses se efetivam na prática.

Nesse caso, autores como Libâneo (2008), Oliveira (2009, 2011), Saviani (2009a), Freitas (2002, 2012), entre outros, ao analisarem profundamente os princípios e as contradições que implicam as políticas de Educação Básica de nosso país, nos fazem pensar em como as estratégias políticas hoje adotadas – sob a égide da descentralização, da responsabilização, da privatização e da meritocracia –, que trazem o professor como chave para o processo educacional, apesar do enfrentamento do piso salarial nacional, ainda contribuem para a construção de condições adversas para o trabalho docente.

Isso posto, trazemos aqui dois diferentes momentos, em que Elen explicita seu incômodo e sua consciência da falta de suporte e apoio que teve ao longo dos anos.

O primeiro, em 16.9.2009,<sup>108</sup> sobre uma reunião que havia ocorrido no dia anterior, na qual havia sido discutida, mas não decidida, a vida acadêmica de Alan para o ano 2010. Segundo a professora, nenhum outro professor se disponibilizou a assumi-lo. Em sala de aula, quando estava trabalhando com os alunos o conceito de medo, desdobrando-o para o de marginalidade,

---

<sup>108</sup> Vídeo T5A 77.



normas, padrões e sistema de justiça, com base na discussão do livro *Chapeuzinho amarelo*, ela declarou:

00:28:59 – Elen: *Então, alguma coisa na sociedade está errada e nós temos que enfrentar isso. [...] Ai você vê escândalos em cima de escândalos e não acontece absolutamente nada! Vira, como eles dizem, tudo pizza, acaba em pizza. Elen vai se aproximando de Alan e diz: Não é, meu amor, [pausa] acaba tudo em pizza, né?*

E, arrumando e olhando Alan, ela continua: *E você não tem uma escola que te dê um ambiente para você poder “tá deitadinho”, fazendo exercício [neste momento, Elen vai fazendo movimentos com os membros superiores], fazendo atividades, né, meu amor?*

Fazendo carinho no rosto dele e olhando em seus olhos, ela continua: *Você tem que ficar parado, aqui, com a tia Elen [puxando a cadeira para junto dela].*

[...]

01:07:10 – Elen e Viviane, que filmava, brincam com Alan acordando-o e cantando para ele.

01:07:15 – Logo Viviane lembra: *A professora botava as duas mãozinhas dele assim [não dá para ver o gesto], e ele ficava. Quando tinha a mesa dele, ele ficava [era uma mesa acoplada à cadeira do aluno].*

E o segundo momento foi no dia 18.11.2009,<sup>109</sup> após uma reunião com a equipe gestora e pedagógica, quando Elen aplicava o simulado da Prova Brasil na turma. Ela ia trabalhando com os alunos não alfabetizados em sua mesa e tirando dúvidas dos que estavam fazendo o simulado. Nesse enredo, a professora fala para a pesquisadora Cristina:<sup>110</sup>

00:55:49 – Elen: *Olha, filha, é cada coisa, que você não faz ideia que eu estou passando! Mas isso é água com açúcar perto do que eu estou passando com outras coisas. [Referindo-se a alguma decisão tomada pela equipe de educadores da escola em relação a Alan.]*

00:56:06 – Elen interrompe o exercício e pega o microfone: *Ninguém acredita! Mas, como eu já passei por uma, acho que eu já contei para vocês, né? Eu passei por uma...*

00:56:19 – Elen vira-se para a pesquisadora Cristina: *Eu tinha um aluno que ficou dois anos comigo [ela conta a história de vida de um aluno com deficiência com quem ela trabalhou em outra escola, que tinha comprometimento intelectual, visual e motor]. Quando ele chegou para mim, como sempre, nunca dá tempo da gente falar com as professoras. E as professoras também, eu nunca tive professora do Ensino Especial. Parece que todas assim têm problemas. Entram e saem. E saem [...] E, as que vêm, quantas vezes você viu entrando aqui? Você viu? Viu?*

---

<sup>109</sup> Vídeo T5A 103.

<sup>110</sup> Aluna de iniciação científica, parceira na pesquisa na escola e integrante do Eixo de Educação Inclusiva do projeto coletivo de pesquisa.

- 00:58:07 – [Segue] *E lá na outra escola só teve uma que veio me ajudar. E depois ele tinha convulsão, e quem descobriu que ele tinha convulsão, indo com a avó no médico, fui eu. As diretoras lá proibiam de falar de Apae. E o caso dele era Apae. Apae seriíssima. Que a Apae te dá natação, te dá ajuda com coisas manuais, eu fiquei com ele dois anos.* [Elen narra questões da relação dos outros alunos com ele, dos casos de agressividade e suas convulsões.] [...] *Dois anos.*
- 01:00:38 – [segue] *Eu tinha um problema sério com a diretora de lá. [...] Tinha briga todos os dias, por causa de processos pedagógicos, que eu não concordava [...]. Era uma loucura.* [Relata uma situação de uma convulsão.]
- 01:01:55 – Elen vira-se para a turma: *Às 10h30 vocês veem que a mãe dele vem todo dia dar o remedinho para ele não ter convulsão.* [Referindo-se a Alan.]
- 01:02:01 – Elen volta a falar do outro aluno, da outra escola: *Aí, quando nós fomos para o médico, eu aproveitei e falei: Doutor ele teve isso. Mas isso é convulsão. [...].* *Aí, o médico virou e falou: “Senhora, tem a Apae, por que a senhora não coloca na Apae?” Eu agradei a Deus porque eu tinha sido proibida de falar, e eu falei: Vó, escuta bem o que este médico está dizendo, escuta, vó. Escuta com muita atenção o que esse médico está falando, é muito sério. Depois eu abri o jogo com ela: Eu sou proibida de falar isso para a senhora. Chegou no final do ano, o que eles fizeram? Tiraram o aluno de mim, não deixaram eu ficar com o aluno, e mandaram para uma professora. Quanto tempo você acha que esse aluno durou naquela escola? UMA SEMANA! [...] Em uma semana ele não quis mais. [...]*
- 01:06:30 – Elen [muito emocionada]: *Foi [sic] dois anos eu fazendo esse trabalho [...]*
- 01:07:15 – [Segue]: *E aí a outra vem e tira, e tira de propósito [...]. E de propósito, para não ter que ficar com o menino. Conseguiu! Dois anos de trabalho [...].*
- 01:08:19 – Diego sai da sala.
- 01:08:19 – Elen: *Olha, gente, você vê um trabalho seu ir “pro” lixo... [Muito emocionada, continua]. É mais ou menos igual [apontando para Alan].*
- 01:08:38 – Elen: *Desliga...* [referindo-se à câmera].

A professora se aposentou no início de 2010.

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS ESCOLARES E AS CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR:  
algumas reflexões**

A análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, com base nos registros de situações de ensino e da dinâmica das relações sociais, circunstanciados no acontecimento de uma aula, deu-nos a visibilidade das profundas contradições que caracterizam tanto os princípios que sustentam as políticas de Educação Inclusiva inserida no âmbito das de Educação Básica como as diretrizes para sua efetivação no interior de uma escola pública de periferia em uma região metropolitana brasileira.

Alan e Diego apresentam condições de participação nas dinâmicas sociais completamente distintas, bem como são diferenciadas suas possibilidades de inserção nos processos de ensino-aprendizagem. Embora agrupados, na organização escolar, em uma mesma categoria – a de alunos com deficiência –, os impedimentos e as capacidades desses alunos demandam suportes completamente distintos, dentre os previstos nas diretrizes políticas traçadas a fim de garantir a participação e a inserção desses alunos nos processos educativos.

As análises das condições de Diego nos fazem problematizar as contradições constitutivas dos pressupostos que sustentam a Educação Inclusiva. Conforme descrito na análise, de um lado, Diego é posto, assume e se indaga sobre o lugar de “doente”/deficiente que ocupa nas relações escolares, tanto nas interpessoais como nas de ordem escolar. Por outro, é possível, nos episódios analíticos da aula apresentada, ver os movimentos de Diego buscando lição, reforço e suporte. Essa busca, de algum modo, nos faz considerar que estar em uma escola regular e participar da dinâmica desta o fez se apropriar, incorporar e querer ocupar o lugar de aluno. Do ponto de vista de nossa análise, ao considerarmos o traçado histórico do movimento de luta política pelos direitos da pessoa com deficiência e do lugar destas no âmbito das políticas educacionais brasileiras, somado à noção explicitada de construção histórica da consciência, vislumbramos

nesse movimento de Diego, na incorporação do lugar de aluno, um ponto importante em termos de redimensionamento das formas de participação social da pessoa com deficiência no âmbito da instituição escolar.

Contudo, essa tensão que se mostra entre o conceito/a concepção e o aluno/as condições concretas nos leva ainda a problematizar o princípio de que o convívio social mais amplo da escola inclusiva propicia, por si só, o respeito à diversidade, a cooperação e a paz social, no qual, partindo da ideia de relações sociais idílicas, fica implícito que o redimensionamento de (pré)conceitos está implicado simplesmente no ato de (con)viver. Reiterando os estudos que há muito vêm contestando os pressupostos idealistas da Educação Inclusiva, por não considerarem a concretude do cotidiano escolar, ao trazermos na análise as tensões explicitadas, podemos inferir que também a noção de desenvolvimento humano implicada nos pressupostos da Educação Inclusiva é sustentada por princípios nos quais as funções psicológicas superiores têm sua gênese na esfera individual e na maturação orgânica.

Ainda, ao analisarmos a inserção desse aluno no processo de ensino-aprendizagem, podemos considerar que, embora ele se reconheça no lugar de aluno, a equipe pedagógica e de gestão da escola, em especial, imersa em seus pressupostos e (des)conhecimentos, marcados pelos viés da deficiência como uma questão da área médica, parece não compreender o lugar que esse aluno reivindica e que, de certo modo, dentro de suas condições, poderia ocupar.

De qualquer modo, esse impasse a princípio é reconhecido como uma das dificuldades para efetivação de uma Educação Inclusiva, segundo os documentos analisados tanto do Sistema ONU, como do governo brasileiro. Contudo, vejamos: de fato, são previstos, dentre as estratégias desenhadas, cursos de formação de gestores e professores que deveriam incidir exatamente nessa problemática. Entretanto, nem os gestores nem a professora de sala de aula tiveram acesso a esses cursos, embora Campinas tenha assinado o compromisso de todos por uma educação de qualidade. A professora de Educação Especial teve acesso ao curso de Educação Inclusiva/ Tecnologia Assistiva, porém, deste curso, além das críticas levantadas neste estudo, ainda há as dificuldades cotidianas narradas por ela em dar suporte aos professores de sala de aula e aos alunos. Na esteira dessas problemáticas de formação e da universalização do ensino básico, o que chegava à escola era a noção indiscriminada de inclusão para todos, ou seja, nenhuma criança

fora da escola. Desse modo, Diego não participava de reforço nem precisava fazer as avaliações que determinam a qualidade de educação dessa escola, posto que é um aluno com deficiência, embora tenha sido aprovado automaticamente ao longo de seus anos de escolarização. Vai se evidenciando, nas políticas mais amplas nas quais a Educação Inclusiva se insere, que a esse aluno basta estar na escola. Inserido dessa maneira, seu desempenho não é computado na medição da qualidade educacional, mas sua matrícula é computada nas metas de universalização do ensino básico. Ou seja, embora a dificuldade de inserir o aluno com deficiência no processo de aprendizagem seja prevista na política como um problema, este é produzido no interior do próprio sistema político educacional, o que parece avançar pouco em termos de garantia dos direitos humanos e do objetivo da educação, qual seja, o desenvolvimento do aluno com deficiência, mesmo que pelos princípios do capital humano.

Se Diego nos leva a problematizar os princípios que sustentam a Educação Inclusiva, as condições de desenvolvimento de Alan no interior da escola pesquisada nos conduzem ao limite dos princípios e das diretrizes traçadas para a educação dos alunos com deficiência na escola regular, seja pelo descrito em relação às adaptações razoáveis, adequação curricular, formação de professores, seja pela utilização da tecnologia assistiva e da de informação e comunicação. Perante as (im)possibilidades de Alan, marcadas radicalmente pelos graves impedimentos desse aluno, mesmo diante de todos os limites discutidos neste trabalho acerca das estratégias para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos, estas parecem inócuas a suas funções primárias de equiparação de oportunidades, respeito à diversidade e participação na dinâmica escolar, inseridas nos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse caso, ao colocarmos em discussão na análise da aula, por exemplo, as estratégias propostas nas diretrizes políticas para transposição dos limites orgânicos, pensadas com base no modelo social ( $\text{limitação funcional} \times \text{fatores ambientais} = \text{deficiência}$ ), mesmo que acessadas pelo aluno de modo precário, elas não se mostraram suficientes, seja pelo acesso, seja por suas condições efetivas de darem suporte ( $\text{gravidade dos impedimentos} \times \text{funcionalidade das estratégias}$ ) ou de garantirem, conforme apresentado em termos legais, a participação de Alan na dinâmica escolar. Em última instância, pelo viés no qual a Educação Inclusiva vem sendo objetivada, no caso de Alan, as estratégias não parecem exitosas.

Alan participava, sim, sustentado pela professora ou por um colega mais próximo. Com relação à participação da professora nesse processo, embora não possamos avaliar o impacto no desenvolvimento do aluno, nem mesmo considerá-la a mais adequada a seu crescimento, podemos colocá-la em discussão.

Elen se preocupava com Alan, tentava, dentro de seus conhecimentos e possibilidades de trabalho com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, inseri-lo sempre que possível nas atividades. Ela ainda o alimentava, cuidava de sua higiene, pois ele inúmeras vezes regurgitava por inserir objetos na boca, fazia massagem, atividades de estímulo sonoro, conforme prescrito pelo serviço de saúde que atendia ao aluno, entre outras ações. Isso nos leva a problematizar as condições do trabalho docente.

Elen não tem uma (in)formação formal dos conhecimentos específicos para a construção de estratégias pedagógicas junto a Alan. Ela cuida do aluno, sobretudo por ter uma postura mais solidária e um olhar mais humanístico. Tal contexto, porém, além de não avançar, de certo modo, na própria crítica de que os princípios da Educação Inclusiva vão sustentar o que ocorre nas salas de ensino especial, acaba por onerar o professor diante de todas as outras tarefas que ele tem de cumprir com a turma, colocando em discussão se essas atividades estão circunscritas às atribuições docentes do Ensino Fundamental.

Isso reitera as discussões sobre a intensificação do trabalho docente diante das novas demandas educacionais, bem como reforça a problemática da responsabilização docente como peça-chave para a construção dos sistemas educacionais inclusivos.

Ainda, perante as condições de realização do trabalho docente, nos episódios da aula aqui analisada, percebemos que o que sustentava a participação na dinâmica escolar dos alunos Diego e Alan era um investimento pessoal da professora no processo educacional desses alunos. Embora essa responsabilização seja criticada nas diretrizes estudadas, ela é coerente com a esteira da responsabilização que marca as políticas educacionais descentralizadas.

Em face das condições de Alan, indagamo-nos também sobre a função social da escola. Nas diretrizes, tanto na esfera internacional como na nacional, na municipal ou mesmo explicitado nos PPPs da escola pesquisada, está implicada a ideia de que a escola inclusiva é aquela que se preocupa em conhecer cada aluno, respeita a diversidade, ao considerar os limites e

as possibilidades de cada aluno, e responde com uma educação de qualidade. A essa escola, cujo discurso pressupõe que funcione de maneira satisfatória, cabe tudo, não sendo previstos os limites da instituição, nem nas diretrizes nem nos pressupostos da Educação Inclusiva. Contudo, quando analisamos as condições efetivas, sustentadas por essa escola, de participação de Alan na dinâmica escolar, indagamo-nos se de fato essa instituição, em sua função social, tem condições de responder a todo tipo de diversidade, inclusive à de alunos com impedimentos mais graves como os de Alan.

Tal questionamento nos leva de volta a considerações acerca da maneira como a deficiência é tratada no escopo da Educação Inclusiva. O modelo para a compreensão da deficiência assumido como pressuposto a Educação Inclusiva é o tomado como social, ainda que forjado por uma instituição da área da saúde e sustentado por conceitos da saúde. Nesse conceito, a ideia é de que a deficiência se dá a conhecer na atuação do sujeito no meio em que vive, e a “solução” para transpor os impedimentos está justamente em adequar ou adaptar o meio para que as limitações sejam minimizadas, de modo que a pessoa com deficiência tenha as mesmas possibilidades de atuação no mundo social. Tal ideia sustenta todas as formulações que tratam das políticas de Educação Inclusiva, como: adequações razoáveis, uso da tecnologia assistiva e da de informação e comunicação, adequação curricular, entre outras.

Contudo, na medida em que o modelo político assumido pelo governo brasileiro, sem serem considerados as condições efetivas de sua realização e o impacto destas no desenvolvimento de cada aluno, acaba se pautando por uma concepção de deficiência como categoria abstrata, ele abarca e trata da mesma maneira toda sorte de impedimentos. Assim, exceto no caso de alguns suportes técnicos mais específicos, as estratégias elaboradas para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, de escolas inclusivas e de salas de aulas inclusivas são as mesmas para todos as manifestações de impedimentos. Portanto, o que queremos aqui pontuar é que as diretrizes de caráter universal aqui discutidas, de certo modo, também são desenhadas para um aluno com deficiência ideal, o que nos remete à velha discussão das políticas educacionais brasileiras.

Na análise das condições de realização da aula, é possível entrever a complexidade de efetivação de uma política que se realiza na forma de programas que, embora sejam propostos e

sustentados pelo discurso da adequação à realidade local, têm suas rubricas fechadas às determinações do Governo Federal. Como discutido pelos autores apresentados, esses programas não tomam como base, em sua elaboração, a diversidade de realidades que constituem as escolas brasileiras. Em outras palavras, a escola deve demandar o que precisa no escopo do que é oferecido como suporte técnico e financeiro, e não necessariamente no de suas necessidades.

Ainda, na esteira da descentralização e da responsabilização que marcam as políticas educacionais deste governo, apesar de as determinações políticas partirem do Governo Federal, é necessário, na maioria das vezes, que o município as execute. Nesse caso, inseridas em uma escola pública da Remec que passava por flutuação de gestores, diversas estratégias previstas, sobretudo de suporte ao professor e aos alunos, não eram planejadas nem mesmo inseridas no escopo da administração municipal.

Nesse sentido, dentre as muitas questões que podem ser levantadas acerca das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência, após as análises realizadas neste estudo, que apontam para as (im)possibilidades geradas quando essa política se efetiva na escola, parece-nos um passo importante deslocar o foco da política da garantia de ocupação de um espaço institucional (também idealizado) – explícito na ideia de que todos os alunos, independentemente de seus impedimentos, estejam inseridos em escolas do ensino regular – para o foco prioritário aos processos educacionais. Sem desprezar a importância histórica desse movimento, apenas destacamos que a preocupação central dos princípios e das diretrizes deveriam rondar outro espectro de problemática, circunscrita à efetivação de uma educação

[...] como direito humano fundamental. Uma concepção democratizante, pública e inerentemente igualitária, política e sustentada na doutrina dos direitos humanos, ao mesmo tempo que ela mesma sustenta toda compreensão crítica sobre a vocação sempre desestabilizadora da educação como direito que constrói e amplia outros direitos (GENTILI, 2010, p. 1.074).

Porém, se retornarmos a suas características e ao que propõem as políticas educacionais ambíguas atuais, poderemos, de certo modo, considerar que a forma de realização da política de Educação Inclusiva na unidade de ensino analisada não impacta profundamente os critérios utilizados para avaliar uma educação de qualidade. Partindo dos critérios de avaliação educacional, temos as provas que medem a evolução da aprendizagem do aluno e temos a análise



do quantitativo de matrículas, que deve aumentar ano a ano, na medida em que ainda haja alunos fora do sistema regular de ensino (lógica primária da universalização do ensino básico).

Como vimos na análise da aula, Alan e Diego estão matriculados no ano ou em um ano mais próximo ao que deveriam, pelo critério idade-série, não provocando grandes desvios nas análises estatísticas. Nessa análise, vimos ainda as marcas das impossibilidades, sobretudo de inserção desses alunos nos processos de ensino-aprendizagem, como aqui também já consideradas. No entanto, como eles estão agrupados nessa escola na categoria de alunos com deficiência, como já dito, não fazem as provas de avaliação que medem a evolução da aprendizagem do aluno, de sua turma e da escola. Portanto, o sistema de caráter meritocrático de avaliação possibilita que sejam colocados à margem os alunos que mais radicalmente poderiam impactar a avaliação. Continua à margem, mesmo que seja dos critérios dessa política, a educação dos alunos com deficiência.

A fim de apurarmos um pouco mais a marginalidade mantida na Educação Inclusiva, no escopo das políticas de universalização do ensino básico, trazemos Freitas (2012), que nos faz pensar que o próprio discurso das políticas de universalização do ensino básico, na qual todos têm o direito de aprender com equiparação de oportunidades na escola, de fato oculta as desigualdades e as condições mais amplas que implicam a aprendizagem.

Entretanto, faz-se necessário, também, ir à gênese das proposições dessas políticas inseridas no âmbito das políticas sociais direcionadas à erradicação da pobreza no governo do PT. Como vimos, não só em todo o mundo, mas também em nosso país, há uma maior incidência da deficiência em comunidades mais empobrecidas, não distante de onde esta pesquisa se insere. Nesse escopo, segundo as diretrizes e estratégias para implementação da Educação Inclusiva descritas neste estudo, cabe à educação a função de instrumentalizar o sujeito, no caso o sujeito com deficiência, para que ele possa participar de maneira plena da sociedade e construir capacidades para tomar o rumo de sua vida, adquirindo conhecimento necessário para se inserir no mercado de trabalho. Essas são noções bastante discutidas no escopo das políticas sociais do Sistema ONU, sustentadas por princípios liberais

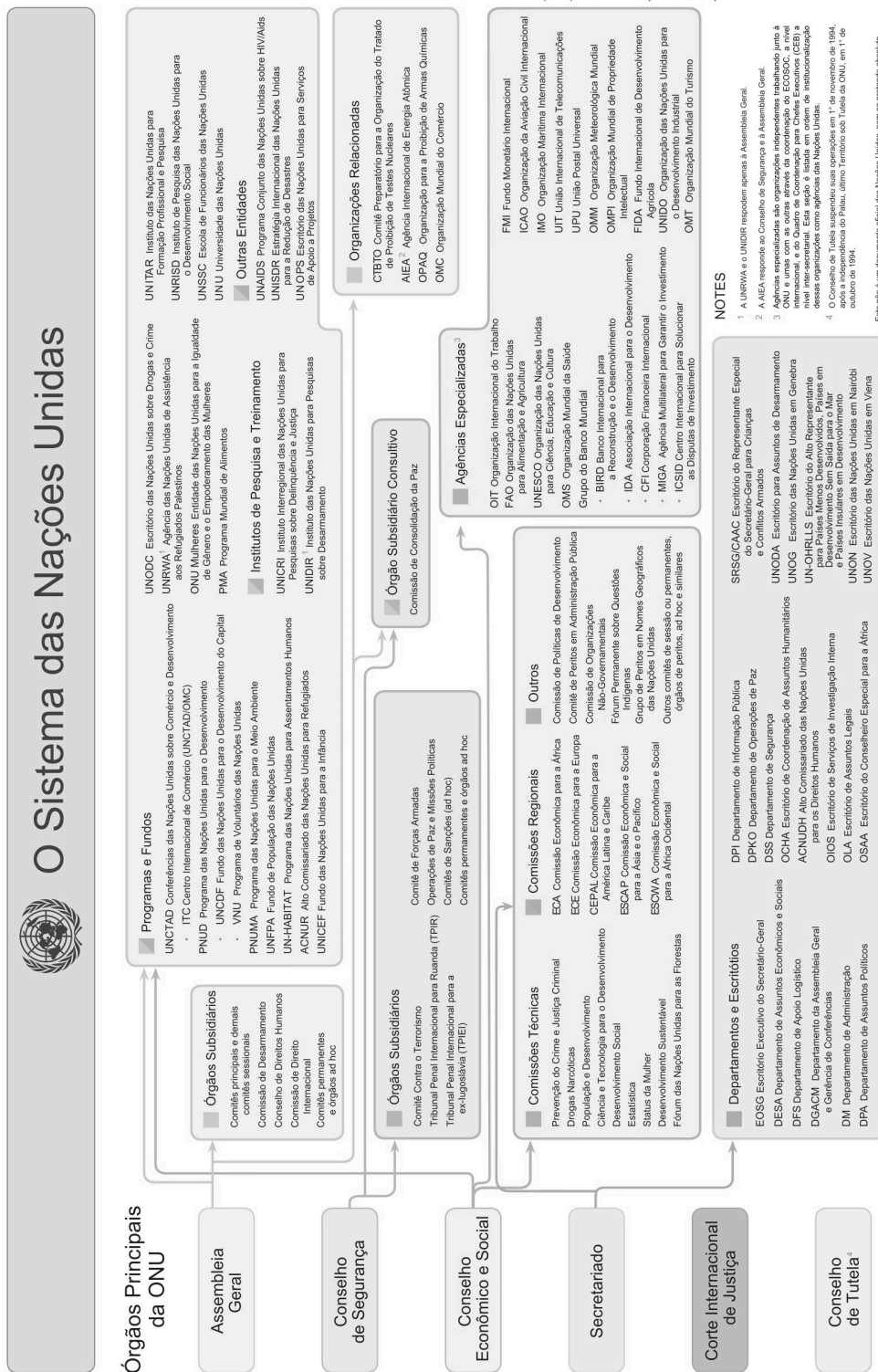
Todavia, no ano da pesquisa na escola, Alan foi retido no 5º ano (por motivos de ordem de cuidados e não pedagógicos), Diego foi para a Sociedade Pestalozzi e Elen logo em seguida se

aposentou. Esse quadro reitera a fragilidade da proposta política discutida neste estudo: a intensificação do trabalho docente e o lugar de marginalidade do aluno com deficiência na estrutura educacional, em uma política que vem se estruturando em torno da garantia de ocupação de um espaço, no caso a escola regular, e não de estratégias de garantia universal de direito a educação. Mas não podemos perder de vista que Diego aprendeu, mesmo frente toda a adversidade, e se colocou no lugar de aluno.

Aos nossos olhos, a partir das análises sobre as condições de desenvolvimento de Alan e Diego em uma escola pública de ensino fundamental, localizada na periferia da cidade, podemos afirmar que a questão do êxito ou não da implementação das política de Educação Inclusiva que concerne aos alunos com deficiência, não está no não cumprimento, pelos sistemas educacionais e instituição escolares, das estratégias propostas pelos organismos internacionais e pelo governo nacional, conforme apontam os relatórios apresentados na primeira etapa deste estudo. Mas, sim, em como as políticas de educação básica, em especial as de Educação Inclusiva, vem sendo desenhadas e implementadas, sem considerar e de forma a apagar os conflitos históricos, sociais, políticos, econômicos e a concretude do cotidiano escolar. E, ainda, atendendo mais as preocupações econômicas, do que do desenvolvimento humano propriamente dito.

# APÊNDICE

Publicado pelo Departamento de Informação Pública das Nações Unidas DPI/2470—10-00133—abril de 2011



## REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 9050. *Norma Brasileira de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência às Edificações, Espaço Mobiliário e Equipamentos Urbanos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004.

ALKIRE, Sabina. Human Development: definitions, critiques, and related concepts. *Human Development Reports – Research Papers*, UNPD, 01, jun., 2010.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun., 2002.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia C. F., Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? *Estudos Feministas*, v. 19(2), n. 336, p. 491/501, mai./ago., 2011.

ALVES, Denise O.; GOTTI, Marlene O. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, p. 75-80, 2006.

AMORIM, Marília. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006. 263 p.

\_\_\_\_\_. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. 251 p.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável (1919-1921). Tradução de Carlos Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos e acadêmicos. Mimeo. Original: *Toward a Philosophy of Act*. Texas: University of Texas Press, 1993.

\_\_\_\_\_. O autor e o herói (1920-1930). In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BOTTOMORE, Thomas. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 454 p.

BOURDIEU, Pierre. Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. In: *Actes de la recherche em sciences sociales*. Paris, v. 14, p. 51-54, abr., 1977.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria e a ação*. 7 ed. Campinas: Papyrus, 1996. 224 p.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio. (org.) *Escritos de educação*. 7 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998. 251 p.

\_\_\_\_\_. (coord.) *A miséria do mundo*. 5 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003a. 747p.

\_\_\_\_\_. Gosto de classe e estilos de vida (1976). In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d’água, 2003b. 169 p.

\_\_\_\_\_. Fieldwork in philosophy (1986). In: BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 234 p.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 311 p.

\_\_\_\_\_. O camponês e seu corpo (1962). *Revista Sociologia Política*. Curitiba, v. 26, p. 83-92, jun, 2006.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento* (1979). 2 ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011. 557 p.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (Org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm)>. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de setembro de 1946.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de agosto de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de outubro de 1989.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de outubro de 2001a.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2001b.

\_\_\_\_\_. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: Relatório nacional de acompanhamento*. Brasília: IPEA, 2004a. 96 p.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 de dezembro de 2004b.

\_\_\_\_\_. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*: relatório nacional de acompanhamento. Brasília: IPEA, 2005a. 208 p.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2005b.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.215, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de setembro de 2007a.

\_\_\_\_\_. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*: relatório nacional de acompanhamento. Brasília: IPEA: MP, SPI, 2007b. 152 p.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas compromisso todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de abril de 2007c.

\_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007d. 43 p.

\_\_\_\_\_. *Compromisso Todos pela Educação*: passo-a-passo. Brasília: MEC, 2007e. 11 p.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de julho de 2008a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de setembro de 2008b.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. *Objetivos do Milênio - Relatório Nacional de Acompanhamento 2010: principais iniciativas do Governo Federal*. Brasília: Presidência da República, 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 2011a.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 2011b.

CAIADO, Katia R. M. Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência: destaque para o debate sobre a educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez., 2009.

CAIADO, Katia R. M.; LAPLANE, Adriana L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise M. (org.) *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009a. 232 p.

\_\_\_\_\_. Programa educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.2, p.303-315, mai./ago., 2009b.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil), Comissão Especial destinada a proferir parecer ao Projeto de Lei N.º 8.035, de 2010 – Plano Nacional de Educação. *Parecer às emendas ao substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035, DE 2010 - PNE*, Brasília, DF, 20/03/2012. Disponível em: < [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=EA4D7B8FAFE9FD37A4DCF4DEC1D069CC.node1?codteor=984951&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EA4D7B8FAFE9FD37A4DCF4DEC1D069CC.node1?codteor=984951&filename=Tramitacao-PL+8035/2010)>. Acesso em 27 de dez. de 2012.

CAMPINAS (Prefeitura). Lei Nº 13.673, 16/09/2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino no município em disponibilizar a carteira escolar inclusiva e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Campinas, de 17/09/2009.

CARDOSO, Ana P. L. B. Políticas de educação inclusiva no Governo Lula: aproximações iniciais. In: Reunião da ANPEd - GT 15- Educação Especial, Caxambu (MG), *Anais da 33 Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG): ANPEd, 2010.

CARMO, Apolônio A. *Deficiência Física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina*. 3 ed. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1994. 230 p.

\_\_\_\_\_. A. Inclusão escolar: roupa nova em velho corpo. *Integração*, Brasília, n. 23, p. 43-48, 2001.

\_\_\_\_\_. *Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade*. Uberlândia (MG): EDUFU, 2006. 123 p.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: YAZBEK, Maria C. et al. *Desigualdade e a questão social*. 2ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: EDUC, 2007. 272 p.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004. 354 p.

CNE/CEB/BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 2, de 11 set. 2001: Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de setembro de 2001a.

\_\_\_\_\_. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n.17, de 15 ago. 2001: Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de agosto de 2001b.

CORDE/MJ. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. 54 p.

CORDE/SDH/BRASIL. *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e Protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: SICORDE, 2007a. 48 p.

\_\_\_\_\_. *Agenda Social: direitos de cidadania pessoas com deficiência*. Brasília: SICORDE, 2007b. 34 p.

DAINÊZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza B. Condições de desenvolvimento humano, educação (inclusiva) e psicologia histórico-cultural: inspirações, inquietações e implicações. In: Reunião da ANPEd - GT 15- Educação Especial, Caxambu (MG), *Anais da 35 Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG): ANPEd, 2012.

DICKEL, Adriana. *O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção*. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado em Educação (Metodologia de Ensino), Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. *Inventário de sentidos e práticas: o ensino na periferia sob o olhar de professoras pesquisadoras em formação*. Campinas, 2001. Tese de Doutorado em Educação (Metodologia de Ensino), Universidade Estadual de Campinas.

DI NUBILA, Heloisa B. V., BUCHALA, Cássia M. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira Epidemiologia*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-335, jun., 2008.

DUTRA, Cláudio P.; GRIBOSKI, Cláudia M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: MEC/SEESP. *Ensaio pedagógico*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ELIAS, Nobert. *Processo civilizador*. (v.1) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a. 277 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. (v.2). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. 307 p. vl. 2.

EMEFELLS (Campinas – SP). *Projeto político-pedagógico*. Campinas: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Edson Luiz Lima Souto”, 2008.

\_\_\_\_\_. *Projeto político-pedagógico*. Campinas: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Edson Luiz Lima Souto”, 2009.



EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 92 p.

FÁVERO, Eugênia A. G.; PANTOJA, Luísa M.; MONTOAN, Maria T. E. Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. *Série Atendimento Educacional Especializado/ Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade*. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

FERREIRA, Júlio R. Políticas educacionais e educação especial. In: Reunião da ANPEd - GT 15- Educação Especial, Caxambu (MG), *Anais da 23 Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG): ANPEd, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a análise e a investigação de políticas públicas em Educação Especial. In: JESUS, Denise. M.; BAPTISTA, Cláudio. R.; VICTOR, Sônia. L. (org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006a. 420 p.

FERREIRA, Windyz. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: SEESP/MEC. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. 146 p.

FERREIRA, Maria C. C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165 p.

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p.1123-1138, set/dez., 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. (1975). 10 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993. 280 p.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder* (1979). 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295 p.

FONSECA, Marília O. Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jul., 1998.

FRANÇA, Vera R. V. et al. *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 248 p.

FREITAS, Luiz C. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set., 2002.

\_\_\_\_\_. A eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má)qualidade de ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, out., 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

- FREITAS, Maria T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS; Maria T. A.; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p.
- FREITAS, Maria T. A.; RAMOS, Bruna S. (org.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora (MG): Ed. UFJF, 2010. 196 p.
- FREITAS; Maria T. A.; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. 112 p.
- FUMEC/CAMPINAS. Resolução n. 03/2008, de 10 de abril de 2008. Estabelece diretrizes para o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da Fundação Municipal de Educação Comunitária – FUMEC. *Diário Oficial do Município*, 11 de abril de 2008.
- GARCIA, Rosalba M. C. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: Reunião da ANPED - GT 15- Educação Especial, Caxambu (MG), *Anais da 27 Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG): ANPEd, 2004.
- \_\_\_\_\_. Políticas para a Educação Especial e as formas de organização do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília (SP), v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez., 2006.
- \_\_\_\_\_. Política e gestão de educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação / III Congresso Interamericano de Política e Administração, Vitória, *Anais do XXIV Simpósio ANPAE*, Vitória: ANPAE, 2009.
- \_\_\_\_\_. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. *Educação Especial: dialogo e pluralidade*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304p.
- GARCIA, Rosalba M. C.; MICHAELS, Maria H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GTT15 – Educação Especial da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília (SP), v.17, p. 105-123, Mai.-Ago., 2011.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- GENTILI, Pablo. Direito à Educação e as dinâmicas de exclusão da América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez., 2009.
- GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010. 208 p.
- GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 200 p.
- GLAT, Rosana. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. 210p.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. 210p.

GLAT, Rosana et al. A Educação Especial no paradigma da inclusão: a experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio Janeiro. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, *Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Recife, UFPE, 2006.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão*, Brasília, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane S.; PLETSCHE, Márcia D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão social – desafios de uma escola cidadã*, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006.

GÓES, Maria C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165p.

GOHN, Maria G. *O Protagonismo da Sociedade Civil*. Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

GOMES, Maria F. C. M. et al. *Desigualdade e exclusão nas metrópoles brasileiras: alternativas para seu enfrentamento nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arco Íris: HP Comunicação, 2006. 144 p.

GRAHAN, Carol. The challenges of incorporating empowerment into the HDI: some lessons from happiness economics and quality of life research. *Human Development Reports- Research Papers*, UNDP, 13, jul, 2010.

GUIJARRO, Maria R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *Ensaio Pedagógico* – construindo escolas inclusivas, Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 7-14.

GUIMARÃES, César G. A imagem e o mundo singular da comunidade. In: FRANÇA, Vera R. V. et al. *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 248 p.

HAZARD, Damien; GALVÃO FILHO, Teófilo A.; REZENDE, André L. A. *Inclusão digital e social de pessoas com deficiência*. Brasília: UNESCO, 2007. 73 p.

ILO. Inclusion of persons with disabilities. (<http://www.ilo.org/skills/areas/inclusion-of-persons-with-disabilities/lang--en/index.htm>). Acesso em: 5 de abril de 2013.

IMF. *World economic outlook: a survey by the staff of the International Monetary Found*. Washington (DC): International Monetary Found, 2012. 229 p.

IPEA (Brasil). *Nota técnica n 4 – Considerações do Ipea acerca do Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) de 2011, do PNUD*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2011.

JANNUZZI, Gilberta M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004a. 243 p.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. *Revista GIS*, Rio de Janeiro, out. 2004b.

JANNUZZI, Paulo M. *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. 4 ed. Campinas: Alínea, 2009. 141 p.

JOAQUIM, Rosangela C. V. *A política da Educação Especial: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

KASSAR, Mônica C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na Rede de Ensino Regular: do que e de quem se fala. In: In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165p.

\_\_\_\_\_. Integração/Inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio R.; BEYER Hugo O. et al. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediações, 2006. 192 p.

\_\_\_\_\_. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília (SP), v.17, p. 41-58, Mai.-Ago., 2011a.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011b

\_\_\_\_\_. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set., 2012.

KASSAR, Mônica C. M.; ARRUDA Elcia E.; BENATTI, Marielle M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso dos discursos da prática. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R.; BARRETO, Maria A. S. C.; VICTOR, Sônia. L. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. 304 p.

KERSTENETZKY, Célia L. Desigualdade e pobreza: lições de Sem. *RBCS*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 113-122, fev. 2000.

KRUPPA, Sônia M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: Reunião da ANPED- GT 05- Estado e Política Educacional, 24<sup>a</sup>, 2001, Caxambu (MG), *Anais da 24 Reunião da ANPED*. Caxambu (MG): ANPED, 2001.

LACERDA, Cristina B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina B. F.; CARVALHO, Nelma C. Letramento de adolescentes surdos: experiências em um programa de inclusão bilíngue. In: VICTOR Sônia L; DRAGO, Rogério; CHICON, José F. (Org.) *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. 2 ed. Araraquara (SP): Junqueira e Marins, 2012. 272 p.

LACERDA, Cristina B. F.; LODI, Ana C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: 30<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, ANPED: 30 anos de pesquisa e

compromisso social, 2007, Caxambu (MG), Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG): ANPEd, 2007.

LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165 p.

\_\_\_\_\_. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, p. 689-715, 2006a.

\_\_\_\_\_. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, Ana C. B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. (org.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006b. 112 p.

LAPLANE, Adriana L. F.; CAIADO, Katia R. M. Parcerias na Educação Inclusiva. In: V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais do Tempo Presente, 2009, Uberlândia. *CD-ROM Anais*. Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

LAPLANE, Adriana L. F.; PRIETO, Rosângela G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para um novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set., 2010.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *Revista da ADUSP*, São Paulo, p. 46-54, mai., 2005.

LIBÂNIO, José C. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178, dez., 2008.

LIMA, Solange R.; MENDES, Enicéia G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. In: V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais do Tempo Presente, 2009, Uberlândia. *CD-ROM Anais*. Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

LODI, Ana C. B. Política Nacional de Educação Inclusiva e de Educação Bilíngue para Surdos: uma análise discursiva dos documentos oficiais. In: VI Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente e II Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro, 2011, Uberlândia. *CD-ROM Anais*. Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 1-14.

LODI, Ana C. B.; LACERDA, Cristina B. F. (Org.) *Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 160 p.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: GASKELL George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual utilitário*. 6 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

- LURIA, Alexander. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 115 p.
- MACHADO, João G. R.; PAMPLONA, João B. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr., 2008.
- MAIOR, Izabel M. M. L. Apresentação. In: RESENDE, Ana P. C., VITAL, Flávia M. P. *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. 164 p.
- MARQUES, Rosa M.; MENDES, Áquilas. O Social no Governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. *Revista Economia Política*, São Paulo, v. 26, n. 1(101), p. 58-74, jan./mar., 2006.
- \_\_\_\_\_. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan./jun., 2007.
- MARTINS, José S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. 228 p.
- \_\_\_\_\_. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2004. 140 p.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2008. 206 p.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. (1845-1846) São Paulo: Civilização Brasileira, 2007. 643 p.
- MARZANO-PARISOLI, Maria M. *Pensar o corpo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. 239 p.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia (1950)*. 2 ed. São Paulo: Cosacnaif, 2005. 535 p.
- MAYER-FOULKES, David. Divergences and convergences in human development. In: *Human Development Research Paper*, New York, set. 2010.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.
- MELETTI, Silvia M. F.; BUENO, José G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião da ANPEd - GT 15- Educação Especial, 33ª, Caxambu (MG), *Anais da 33 Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG): ANPEd, 2010.
- \_\_\_\_\_. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na Educação Infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: Reunião da ANPEd - GT 15 – Educação Especial, 34ª, Natal, *Anais da 34 Reunião da ANPEd*. Caxambu (MG): ANPEd, 2011.
- MENDES, Enicéia G. A educação inclusiva que queremos. *Re-criação: Revista do CREIA*, Corumbá (MS), v. 4, n. 1, p. 33-44, jan./jun., 1999.

\_\_\_\_\_. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, Maria A.; TANAKA, Eliza D. O. (org.) *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina (PR): Eduel, 2003. 144 p.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 33, set./dez., 2006a.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre a inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R.; VICTOR Sônia L. (org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006b. 420 p.

MENDES, Enicéia G., NUNES, Leila R. O.P. N. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez., 2008.

MINTO, Lalo W. Teoria do capital humano. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm)>. Acesso em dez. 2012a.

\_\_\_\_\_. *Globalização, Transição Democrática e Educação (inter)nacional (1984...)*. Disponível [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_transicao\\_democratica\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html). Acesso em dez. 2012b.

MORAL, Rodolfo C. *El método dialético*. Benito Juarez, México: Trillas, 1987.

NAGEL, Lizia H. Educação via Banco Mundial: imposição ou servidão necessária? In: Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 5º, São José de Costa Rica, *Anais do Congresso*, disponível em: <<http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/pron-brasil>>, 2001.

NERI, Marcelo. *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBR/CPS, 2003. 255 p.

NEUMAYER, Eric. Sustainability and inequality in human development. In: *Human Development Research Paper*, New York, jun. 2010.

OEA. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: OEA, 2001.

OLIVEIRA Francisco. Francisco de Oliveira: *Depoimento* [01/12/2003a]. São Paulo: Memória Roda Viva. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, sob a coordenação de Paulo Markun.

\_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003b. 150 p.

OLIVEIRA, Marcus A. T. (org.) *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. 209 p.

OLIVEIRA, Dalila A., As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

OMS. *Rumo a uma Linguagem Comum para Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*: CIF - A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Genebra: OMS, 2002.

ONU. *Declaração do Milênio*. Nova Iorque: ONU, 2000.

ONU – HABITAT. *Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012*: rumbo a una nueva transición urbana. Nairóbi: ONU – HABITAT, 2012.

PADILHA, Ana Maria L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, Adriana L. F. (org.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. 165p.

PARO, Vitor H. *Por dentro da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000. 335 p.

PEREIRA, João M. M. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro 1944 – 2008*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2003. 183 p.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vygotsky. *Educação e Sociedade*: Vygotsky – o manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. *As marcas do humano*: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 303 p.

PLETSCH, Márcia D. *Repensando a inclusão escolar*: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010. 280 p.

\_\_\_\_\_. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do Governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 24, p. 39-55, jan./abr., 2011.

PRIETO, Rosângela. G. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. *Revista de educação APEOESP*. São Paulo, v. 1, n. 16, p. 23-28, mar, 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise. M.; BAPTISTA, Cláudio. R.; VICTOR Sônia. L. (org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006. 420 p.

\_\_\_\_\_. Educação especial e municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise M. (org.) *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. 232 p.

\_\_\_\_\_. Sobre mecanismos de reprodução de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Cláudio R.; CAIADO, Kátia. M.; JESUS, Denise M. *Educação Especial: diálogo e pluraridade*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p.



PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*. Edição do 20º aniversário. A verdadeira Riqueza das Nações: vias para o desenvolvimento humano. Nova Iorque: IPAD/PNUD, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Atlas de desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/>>. Acesso em 04 de abril 2010b.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2011*. Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos. Nova Iorque: IPAD/PNUD, 2011.

POCHMANN, Márcio. A sociedade pela qual se luta. In: SADER, Emir, GARCIA, Marco. A. (org.) *BRASIL, entre o passado e o futuro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010a. 200 p.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2010b. 102 p.

\_\_\_\_\_. *Superando a pobreza*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/resolveuid/e79291d779211f68261a7773d0297f58/download>>. Acesso em 25 de outubro de 2012.

PT (Partido dos Trabalhadores). *Programa de Governo*. Caderno temático da educação. Uma escola do tamanho do Brasil. São Paulo: PT, 2002.

RESENDE, Ana Paula C., VITAL, Flávia M. P. *Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. 164 p.

ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil*.(1978) 36 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010. 277 p.

ROPOLI, Edilene A. et al. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC; UFCE, 2010. 48 p.

ROSAR, Maria F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 69, p. 165- 176, dez., 1999.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: GASKELL George, BAUER, Martin. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual utilitário*. 6 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

SADER, Emir. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, Emir; GARCIA, Marco. (org.) A. *BRASIL, entre o passado e o futuro*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010. 200 p.

SADER, Emir; JINKINGS, Ivana (coord.) *Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América Latina e Caribe*. São Paulo: Boitempo, 2006. 1342 p.

SÃO PAULO (Estado). PL (Projeto de Lei) N° 7, de 2009, 02/02/2009. Limita o número de alunos nas salas de aula que matriculam alunos com necessidades especiais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP)*, São Paulo, de 04/02/2009.

SASSAKI, Romeu K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago., 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 319 p.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 69, dez., 1999.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out., 2007.

\_\_\_\_\_. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009a. 100 p.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=68&Itemid=66](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=66). Acesso em 12/2009b

SAWAYA, Rubens R. Liberalismo Humanista: Amartya Sen e o Desenvolvimento. In: VII Encontro Nacional de Economia Política e II Colóquio Latino-Americano de Economistas Políticos, 2002, Curitiba. *Anais do VII Encontro Nacional de Economia Política e II Colóquio Latino-Americano de Economistas Políticos*, 2002.

SECADI/MEC (Brasil), Programa Escola Acessível: Manual do Programa Escola Acessível. Brasília: MEC/SECADI, s/d. 19p.

\_\_\_\_\_. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=826&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=826&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&option=com_content&view=article)>. Acesso em julho de 2012.

SEN, Amartya. *Choice, welfare and measurement* (1982). Cambridge, London: Harvard University Press, 1999. 460 p.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409p.

\_\_\_\_\_. Amartya Sen: depoimento. [22.01.2001]. São Paulo: Memória Roda Viva. Entrevista concedida ao programa Roda Viva, sob a coordenação de Mônica Teixeira.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei do Senado, Nº 504 de 2011*. Altera o parágrafo único do art. 25 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para estabelecer o número máximo de alunos por turma na pré-escola e no ensino fundamental e médio. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=101713](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=101713)>. Acesso em outubro de 2011.

SEESP/MEC. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p.

\_\_\_\_\_. *A fundamentação filosófica*. Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. *O município*. Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. 27 p.

- \_\_\_\_\_. *A escola*. Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2004c. 26 p.
- \_\_\_\_\_. *A família*. Série Educação Inclusiva. Referências para Construção dos sistemas educacionais inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2004d. 17 p.
- \_\_\_\_\_. *Documento subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2005a. 48 p
- \_\_\_\_\_. *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005b. 180 p.
- \_\_\_\_\_. *Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade: documento orientador*. Brasília: MEC/SEESP, 2005c. 62 p.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio pedagógico*. Brasília: MEC/SEESP, 2006a. 146 p.
- \_\_\_\_\_. *Experiências educacionais inclusivas: Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. 191 p.
- \_\_\_\_\_. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006c. 266 p.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2011.
- SILVA, Otto M. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986. 470 p.
- SILVA, Maria A. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez., 2003.
- SILVA, Daniele N. H. (org.) *Educação especial: memórias e narrativas docentes*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2005. 165 p.
- SINGER, André. A segunda alma do Partido dos Trabalhadores. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, p. 89-111, Dez., 2010.
- SME/CAMPINAS. Resolução n. 13/2007, de 14 de novembro de 2007. Regulamenta o Processo de Atribuição de Aulas, Agrupamentos, Ciclos, Unidades Educacionais e Blocos de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas a Docentes, Orientadores Pedagógicos, Coordenadores Pedagógicos e Supervisores Educacionais. *Diário Oficial do Município*, 15 de novembro de 2007.
- \_\_\_\_\_. *Educação Especial*. Disponível em: <[http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/pedagogico/educacao\\_especial/apresentacao.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/pedagogico/educacao_especial/apresentacao.htm)>. Acessado em 07/08/2008a.

\_\_\_\_\_. Resolução 13/2008, de 05 de novembro de 2008. Dispõe sobre o Processo de Atribuição de aulas, Ciclos, Turmas, Unidades Educacionais, Blocos de Unidades Educacionais e locais de trabalho aos Docentes e Especialistas de Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas. *Diário Oficial do Município*, Campinas, 06 de novembro de 2008b.

\_\_\_\_\_. *Organização curricular para a educação básica: um processo de reflexão e ação – Ensino Fundamental*. (no prelo). Campinas: SME, 2009a.

\_\_\_\_\_. *A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campinas*. (no prelo). Campinas: SME, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação / Secretaria Municipal de Educação / Departamento Pedagógico*, Campinas: Millennium, 2011. 161 p.

SME/FUMEC/CAMPINAS. Resolução n. 06/2006, de 10 de novembro de 2006. Estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espacos educativos e em outras instâncias da SME/FUMEC. *Diário Oficial do Município*, Campinas, 13 de novembro de 2006.

SMOLKA, Ana Luiza B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 5, p. 48-54, 1985.

\_\_\_\_\_. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em psicologia*, São Paulo, v. 2, p. 11-21, 1995.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma perspectiva teórico metodológica no estudo do processo de construção do conhecimento. In: GÓES, Maria C. R.; SMOLKA, Ana L. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997. 179p.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000.

\_\_\_\_\_. Sentido e significação. Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. et al. (org.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 232 p.

\_\_\_\_\_. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-posições: Temas e tendências na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, v. 17, n. 2(50), p. 99- 118, mai./ago., 2006.

\_\_\_\_\_. *Condições de desenvolvimento humano e de realização do trabalho na escola: relações de ensino e coletivos de trabalho*. Campinas, 2012. Tese de Livre Docência em Educação (Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Campinas, 2008. Projeto encaminhado a FAPESP/ Programa Melhoria do Ensino Público – Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Campinas, 2009. Relatório parcial de pesquisa apresentado a FAPESP/ Programa Melhoria do Ensino Público – Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Campinas, 2010. Relatório parcial de pesquisa apresentado a FAPESP/ Programa Melhoria do Ensino Público – Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_. *Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco*. Campinas, 2011. Relatório final de pesquisa apresentado a FAPESP/ Programa Melhoria do Ensino Público – Faculdade de Educação, Unicamp.

SNPD/SDH/BRASIL. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*, 2010a. 473p.

\_\_\_\_\_. *Programa Cidade Acessível da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: SNPD/SDH, 2010b. 10 p.

SOARES, Carmen L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. 167 p.

\_\_\_\_\_. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998. 145 p.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *Cadernos Cedes 48 - Corpo e Educação*. Campinas: CEDES, 1999. 109 p

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. (org.) *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. 209 p.

\_\_\_\_\_. (org.) *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007. 162 p.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2005. 223 p.

\_\_\_\_\_. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *BIOETHIKOS*. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 3(1), p.121-126, 2009.

SOUTO MAIOR, Luiz A. P. A ordem mundial e o Brasil. *Revista Brasileira de Política Internacional*. Brasília, v. 46 (2), p. 26-48, 2003.

SOUZA, Flávia F. *O corpo dança: con(tra)dições e possibilidades de sujeitos afásicos*. Campinas, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação (Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte), Universidade Estadual de Campinas.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 451

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 385 p.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000. 107 p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* (1987). São Paulo: Atlas, 2006. 175 p.

UGÁ, Vivian D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov., 2004.

UNGA. Resolution A/RES/48/96, of 04 March 1994. Standert rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. *General Assembly*, 04 de março de 1994.

UN. *Convention on the rights of people with disabilities and the Optional Protocol*. New York: UN, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolution 63/150, of 18 december 2008. Realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities through the implementation of the World Programme of Action concerning Disabled Persons and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York, 18 december 2008.

\_\_\_\_\_. *The Millennium Development Goals Report 2010*. New York: UN, 2010.

\_\_\_\_\_. *The Millennium Development Goals Report 2011*. New York: UN, 2011.

UNDP. Ideas, innovation, impact: how human development reports influence change. New York: UNDP, s/d. 30p.

\_\_\_\_\_. Human Development Report 1990. New York/Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Human Development Report 2000. New York: UNDP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Discussion Paper Markets, the State and the Dynamics of Inequality: The Case of Brazil*. New York: UNDP, 2010.

\_\_\_\_\_. *Human Development Reports*. Disponível em <http://hdr.undp.org/en/statistics/hdi/> Acesso em 18 de outubro de 2011a.

\_\_\_\_\_. *Inclusive Development*. Disponível em: [http://www.beta.undp.org/undp/en/home/ourwork/povertyreduction/focus\\_areas/focus\\_inclusive\\_development.html](http://www.beta.undp.org/undp/en/home/ourwork/povertyreduction/focus_areas/focus_inclusive_development.html) Acesso em 18 de outubro de 2011b.

UNENABLE. *United Nations Enable*. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=17>>. Acesso em 15 de julho de 2010a.

\_\_\_\_\_. *History of disability and the United Nations*. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=121>>. Acesso em agosto de 2010b.

\_\_\_\_\_. *Disability and the United Nations. Intergovernmental process*. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=161>>. Acesso em maio de 2011.

\_\_\_\_\_. *Fifth session of the Conference of States Parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=46&pid=1595>>. Acesso em abril de 2012.

UNESCO. *Open file on Inclusive Education: support materials for managers and administrators*. Paris: Unesco, s/d.

\_\_\_\_\_. *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. *The Dakar Framework for action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> . Acesso: 25 de setembro de 2001a.

\_\_\_\_\_. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001b. 70 p.

\_\_\_\_\_. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: a guide for teachers*. Paris: UNESCO, 2001c.

\_\_\_\_\_. *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge and a vision: conceptual paper*. Paris: UNESCO, 2003a. 32 p.

\_\_\_\_\_. *Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO, 2003b. 35 p.

\_\_\_\_\_. *Changing teachers practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO, 2004a. 112 p.

\_\_\_\_\_. *Embracing Diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Bangkok: UNESCO 2004b. 343 p.

\_\_\_\_\_. *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. *Policy Guidelines on Inclusive Education*. Paris: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. *EFA Global Monitoring Report. Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO Publishing; Oxford: Oxford University Press, 2010a. 510p.

\_\_\_\_\_. *Education, Inclusive Education*. Disponível em: <<http://www.unesco.org/en/inclusive-education/>>. Acesso em 10 de julho de 2010b.

\_\_\_\_\_. *EFA Global Monitoring Report. The hidden crisis: armed conflicts and education*. Paris: UNESCO Publishing, 2011. 416 p.

\_\_\_\_\_. *ICTs in education for people with disabilities*. Disponível em: <[http://iite.unesco.org/policy\\_and\\_research/icts\\_in\\_special\\_needs/](http://iite.unesco.org/policy_and_research/icts_in_special_needs/)>. Acesso: março de 2012

UNESCO, UNICEF, WB. *World Declaration on Education for all. In: Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990's*. New York: UNICEF, 1990.

UNICEF. *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education*. Geneva (CH): UNICEF, 2012. 113 p.

VALENTE, Ivan, ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107

VIGOTSKI, Lev S. O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica (1927). In: VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a. 524 p.

\_\_\_\_\_. O problema da consciência (1933). In: VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia* (1927). São Paulo: Martins Fontes, 1996b. 524 p.

\_\_\_\_\_. Sobre o artigo de K. Koffka “A introspecção e o método da psicologia”. A título de introdução (1926). In: VIGOTSKI, Lev S. *Teoria e método em psicologia* (1927). São Paulo: Martins Fontes, 1996c. 524 p.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929 (1929). *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, ano XXI, n. 71, p. 21- 44, 2000.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem* (1934). São Paulo: Martins Fontes, 2001a. 496 p.

\_\_\_\_\_. Educação Estética (1926) In: VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v.12, n. 23, p. 279-295, dez., 2010.

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone: Editora da USP, 1988. 228 p.

VOLOCHINOV BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929-1930). 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995. 196 p.

VYGOTSKI, Lev S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). In: VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 1995. 383 p.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de Defectologia – Obras escogidas V* (1924-1934). Madri: Visor, 1997a. 391 p.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas I* (1924-1934). Madrid: Visor, 1997b, p. 496.

VYGOTSTKY, Lev S. The problem of the environment (1934). In: VEER, René; VALSINER, Jaan. (org.) *The Vygotsky reader*. Oxford (UK): Blackwell Publishers, 1994. 378 p.

WB. Disponível em: <[siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc](http://siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc)>. Acesso em outubro de 2011. 2003a.

\_\_\_\_\_. *Education for All: Including Children with Disabilities*. Education Notes. Washington, DC: WB, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Education for All: The Cost of Accessibility*. Education Notes. Washington, DC: WB, 2005.

\_\_\_\_\_. *World Bank and disabilities*. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/disabilities>>. Acesso em 20 de junho 2010a.



\_\_\_\_\_. *Concept Note for the World Bank Education Strategy 2020*. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22474207~menuPK:282402~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em 24 de julho 2010b.

\_\_\_\_\_. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington, DC: WB, 2011.

WHO. Resolution A 54/VR/9, of 2001. International Classification of Function Disabilities in Health. WHO, 2001.

\_\_\_\_\_. *World Health Organization - Disabilities*. Disponível em: <<http://www.who.int/topics/disabilities/en/>>. Acesso em 22 de Julho de 2010.

WHO; UNICEF. *Early childhood development and disability: a discussion paper*. Disponível em: <[http://www.who.int/disabilities/media/news/2012/13\\_09/en/index.html](http://www.who.int/disabilities/media/news/2012/13_09/en/index.html)>. Acesso em outubro de 2012.

WHO; WB. *Concept Note - World Report on Disability*. Disponível em: <[http://www.who.int/disabilities/publications/dar\\_world\\_report\\_concept](http://www.who.int/disabilities/publications/dar_world_report_concept)>. Acesso em novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. *World Report on Disability*. Malta: WHO; WB, 2011. 325p.