

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

DULCEANA PEREIRA

**O PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
MINAS GERAIS**

**UBERABA – MG
2021**

DULCEANA PEREIRA

**O PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
DE MINAS GERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Uberaba – MG
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

P414p Pereira, Dulceana.
O profissional de apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais /
Dulceana Pereira. – Uberaba, 2021.
205 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais
e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação especial. 2. Educação básica. 3. Políticas públicas –
Inclusão em educação. 4. Educação – Minas Gerais. I. Márques,
Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.9

Dulceana Pereira

O PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS
GERAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 05/03/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.




Prof.ª Dr.ª Larissy Alves Cotonhoto
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo.



Prof.ª Dr.ª Valéria Oliveira de Vasconcelos
UNISAL – Centro Universitário Salesiano
de São Paulo.



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

*Na minha civilização, aquele que é
diferente de mim não me
empobrece: me enriquece.
Antoine Saint-Exupéry*

*Aos pesquisadores que compuseram este trabalho,
fortalecendo as reflexões aqui compartilhadas.*

AGRADECIMENTOS

Para esse momento de tantas emoções e reflexões... Apenas agradeço!

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo incentivo e apoio financeiro.

À minha orientadora Fernanda Telles Márques, que admiro há aproximadamente 23 anos. Como um presente me possibilitou aprender e rever tantas atitudes e concepções em minha vida. Obrigada pelo privilégio de conviver e admirá-la ao logo do processo de realização desse trabalho.

À minha filha Maria Luísa pelo apoio, incentivo e admiração, demonstrando todo orgulho que sente por mim... isso me deu forças.

Ao meu filho Gabriel, por partilhar comigo seu mundo de criança, por me oferecer o amor de forma pura e inocente.

Ao meu pai que sempre segura “as pontas”, ouve meus desabafos, minhas angústias e comemora, do seu modo, as minhas conquistas... Dividimos muitos momentos de boa conversa nesse período.

À minha amiga (irmã) Selma, tão doce e pronta para me fazer sentir amada, extensivo a toda sua família, que me acolhem com tanto carinho.

À minha amiga Marilda, sempre tão presente em minha vida me trazendo conforto e incentivo.

Ao meu amigo especial Elton que foi meu companheiro de estudo e de café, me incentivando e me apoiando em tantos momentos.

A minha amiga Vanessa, logo no primeiro dia de aula já almoçamos juntas e trocamos confidências, sempre muito carinhosa e gentil comigo.

Aos meus amigos de forma especial e carinhosa Alessandro, Rejane e Marlei, sempre atenciosos comigo, cada um à sua maneira demonstram como eu sou abençoada com amizades tão lindas...

Aos participantes do início da pesquisa que compreenderam os nossos propósitos, mas infelizmente não nos foi permitido estarmos juntos até o final, uma pandemia mudou o nosso percurso.

Enfim, a todos que contribuíram e estiveram ao meu lado. Muito obrigada!

PEREIRA, Dulceana. **O Profissional de Apoio na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2021.

RESUMO

A presente tese, que tem como tema o profissional de apoio ao estudante com deficiência na escola regular, foi elaborada no âmbito do projeto guarda-chuva “Educação na diversidade para a cidadania”, da linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. A tese objetivou analisar a legislação estadual e as diretrizes para atuação do profissional de apoio (ALCTA) em Minas Gerais, para problematizar relações de poder no campo da educação inclusiva e propor encaminhamentos em perspectiva emancipatória. Partiu-se da hipótese de que a legislação vigente acerca das questões da deficiência e da inclusão escolar não é suficiente para determinar a atuação do profissional de apoio, de modo que suas ações possam sofrer influência direta de diversas instâncias, tais como as concepções de inclusão circulantes nas variadas realidades escolares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, desenvolvida em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de André (2011), Triviños (1987) e Chizzotte (2006). A pesquisa bibliográfica envolveu leituras orientadas e levantamentos do estado do conhecimento em duas bases de dados: Banco de Teses da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A pesquisa documental teve como *corpus* Legislações Federais e Estaduais envolvendo a temática e cinco Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) de estudantes de duas escolas de Uberaba, ambas da rede estadual de Minas Gerais. Quanto ao referencial teórico, recorreu-se ao diálogo com Michel Foucault (2000, 1979), com vistas a discutir a temática das relações de poder, bem como ao educador Paulo Freire (2009), fundamental para se pensar em encaminhamentos em consideração ao potencial emancipatório da educação. A investigação de aspectos históricos e legais se deu com o respaldo teórico de Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004), Garcia (2015), entre outros. Para refletir sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva dialogou-se com Fröhlich (2018), Cerezuela (2016) e Crochík (2012). Como principais resultados, a literatura consultada apontou que, não obstante as muitas conquistas e as mudanças terminológicas, é comum a presença de uma “exclusão na inclusão”, caracterizada pela manutenção de práticas integrativas em coexistência com discursos inclusivos. A pesquisa documental levou à constatação de que a não consonância entre as legislações da esfera federal e estadual pode dificultar no preenchimento dos documentos da escola referentes aos alunos com deficiência. No caso dos PDIs a que se teve acesso, verificou-se que o que está registrado nos documentos não indica que os estudantes tenham, de fato, o perfil orientado pela legislação para que sejam acompanhados pelo profissional de apoio. Ainda em relação aos documentos analisados, observa-se que o aligeiramento dos registros, muitas vezes incompletos, fragiliza o instrumento fazendo com que ele pouco contribua para o acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes com deficiência. Em conclusão, sustenta-se a tese de que a contração exacerbada de um profissional de apoio não só não é garantia de inclusão, como também pode causar efeito contrário, contribuindo para a permanência de estigmas de dependência e assistencialismo para com a pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Profissional de apoio. Educação básica. Políticas públicas de inclusão. Educação especial. Minas Gerais.

PEREIRA, Dulceana. **The Support Professional of Minas Gerais state education network.** 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Post-Graduate Program in Education. University of Uberaba, Uberaba-MG, 2021.

ABSTRACT

The present thesis, which has the disabled students in mainstream education-support professional as its main theme, was drafted within the “Educação na diversidade para a cidadania” umbrella project, in the line named as “Educational Processes and its Foundations” carried out in the Post-Graduate Program in Education in the University of Uberaba. Being the general goal to analyze state legislation and general guidelines required for support professionals in Minas Gerais, interested in discuss power relations in the field of inclusive education and propose routings to an emancipating perspective. Based on the assumption that the applicable laws regarding educational inclusion and disability issues are insufficient to establish the performance of the support professional, such that its actions may suffer direct impacts from various instances, such as integrational circulating conceptions in various school contexts. This is a bibliographic and documental research, qualitative, based mainly on the contributions of André (2011), Triviños (1987) e Chizzotte (2006). The bibliographic research involved guided readings and withdrawals from two cataloging sources: CAPES Digital Bank of Theses Summaries and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The bibliographic research had as its corpus the state and federal pieces of legislation involved this theme and the Individual Development Plan (IDP) of students from Uberaba schools, both in Minas Gerais state. In terms of theoretical reference, it was based on the contributions of Michel Foucault (2000,1979), in order to discuss about power relations, as well as the educator Paulo Freire (2009), fundamental key for thoughts about emancipatory potential in education. The historical and legal investigation was based on Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004), Garcia (2015) theoretical support, among others. To reflect upon special education with a view to inclusive education, it was focused on Fröhlich (2018), Cerezuela (2016) e Crochík (2012). As by main results, the literature consulted disclosed that, nevertheless the many achievements and terminological changes, it is common the presence of an "rejection in the inclusion", characterised by the maintenance of integrative practices in coexistence with inclusive speeches. The documental research led to the conclusion that the differences between national and state laws could hamper the fulfilment of the school documents for students with disability. In relation to IDPs we have drawn, it was found that what is registered in documentation does not indicate that students have, indeed, the profile guided by legislation to be accompanied by the support professional. Even though, in relation to the documents analysed, it can be observed that the alleviation of entries, often incomplete, weakens the mechanism causing little contribution for monitoring the performance of students with disabilities. At last, it is sustained by the thesis that the exacerbated contraction of a support professional is not only guaranteeing inclusion, but also might cause adverse effect, contributing to the permanence of dependence and assistentialism stigmas for the person with a disability.

Keywords: Support Professional. Basic Education. Public policies for social inclusion. Special Education. Minas Gerais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Agentes de Inclusão Escolar
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASB	Auxiliar de Serviços da Educação Básica
AT	Acompanhante Terapêutico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico na área visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEI	Consultoria em Educação Escolar Inclusiva
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEOPEE	Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CESB	Campanha para Organização do Surdo Brasileiro
CG	Controladoria Geral
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação de Cegos
CREI	Centro de Referência em Educação Inclusiva
CRIA	Centro de Referência e Atendimento à Criança e ao Adolescente
DAIE	Departamento de Avaliação e Informações Educacionais

DEDC	Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania
DEI	Departamento de Educação Inclusiva
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DESP	Diretoria da Educação Especial
DGEAI	Departamento de Gestão Estratégica e Articulação Institucional
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EEE	Educação Especial Exclusiva
E EI	Educação Especial Inclusiva
FETI	Fundação de Ensino Técnico Intensivo “Dr. Renê Barsam”
IBC	Instituto Benjamin Constant
IESP	Instituto Educacional de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbica, Gays, Bi, Trans, Queer/ Questionado, Intersexo, Assexuais/ Arromânticas/ Agênero, Pan/Poli e mais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Profissional de Apoio
PAIE	Profissional de Apoio à Inclusão
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SECRIE	Secretaria de Inclusão Educacional

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEA	Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	Tradutores e Intérpretes de Libras
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais instituições que trabalham com a pessoa com deficiência.....	40
Quadro 2 – Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI.....	115
Quadro 3 – Técnicas que emergem na arte de governar	132
Quadro 4 – Atribuições e nomenclaturas do Profissional de Apoio na literatura.....	158
Quadro 5 – Atribuições e nomenclaturas do Profissional de apoio nas legislações	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Banco de Teses e Dissertações da CAPES	73
Tabela 2 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	74
Tabela 3 – Banco de Teses da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Utensílios para alimentação	153
Figura 2 – Utensílios de vestuário	153
Figura 3 – Materiais escolares	153
Figura 4 – Recursos de comunicação	154
Figura 5 – Recursos de acessibilidade	155

SUMÁRIO

PREÂMBULO	17
INTRODUÇÃO	21
1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
1.1 GRUPOS MARGINALIZADOS PELA DEFICIÊNCIA NO BRASIL	35
1.2 INICIATIVAS OFICIAIS VOLTADAS AO ATENDIMENTO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	41
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	47
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE MINAS GERAIS	62
1.4.1 Os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, e Núcleos de Capacitação da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais	65
1.4.2 O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS	66
1.4.3 O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial – CEOPEE -	66
2 PROFISSIONAL DE APOIO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR	70
2.1 MAPEAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO	73
2.2 SERVIÇOS DE APOIO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	86
2.2.1 O Profissional de Apoio e suas contribuições	91
2.3 PRINCIPAIS DOCUMENTOS SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO: LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A SUA ATUAÇÃO	96
2.4 CRITÉRIOS PARA O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	107
3 REFLEXÕES E ANÁLISES DE ARENA	112
3.1 CONHECENDO OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI	113
3.1.1 Escola A – aluno 1	117
3.1.2 Escola A – aluno 2	118

3.1.3 Escola B – aluno 1	119
3.1.4 Escola B – aluno 2	121
3.1.5 Escola B – aluno 3	122
3.2 OS PDIs VISTOS A PARTIR DE FERRAMENTAS ANALÍTICAS DE FOUCAULT.....	124
4 UM CAMPO DE GIRASSÓIS COMO ESPAÇO ABERTO NA SEARA DE POSSIBILIDADES E ENCAMINHAMENTOS	141
4.1 DIVERSOS OLHARES PARA A INCLUSÃO – PROCESS DE FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA?	145
4.1.1 Mas o que precisa saber o Profissional de Apoio?	151
4.2 DIVERSOS OLHARES PARA A INCLUSÃO – FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES OU DE DIREITOS DE APRENDIZAGEM? QUAIS POSSIBILIDADES?	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	172
Apêndice 1 – Quadro de Legislações	183
Apêndice 2 – Quadro demonstrativo/suportes e facilitadores de aprendizagem	189
Anexo 1 – Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB	194
Anexo 2 – Formulário padrão para elaboração do PDI	197

PREÂMBULO

*Mas sei que uma dor assim pungente
 Não há de ser inutilmente
 A esperança
 Dança na corda bamba de sombrinha
 E em cada passo dessa linha
 Pode se machucar
 Aldir Blanc e João Bosco*

Nos momentos de solidão deixava os pensamentos fluírem ao meu deleite... Reflexões, escrita, reescrita ao som de Elis Regina, a canção “O bêbado e a equilibrista¹”, me toca profundamente, pois exprime a opressão, a injustiça social e o desrespeito que se traduz a uma realidade que por vezes comparo com a vivência de algumas pessoas com deficiência, situação que represento por meio da escrita desse trabalho.

E assim o momento se faz presente, o presente da escrita, o presente do saber, o presente de organizar ideias e colocá-las no papel. Esse “presente” teve um desejo que foi se construindo na medida em que as vivências, as angústias, as ideias e a “vontade do saber” foram tomando forma. Meu² “olhar” para a pessoa com deficiência é com profundo desejo de autonomia, de reconhecimento pelo que é, pelo que pensa, pelo que faz e desenvolve. Um ser único com capacidades próprias que não pode ser avaliada por uma referência aceita como padrão ou norma, muitas vezes imposta por definições rasas e comodismos reconfortantes, por quem se autodeclara modelo a ser seguido e aceito pela maioria.

Penso que ao fazer a escolha por pesquisar na área de inclusão educacional discutida dentro de preceitos como “educação para todos”, “respeito às diferenças”, “princípio da equidade” ... fui eu a escolhida! O tema me acolheu muito antes deste estudo.

Ainda quando criança, na fase de alfabetização, lembro-me sempre de acompanhar minha irmã no banho para ler seus livros da faculdade. Isso realmente era rotina, pois minha lembrança é muito forte. Pois bem, ela (minha irmã) estudante de medicina, me entregava um de seus livros (era colocado em meu colo, talvez pelo seu peso). Então eu começava a leitura e a cada palavra complicada, ela já sabia e a repetia para que eu a pronunciasse da forma correta e continuasse a leitura. Achava aquilo o máximo! Ela se formou e junto ao seu trabalho crescia minha “vontade de saber”, saber como o cérebro se desenvolvia, saber como as doenças se

¹ Música de autoria de João Bosco e Aldir Blanc, gravada por Elis Regina em 1979.

² Nesse momento como me dediquei a falar sobre a minha experiência e o meu percurso acadêmico, utilizei a primeira pessoa do singular.

manifestavam e o mais importante: como as crianças poderiam continuar vivas e se desenvolverem. Buscava notícias de todos os bebês pré-termos que nasciam e ficavam na UTI pediátrica, local que ela participou da implantação e que ainda trabalha. E assim convivendo de perto com várias histórias fui seguindo minha vida escolar.

Quando ainda não havia decidido qual graduação faria, fui a convite de uma amiga conhecer seu trabalho na área da fisioterapia em uma instituição que atendia crianças e adolescentes com deficiência, na época denominados de “excepcionais”. Fiquei encantada com toda a dinâmica da instituição. No mesmo ano deparei-me com um folheto de propaganda para um curso que se intitulava Pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Estavam descritas no mesmo folheto duas atividades /disciplinas que em muito me chamaram a atenção.

Entre tantas atividades interessantes, aprenderíamos Braille e Língua de Sinais Brasileira – Libras. Na ocasião já tinha uma ideia do que seriam as atividades mencionadas. A escrita Braille era utilizada por pessoas que não enxergam ou que apresentam acentuada baixa visão e Libras seria o meio de comunicação utilizado por pessoas surdas ou com deficiência auditiva com perdas significativas, medidas em decibéis.

Enfim, no ano de 1998 iniciei meus estudos no curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, e a partir de então venho trabalhando em defesa de uma educação de qualidade para todos e principalmente para as pessoas com deficiência. Na faculdade, cada disciplina, cada discussão em grupo e todas as viagens realizadas para cidades de referências em atendimentos me fascinavam. Algumas escolhas foram se fazendo presentes ainda durante o curso.

Na época, o paradigma que estava em discussão era o da *integração*, pois se acreditava que o aluno deveria desenvolver as habilidades como pré-requisito para posteriormente se juntar aos demais na classe comum.

O paradigma da *inclusão* já estava presente no discurso dos teóricos que estudávamos, mas ainda discutíamos essas leituras com certo “tom” de utopia, isto é, sonhávamos que um dia esse ideal se concretizaria, mas como as políticas públicas estavam recentes e o discurso das instituições especializadas fortemente presente em defesa de que seriam elas (as instituições) responsáveis pelo desenvolvimento das pessoas com deficiência, poucos argumentos nos restavam.

Por essa razão a maioria das pessoas que concluiu o curso atuava nas instituições especializadas e/ou em classes especiais que funcionavam dentro das escolas regulares.

Sobre a minha atuação, quero evidenciar duas importantes escolhas como essenciais que ocorreram ainda na faculdade, com as quais considero que fui privilegiada. Duas delas me

motivaram a delimitar minha área de trabalho. Uma amiga de curso, com baixa visão, que foi minha companheira de estudo, e uma professora cega que me presenteou e me encheu de orgulho ao me escolher entre todos os alunos para trabalhar Orientação e Mobilidade orientando-a em sua locomoção nos espaços da Universidade e da Clínica.

Assim que me formei, prestei concurso para professora e fui trabalhar em uma instituição especializada, depois realizei um processo seletivo pelo Estado de Minas Gerais para trabalhar também como professora em outra instituição. Passados aproximadamente cinco anos, prestei mais um concurso para o cargo de Analista Educacional (hoje denominado de Analista de Gestão Educacional), na Prefeitura de Uberaba. Minha função era acompanhar e orientar as professoras do atendimento educacional especializado – AEE na avaliação dos aspectos pedagógicos e intervenções necessárias para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos alunos com deficiência para realizarem as atividades escolares.

Atualmente atendo crianças com baixa visão³ no Centro de Referência em Educação Inclusiva – CREI. Por acompanhar a rotina dos escolares com deficiência, por meio das queixas elaboradas pelas unidades escolares nos encaminhamentos que chegam até o Centro de Referência em Educação Inclusiva, é que venho desenvolvendo meu interesse por estudos com essa temática.

E são estas inquietações que me fizeram optar por continuar os estudos. Realizei várias capacitações e aprofundamento em áreas específicas e de intervenção prática para o manejo das aulas e orientações específicas às dificuldades apresentadas pelos alunos. Ainda estava “presa” a uma concepção defendida pelos estudos da época da faculdade, segundo a qual o aluno com deficiência precisaria ter suas dificuldades trabalhadas para então acompanhar os seus pares.

Mais tarde retomei meus estudos e fiz o mestrado em educação na área de inclusão, processo do qual resultou a dissertação denominada de *Políticas Públicas de leitura o Proler em Uberaba: ações para a participação da pessoa com deficiência visual (1997 -2014)*, defendida em 2015.

Assim, já pude me desprender um pouco de algumas ideias construídas em meu processo, agora como pesquisadora, tomando conhecimento de um mundo muito rico de pesquisas que me mostravam caminhos nos quais a concepção da pessoa com deficiência era muito mais ampla do que eu estava acostumada com meu ciclo de convivência e estudo proporcionado somente pelo meu trabalho.

³ Atendimento em Avaliação Funcional da Visão e Estimulação Visual, cujo propósito é levar os alunos a alcançarem consciência visual, o que irá potencializar seu desenvolvimento nas atividades cotidianas e especialmente melhorar sua eficiência e autonomia nas atividades escolares.

A partir de então não conseguia mais aceitar algumas atitudes que estavam acontecendo nesse processo. Crescia o número de matrículas nas escolas por imposição legal, utilizavam de subterfúgios diversos para não atender os alunos com deficiência na escola e quando se viam obrigados a aceitá-los, condicionavam a sua presença à participação de outros profissionais e bem como laudos atualizados e atendimentos de educação especial a estas crianças e jovens, separados de sua turma.

Em 2017 realizei o processo seletivo para o doutorado. A pesquisa foi para mim um grande desafio, me sinto imensamente honrada em poder contribuir por meio da ciência, com um tema que há mais de 20 anos venho estudando e vivenciando em minha área de atuação profissional.

Em toda proposta de estudo pude refletir sobre os caminhos a percorrer, a importância do planejamento, da disciplina e da produção do conhecimento, o que favoreceu diretamente na construção, com maior autonomia, do meu objeto de pesquisa. Mas o que a minha pesquisa irá contribuir para a sociedade? Qual a relevância?

Meu desconforto sempre foi pela minoria, um desejo constante de mostrar que cada pessoa se define como é, e que não precisa de modelo aceitável, precisa sim ser reconhecido por meio de possibilidades e conquistas. O que me faz prosseguir? Há um desejo que me impulsiona e me fez passar por todo esse processo de doutoramento, muitas vezes doloroso e solitário. E é essa vontade que me encanta e me convida a avançar no campo investigativo, a dialogar com autores, e que somadas as minhas experiências vão unindo sonhos e desejos para então delimitar meu objeto de pesquisa: o profissional de apoio ao estudante com deficiência.

São tantas perguntas, tantos caminhos, tantos sonhos.... Este trabalho é o seu resultado, mesmo acreditando sempre num processo e nunca um fim. Apresento a leitura, que por ora está posta a você, leitor.

INTRODUÇÃO

Situada em um contexto que envolve a educação especial e as políticas públicas de inclusão escolar, a tese apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfico-documental sobre o profissional de apoio ao estudante com deficiência, o que procuramos fazer trazendo para a discussão o olhar foucaultiano acerca das relações de poder, bem como ensinamentos de Paulo Freire sobre o potencial emancipatório da educação.

Considerando que uma tese é também um documento histórico pelo qual se pode conhecer o cenário em que se dava a produção científica de uma época, cumpre registrar que a pesquisa foi concebida e conduzida por quase três anos a partir dos preceitos da etnografia, o que, entretanto, precisou ser alterado em razão da pandemia causada pelo vírus da Covid-19. Quando o grave quadro sanitário exigiu o fechamento das escolas por tempo indeterminado, em março de 2020, o trabalho de campo se encaminhava para a segunda fase⁴, na qual seriam realizadas entrevistas decisivas e novos registros de observação. Dada a impossibilidade de execução desta etapa, foi preciso rever objetivos e metodologia, e reorganizar resultados bibliográficos e documentais até então obtidos, de modo a suprimir a dimensão etnográfica da investigação.

Posto isso, a investigação assume como problema relações de poder que estão presentes no campo da educação inclusiva e mais especificamente na contratação de profissionais de apoio ao estudante com deficiência na rede estadual de ensino da Minas Gerais. Sustenta a tese de que a contratação exacerbada de um profissional de apoio não só não é garantia de inclusão, como também pode causar efeito contrário, contribuindo para a permanência de estigmas de dependência e assistencialismo para com a pessoa com deficiência. Situação que pode aumentar ainda mais a distância de a sociedade se tornar verdadeiramente inclusiva.

Foram analisados o estado do conhecimento sobre a atuação do profissional de apoio ao aluno com deficiência, as legislações e outros documentos que orientam sobre as atribuições e a atuação deste profissional. Importante relatar que o referido profissional de apoio se caracteriza pela função de acompanhar o aluno público-alvo da educação inclusiva nas ações que o educando não consegue participar com autonomia das atividades escolares em razão de sua funcionalidade. Este profissional recebe vários nomes, de acordo com a interpretação das

⁴ A pesquisa de campo só teve início no avançar de 2019 devido ao longo tempo demandado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos para aprovar o projeto. Depois da aprovação (CAAE: 09714119.8.0000.5145) foram realizadas a sondagem, a obtenção dos consentimentos e a primeira fase da observação participante, interrompida pelas férias escolares. O trabalho de campo estava sendo retomado quando a epidemia foi deflagrada e as aulas foram suspensas sem previsão de retorno.

legislações e necessidade de cada município. Não sendo então objeto de nosso estudo os profissionais de apoio tradutor e intérprete de libras e o guia-intérprete. Os resultados encontrados foram depois colocados em diálogo com cinco Planos de Desenvolvimento Individual – PDI⁵, referentes a estudantes com deficiência matriculados nas séries finais do ensino fundamental em duas escolas⁶ da rede estadual de Minas Gerais localizadas no município de Uberaba.

Reconhecendo as incertezas vivenciadas no meio educacional, a proposta da pesquisa dialoga com a necessidade de verificar se os textos legais estão em consonância com os documentos elaborados pelas escolas sobre o perfil do aluno com deficiência. Pesquisas de Raquel Fröhlich (2018), Cristina Cerezuela (2016) e José Leon Crochík (2012) apontam que as instituições de ensino regular ou especializadas, mesmo com as propostas de políticas públicas educacionais que se referem à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, permanecem divididas entre o discurso em defesa do acesso e permanência com qualidade das pessoas com deficiência nos espaços escolares, e a justificativa do insucesso escolar desses educandos, principalmente pelo despreparo de toda equipe escolar.

Percebe-se que o desconhecimento e a ignorância conduziram para práticas segregadas, regidas por um preconceito “aceitável” e manifestado pelo poder vigente, num momento de efervescência e disseminação do saber por meio das mídias sociais, de avanços tecnológicos e de práticas apoiadas em discursos, pautadas pelas leis, decretos e normativas em defesa da inclusão, assim como descreve Crochík (2012, p. 49):

A marginalização e a segregação podem ocorrer mesmo quando o espaço é compartilhado entre os alunos com e sem deficiência; citamos antes a proposta de uma educação especial móvel, na qual alunos com deficiência estudam em sala de aula regular e têm o acompanhamento de um professor especializado direcionado basicamente a eles. A nosso ver, essa proposta, se posta em prática, pode permitir criar uma barreira simbólica que segrega os alunos e pode contribuir também para que esses sejam marginalizados.

Muitas vezes, as práticas que visam apoiar o educando com deficiência e a equipe escolar, julgadas como necessárias para a aceitação da clientela no cenário educativo, parecem continuar reforçando atitudes discriminatórias e excludentes, percebidas quando não proporcionam ações que valorizam a capacidade de a pessoa com deficiência se desenvolver, sem padrões pré-estabelecidos, com direito a erros e acertos como os demais educandos, mas

⁵ Documento elaborado pela escola, referente à vida escolar do estudante com deficiência, que desempenha um papel central na tomada de decisão por parte da equipe de inclusão sobre a necessidade ou não de solicitar a designação de um profissional de apoio para o estudante em questão.

⁶ Trata-se das mesmas escolas em que estava sendo realizada a pesquisa de campo abortada em razão da pandemia.

acentuam sua incapacidade pela necessidade de se adequarem às competências exigidas para permanecerem naquele lócus. Situação que à luz da perspectiva Foucaultiana referente às relações de poder, pode ser percebida.

As incertezas passam pela compreensão da escola quando as limitações do educando com deficiência são transpostas somente por meio do acompanhamento de um profissional específico ou quando todos da escola possam participar de um currículo flexibilizado em seus objetivos, no conteúdo e na avaliação da aprendizagem para que o aluno se desenvolva.

É importante discernir o que seja uma necessidade mediante a funcionalidade impossibilitada de executar determinada tarefa ou uma necessidade que possa ser trabalhada assim como os demais colegas da classe.

Deste modo, reconhecer a existência da pessoa com deficiência, como ela se constitui, e ainda quais são as suas potencialidades, se faz presente à medida que ações são desenvolvidas contribuindo para o entendimento e fortalecimento da sua participação nos aspectos sociais, culturais e políticos.

No cenário mundial, as discussões e os movimentos sociais em favor dos direitos humanos buscam garantir à pessoa com deficiência a equiparação de oportunidades, o acesso e a permanência com ações estratégicas para a sua participação ativa nos espaços escolares. A necessidade de reflexões sobre o que esperar de um ambiente inclusivo, as adaptações necessárias, a formação dos profissionais e os aspectos conceituais relacionados à deficiência e sua funcionalidade, são de extrema relevância nas pesquisas sobre a temática da inclusão. Assim, de acordo com Rita de Cássia Magalhães (2011, p.87)

Na escola, alunos com ou sem deficiência podem expressar pontos de vista, expor demandas e realizar tarefas propostas, mesmo que o ritmo lhe pareça lento ou diferente. Isto exige de o professor exercer sua capacidade de estabelecer uma relação de empatia e firmar vínculos afetivos. Trata-se de abandonar concepções arraigadas de que as deficiências diminuem e fragilizam as pessoas e construir concepções que respeitem a singularidade de todas as pessoas.

As políticas de inclusão, as quais serão abordadas no decorrer da tese, são permeadas por ideias muitas vezes contraditórias, com discursos distantes de uma prática que garanta a permanência dos educandos com deficiência nos diversos espaços sociais, mais especificamente na escola.

Todavia, as redes educacionais e as escolas precisam estar “afinadas” na elaboração e execução de ações efetivas para a aprendizagem e participação dos educandos com deficiência nos princípios de universalidade, integralidade e equidade.

Motivada por inquietações acerca da ampla temática da educação inclusiva e em especial dos profissionais de apoio, a pesquisa assume como objetivo geral analisar a legislação estadual e as diretrizes para a atuação do profissional de apoio em Minas Gerais, para problematizar relações de poder no campo da educação inclusiva, propondo encaminhamentos em perspectiva emancipatória. Os objetivos específicos são: a) compreender a história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; b) mapear o estado do conhecimento que tem como temática central o profissional de apoio e os educandos com deficiência no contexto escolar regular; c) verificar se há consonância entre legislação, normas e documentos legais referentes à educação especial, com os Planos de Desenvolvimento Individual – PDI dos estudantes de duas escolas estaduais do município de Uberaba/MG; d) refletir sobre as relações de poder a partir das nuances do texto legal com os documentos elaborados pela escola; e) ponderar entre obrigatoriedade legal, funcionalidade específica e concepção de inclusão e a contratação do profissional de apoio; e f) apresentar possíveis encaminhamentos para uma educação especial na perspectiva inclusiva, em abordagem emancipatória.

Assim, partiu-se da hipótese de que a legislação vigente acerca das questões da deficiência e da inclusão escolar não é suficiente para determinar a atuação do profissional de apoio, de modo que suas ações possam sofrer influência direta de diversas instâncias, tais como as concepções de inclusão circulantes nas variadas realidades escolares.

As escolas cuja documentação foi analisada foram escolhidas por possuírem o maior número de educandos acompanhados por profissional de apoio, bem como a cidade de Uberaba por ter em sua jurisdição 101 escolas estaduais e 25 municípios. O que, ao nosso entendimento, nos daria um panorama amplo das deliberações ocorridas na rede estadual de ensino.

Quanto ao referencial teórico, a pesquisa recorre ao diálogo com Michel Foucault (2000, 1979), buscando discutir a temática das relações de poder, bem como ao educador Paulo Freire (2009) para compor a apresentação de alguns encaminhamentos de acordo com o potencial emancipatório da educação, numa proposta coerente com os estudos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nos espaços escolares. A escolha de ambos os filósofos para dialogarem com a temática da pesquisa, seria por compreender que se complementam nos aspectos que discorrem por denúncias, no sentido de desvelar o panorama e o contexto em que se manifestam as concepções sobre o processo de inclusão escolar e os encaminhamentos possíveis neste cenário. Visando um alinhamento das contribuições para que cada vez mais o discurso do ideário da inclusão caminhe junto às práticas estabelecidas e realizadas em todo território nacional e especificamente no estado de Minas Gerais, lócus a que se refere a pesquisa.

O estudo dos aspectos históricos e legais foi realizado com aporte teórico dos autores Marcos José Mazzotta (1996), Gilberta Jannuzzi (2004), Dorcelly Isabel Bellanda Garcia (2015), que são referência em pesquisas sobre o processo histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Estes estudos são marcados por discursos divergentes das práticas sociais, resultantes nos paradigmas de *exclusão*, *segregação*, *integração* e *inclusão*. Percebe-se que o discurso político normatiza o paradigma da *inclusão*, entretanto, a literatura indica que a prática dos agentes envolvidos está arraigada no modelo da *integração*.

Apesar da evolução e das propostas de políticas no que se refere à educação inclusiva, verifica-se que o Brasil continua convivendo com dualidades históricas, principalmente na área educacional. De um lado, em defesa do acesso e permanência com qualidade das pessoas com deficiência nos espaços escolares, e, de outro, a resistência, a dicotomia, a culpa pelo seu próprio insucesso escolar, pelos baixos índices nas avaliações externas e pela falta de capacitação para o trabalho.

Visualiza-se, portanto, que na década de 1990, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, houve uma maior preocupação sobre a educação das pessoas com deficiência. E especificamente em 1994 emergiu o marco legal para a efetivação de diretrizes que orientaram os avanços de um paradigma de *integração* para a *inclusão* no ambiente escolar brasileiro - a Declaração de Salamanca.

Sobre os movimentos internacionais citados acima, importante esclarecer, baseado nos estudos de Rosita Edler Carvalho (2004, p.154), que ambos geraram “incompreensões quando ao alunado aos quais se referem”. O primeiro reforça a melhora do processo de ensino-aprendizagem para todos os alunos, sem discriminações, ao passo que o segundo, a Declaração de Salamanca, “reitera as recomendações de Jomtien e enfatiza a urgência de atendermos às necessidades de nossos alunos, evitando-se as práticas discriminatórias e excludentes”. E continua reforçando que por entenderem essa dualidade sugerindo o primeiro documento para os alunos com dificuldades no ensino-aprendizagem, mas sem deficiência e a segunda especificamente para o público da educação especial.

Portanto esse entendimento distorcido pode ter sido o gerador para as universidades buscarem na formação inicial cursos com uma visão generalista com pouquíssimas ou nada de aulas voltadas para a educação especial, e cursos específicos de educação especial, muitas vezes com disciplinas fragilizadas em assuntos mais abrangentes sobre pedagogia regular e didática de ensino de modo geral.

Retomando o objetivo de ambos os documentos internacionais, Carvalho (2004, p. 154) observa que “tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos: Necessidades Básicas de

Aprendizagem, como a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, contém o ideal de educação inclusiva por meio da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação”, justificando, assim, a necessidades de ambas serem discutidas nos cursos de formação na área de educação.

Dessarte, no Brasil, a Declaração serviu como aporte para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996. Assim, a partir da efetivação de diretrizes para a inclusão, nota-se paulatinamente alguns avanços que vão quebrando velhos paradigmas sobre a concepção da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Destaca-se a própria LDB, Lei nº 9.394/96, que, no seu artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, organização e recursos específicos para atender às suas necessidades específicas.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, também destaca no artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Nesse cenário, observa-se uma incipiente tentativa de avanço, visto que em sua redação, a Resolução menciona uma educação de qualidade para todos, buscando assegurar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais.

Com os avanços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a formação dos profissionais que atendem essa demanda precisa ser repensada. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Buscando superar as lacunas ainda presentes entre educação regular e educação especial, novas ações surgiram para abarcar as necessidades no ambiente escolar com a participação efetiva dos alunos, uma prática profissional que atenda as especificidades de todos, garantindo assim a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Desta forma, mudanças conceituais e ideológicas ocorridas no ambiente escolar a partir das políticas estabelecidas incluem a participação de um novo agente no panorama educacional, o profissional de apoio. Esse profissional vem se integrando à equipe escolar, porém, não se

tem clareza de qual seria seu papel nesse ambiente, quais seriam, afinal, suas atribuições. O que foi possível observar no levantamento do estado do conhecimento são indefinições quando se discute as atribuições desse profissional, como observado nos trabalhos de Agda Malheiro Ferraz Carvalho (2016) e Adriana Oliveira Freitas (2013).

Em se tratando da indefinição da nomenclatura mencionada anteriormente, pode-se observar que o referido profissional recebe algumas denominações. São elas: agente de apoio pedagógico, atendente de apoio pedagógico, cuidador educacional, professor auxiliar, acompanhante terapêutico e professor de apoio. Essas nomenclaturas estão relativizadas com as funções desempenhadas pelos mesmos, que vão do auxílio nas tarefas escolares/pedagógicas, à troca de fraldas e outros cuidados com higiene, alimentação e locomoção.

Nesse contexto, visualiza-se que apesar dos avanços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda se fazem necessários estudos e reflexões, principalmente no que se refere ao profissional de apoio.

Em meio a essa necessidade de mudança e ao quadro de indefinição quanto a esse profissional, objeto do presente estudo, a Nota Técnica n.19/2010 (BRASIL, MEC/SEESP, 2010) traz algumas orientações que ajudam a compreender melhor sobre a atuação dos Profissionais de Apoio no trabalho com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.

Em sua pesquisa, Fröhlich (2018), aponta para uma necessidade de normalização das pessoas com deficiência no cumprimento do princípio do paradigma da *integração*. E ainda sinaliza que os educandos com deficiência permanecem envolvidos em propostas fragilizadas de pertencimento em um ambiente competitivo, padronizado, influenciados por práticas de “governamentalidade”⁷ (FOUCAULT, 1979), reféns de uma valorização de mecanismos avaliativos que buscam padronizá-los e classificá-los. Para a pesquisadora, a presença do profissional de apoio pode reforçar os aspectos de docilidade⁸ e governo, acendendo uma

⁷ Por governamentalidade, diz Foucault (2008, p. 111-112) “entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial aos dispositivos de segurança. Segundo, por governamentalidade entendo a tendência, a linha de força que, em todo o ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de governo sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, ao desenvolvimento de toda uma série de saber”.

⁸ Advém do termo conceitual “docilização dos corpos” de Michel Foucault (2000). Para este autor corpos dóceis são corpos obedientes e “bonzinhos”, que não questionam, que não refutam, apenas se deixam instruir.

espécie de holofote, o que reforça a patologização⁹ do educando com deficiência (FRÖHLICH, 2018).

Essas indecisões em relação à necessidade e funcionalidade que envolvem a pessoa com deficiência e ainda as divergências sobre a atuação de um profissional que trabalhe e atenda a este público específico, fortalecem o propósito de desenvolver uma pesquisa que possa contribuir para a inclusão e que favoreça ainda o potencial dessa clientela que foi e ainda é tão marginalizada. Para isso, as discussões mais amplas da temática são importantes para que não seja entendido como condição automática, isto é, a presença de uma pessoa com deficiência por si só já justificaria a necessidade do profissional de apoio. Segue o recorte do documento que esclarece o citado acima:

O serviço do profissional de apoio deve ser disponibilizado pelos sistemas de ensino sempre que identificada a necessidade do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2015, p. 170).

Nesse contexto, a discussão realizada no estudo não pretendeu produzir indicadores sobre o profissional de apoio, e sim como ele é concebido no contexto escolar.

Portanto, buscar o entrosamento sobre a atuação do profissional de apoio escolar para a pessoa com deficiência pode contribuir para um melhor entendimento sobre sua necessidade e função, bem como compreender as relações interpessoais e de poder que são construídas neste contexto, já que as pesquisas realizadas para a construção do mapeamento do estado do conhecimento evidenciaram a existência de diferentes compreensões sobre a atuação deste profissional.

A Lei Brasileira de Inclusão - LBI 13.146/15, em seu artigo 3º, parágrafo 2º e inciso XIII define o profissional de apoio como sendo:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

⁹ Segundo Angelucci (2014, p. 123), a patologização pode ser entendida como “a classificação da diferença como expressão do estado patológico do sujeito. Fica evidente a conversão moral aqui operada; um traço de personalidade, um aspecto do comportamento, um ritmo ou estilo pessoal, que, poder-se-ia pensar, expressam a singularidade do sujeito, passam a ter valor de indício diagnóstico, colocando-o no campo do desvio do caminho saudável”

Muitos avanços e orientações já estabelecidos receberam reforço com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). O destaque recorre sobre a obrigatoriedade da escola de não repassar os custos para a família quando há necessidade de um professor acompanhar o aluno com deficiência, quando esse aluno não consegue executar as atividades, principalmente de higiene, alimentação, e/ou necessita de um aporte tecnológico devido à deficiência, e ser ainda impossibilitado de acompanhar as atividades escolares como os demais colegas da sala.

Assim, recorreu-se à análise de alguns tópicos para explicar a temática estudada. O primeiro é compreender a responsabilidade desse profissional frente ao trabalho com o aluno com deficiência. Ou seja, o mesmo não deve ser responsabilizado por todo cuidado com o educando, tirando do regente sua função principal. Essa postura pode enfraquecer as relações com os demais colegas, gerando impacto negativo na aprendizagem e no desenvolvimento, o que Carlos Skliar (2003) denomina de binômio *inclusão/ exclusão*.

Outro ponto que merece destaque é a ideia de que toda criança com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, Transtorno do Espectro Autista – TEA, necessita de um profissional de apoio. Como existem diferentes tipos e níveis de deficiência, é incontestável que essa postura dificulta o entendimento do que venha a ser a proposta da inclusão, e ainda coloca a pessoa com deficiência como sendo sempre a parte fragilizada, dependente e com perspectivas limitadas.

E o terceiro tópico a ser destacado está associado ao número de profissionais que a escola contrata, o que poderia gerar gastos públicos desnecessários ou no mínimo questionáveis em face de ausência de pesquisas precedentes que demonstrem melhoria na aprendizagem dos alunos por meio da atuação de um profissional de apoio.

Como já foi dito, não se pode negar a importância e a necessidade desse profissional, contudo, partimos da premissa de que a falta de clareza, a indefinição de sua formação e de suas atribuições, podem dificultar o processo de inclusão que vem se delineando.

Mesmo após elencadas leis e nota técnica específica sobre quem é o profissional de apoio e quais são suas atribuições, ainda não há um consenso formalizado referente ao papel a ser por ele desempenhado no meio educacional.

Assim, as pesquisas apontam que o trabalho desse profissional diverge em cada realidade escolar (CARVALHO, 2016; FREITAS, 2013). Os estudos realizados sobre a atuação do profissional de apoio em diferentes municípios evidenciam que eles buscam o seu trabalho de acordo com as suas interpretações e necessidades locais, o que caracteriza a falta de identidade tão mencionada nos estudos de Carvalho (2016) e de Freitas (2013). As pesquisas abalizam, ainda, para uma reformulação de todo o processo pedagógico e organizacional da

escola, defendendo, portanto, o ensino colaborativo como estratégia pedagógica (FREITAS, 2013).

Assim, no ano de 2015, o documento *Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, o qual aclara sobre os marcos legais, políticos e pedagógicos da Resolução CNE/CEB nº04/2010, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e dispõe sobre a organização da educação especial como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular.

O estudo se deu por uma abordagem qualitativa, pelo aporte de Marli André (2011), Augusto Triviños (1987) e Antônio Chizzotte (2006), e permite reconhecer que, mesmo popularizada na área da educação a partir dos anos 1980, o conceito de pesquisa qualitativa “não tem sido suficientemente discutido” na área (ANDRÉ, 2011, p. 22).

Segundo as pesquisas de Ednalva Aguiar e Maria Antonieta Tourinho (2011), discussões permeadas pela dicotomia entre o modelo qualitativo e quantitativo ocorreram nas décadas finais do século XX, com o aumento do número de publicações de pesquisas qualitativas.

Para Marcos Suel Zanette (2017), as pesquisas que envolvem a abordagem qualitativa trouxeram aportes significativos para o campo educacional, a saber:

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (ZANETTE, 2017, p.159).

A escola, como espaço social em constante mudança, permite a construção do sujeito, enriquece as inter-relações e propicia reflexões sobre a visão de mundo e do cotidiano. Sendo um terreno cultural profícuo de conhecimento e aprendizado, e muitas vezes espaço de conflitos e preconceitos, assim, segundo André (2011), o desenvolvimento de pesquisas e estudos vêm colaborar na construção de novas perspectivas.

Propor e desenvolver estudos que validem a capacidade da pessoa com deficiência em “sair” da condição de representado para exigir seu direito em se manifestar com autonomia frente às diversas situações da vida social também se incorpora aos objetivos desta pesquisa.

Pactuando com as leituras realizadas e inquietações decorrentes do que seja fazer pesquisa num contexto social de tantas vaidades e atrocidades no que se refere a relacionamento humano, busca-se por meio da ciência mecanismos que possam alcançar o bem comum,

trazendo para discussão reflexões sobre os problemas educacionais, econômicos, políticos e sociais do grupo aqui estudado.

A pesquisa tratará ainda de possíveis encaminhamentos seguindo o aporte teórico de Freire, propondo sugestões que comportam o campo da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a flexibilização tanto do currículo quanto do acesso a ele, bem como as diversas situações que fazem parte do campo de estudo – o profissional de apoio. Assim conforme a reflexão de Freire (2009), um caminho será construído por meio das descobertas envolvidas pela presente pesquisa:

No fundo, o essencial nas relações entre o educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a todos outros (FREIRE, 2009, p. 58).

Desse modo é pertinente ampliar as discussões e o entendimento de um cenário em que “saber e poder” se sobressaem. Trazendo para as discussões conceitos de Foucault, sobre os acontecimentos por meio das relações de poder.

Para Foucault (1979), toda relação é uma relação de poder, hierárquico ou não, é considerado “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1979, p.7). O poder está intrinsecamente relacionado ao saber e não se limita às instâncias superiores, como o Estado, por exemplo. Está presente em todas as relações dos cenários sociais, como na família, na escola, no clube, na igreja e no trabalho.

Portanto, as relações de poder se manifestam numa constituição linear e em todos os seguimentos sociais. O estudo propicia uma melhor compreensão sobre o jogo de poder, mas sem a pretensão de “eliminá-lo”. Há uma relação cíclica quando, no contexto escolar, seus problemas refletem sobre as necessidades tanto de pessoas, ações e propostas, quanto de políticas públicas. Isto é, uma política nasce de uma necessidade, e uma necessidade pode induzir análises limitadas sobre as leis, por exemplo. Assim, faz-se necessário conhecer e compreender as circunstâncias do meio e o processo histórico para relacioná-los com o contexto ao qual estão inseridos.

O tema sobre educação especial é relativamente novo e aparentemente pouco compreendido, por envolver questões bastante complexas no que concerne à participação das

peessoas com deficiência nas atividades escolares (STAINBACK; STAINBACK, 1999), ao tipo de apoio necessário (GORTÁZAR, 1995) e a avaliação dos avanços do educando (GLAT, 2013).

Destarte, discutir sobre inclusão é abrir espaço para reflexões sobre a finalidade da avaliação escolar, a prática pedagógica, e ainda conceitos de homem e de mundo em prol de uma sociedade mais igualitária e democrática. Desse modo, diferentes campos do saber precisam ser chamados para dialogarem entre si, buscando desvelar caminhos sobre a temática, que envolve o profissional de apoio que acompanha os alunos com deficiência nas turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Espera-se que o trabalho contribua para que os atores representados na pesquisa se tornem protagonistas de sua história; que saibam defender seus direitos de acordo com suas necessidades. E que as práticas sejam efetivadas no intuito de conquistar uma educação de qualidade a todos os jovens, atendendo aos interesses deste grupo historicamente tão marginalizado. Para tanto, pretende-se mostrar os resultados e ações que a tese sugere para a atuação do profissional de apoio.

A tese está organizada em quatro capítulos, conforme relatado a seguir:

No primeiro capítulo, “Contextualização Histórica e Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, apresenta-se um estudo histórico acerca da pessoa com deficiência e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O capítulo se inicia com reflexões sobre a dimensão histórica da marginalização pela deficiência no Brasil e de iniciativas oficiais voltadas ao atendimento escolar da pessoa com deficiência. Na sequência, aborda educação especial e políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, primeiro no Brasil, depois no estado de Minas Gerais, ao qual se volta a pesquisa documental.

Uma vez alcançado o primeiro objetivo específico, o capítulo 2, “O Profissional de Apoio aos alunos com deficiência no contexto escolar regular”, apresenta e discute os objetivos e a expectativa de atuação deste agente que vem ganhando espaço no contexto escolar regular. Na primeira parte do capítulo é apresentado um mapeamento do estado do conhecimento sobre o profissional de apoio, ocasião em que se reflete sobre os caminhos trilhados por outros pesquisadores, caracterizando-se o objeto de pesquisa (o que é, quando surgiu, o porquê...). Na segunda parte, são discutidas legislações específicas para a atuação do profissional de apoio e critérios estabelecidos, no estado de Minas Gerais, para o processo de contratação deste profissional na rede estadual de ensino.

No terceiro capítulo, “Reflexões e análises de Arena”, são discutidos os apontamentos da pesquisa e juntamente às análises de todo movimento em relação à legislação que legitima

e direciona o trabalho do profissional de apoio com o estudante com deficiência, recorreremos a ferramentas de Foucault para analisar os PDIs dos alunos matriculados nas duas escolas da rede estadual de ensino.

No quarto capítulo, “Um campo de Girassóis como espaço aberto na Seara de possibilidades e encaminhamentos” recorreremos a Paulo Freire para apresentar possíveis encaminhamentos no intento de colaborar com o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Assim, trazemos sugestões no fazer pedagógico envolvendo ações de apoio efetivo, sem que se coloque em dúvida o potencial das pessoas com deficiência e a concepção de inclusão.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No cenário mundial, as discussões e os movimentos sociais em favor dos Direitos Humanos buscam garantir à pessoa com deficiência a equiparação de oportunidades, o acesso e a permanência com ações estratégicas para a sua participação ativa nos espaços escolares e com representatividade em todo contexto social. No Brasil não é diferente. Há a necessidade de estudos e reflexões sobre o que esperar de um ambiente inclusivo, na execução das adaptações necessárias, nas propostas essenciais para a formação dos profissionais e nos aspectos conceituais relacionados à deficiência e sua funcionalidade. Todos estes fatores são de extrema relevância nas pesquisas sobre a temática da inclusão. Envolvem um grupo de pessoas muitas vezes excluídas da representatividade social, marginalizadas e hierarquicamente subjugadas. São os negros, os indígenas, as mulheres, os grupos LGBTQIAP+¹⁰, as pessoas com deficiência, entre outros.

O presente texto consiste em um capítulo histórico, no qual se recorre à legislação com a intenção de contribuir para a compreensão da história da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. É resultado de uma pesquisa bibliográfico-documental, que teve como aportes teóricos os trabalhos de Silva (1987), Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004), Garcia (2015), entre outros. Por meio dela, foi possível compreender as contradições e os desenvolvimentos da educação da pessoa com deficiência no Brasil e seus aspectos legais.

O percurso histórico e as políticas de inclusão são perspectivas que conduzem às estratégias e consolidam ações oferecendo mecanismos para um melhor entendimento referente à participação das pessoas com deficiência nos diversos seguimentos da sociedade.

Nessa premissa, de acordo com Fröhlich (2018, p.40):

As políticas de inclusão gerenciam e regulam toda uma forma de vida na atualidade. As políticas geram efeitos na população como um todo; aliás, essa premissa é que torna as políticas tão eficazes: sua ação é na coletividade, uma vez que as políticas fazem sua intervenção na população em geral.

Importante ressaltar que as políticas de inclusão, no presente texto, pretendem mostrar que a inclusão escolar se configura num movimento por meio de novas perspectivas para o cenário escolar, indo além da dicotomia ao alocar quem até então estava “fora” para “dentro” da escola. Assim, as redes educacionais precisam estar “afinadas” na elaboração e execução de

¹⁰ LGBTQIAP+ abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/ Arromânticas/ Agênero, Pan/Poli e mais.

ações efetivas para a aprendizagem e participação dos educandos com deficiência no ambiente escolar, nos princípios de universalidade, integralidade e equidade.

Diante do exposto, foi preciso resgatar e selecionar leis e decretos, os quais podem ser analisados, tornando referência para mudanças de concepção sobre a escolarização da pessoa com deficiência e a própria concepção de conceitos sobre educação inclusiva e educação especial.

Desse modo, para compreender os mecanismos que envolvem as ações voltadas às pessoas com deficiência, se faz necessário esclarecer sobre a diferença desses dois termos: *educação inclusiva* e *educação especial*. São termos que se complementam e não devem ser vistos como sinônimos. educação inclusiva é uma mudança de paradigma e de concepção sobre grupos que são vistos como diferentes de um padrão imposto pela elite dominante. É a valorização da diversidade, é o direito de todos exercerem a cidadania independente de sua condição física, psíquica ou social.

De acordo com Rosana Glat (2013, p.16), educação inclusiva:

Significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, sejam substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras de aprendizagem.

A temática da qual trata este trabalho será referente às pessoas com deficiência, as quais, de acordo com as suas especificidades, poderão necessitar ou não de apoio¹¹ nas atividades escolares. Sendo as atividades escolares oferecidas por meio da educação especial.

A educação especial, por sua vez, pode ser entendida como uma modalidade de ensino com propostas pedagógicas e recursos educacionais especializados que visam garantir o desenvolvimento e melhor desempenho escolar do educando com deficiência e/ou que apresenta necessidades específicas.

1.1 GRUPOS MARGINALIZADOS PELA DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Durante o período colonial, os segmentos sociais marginalizados e, em especial, o grupo das pessoas com deficiência, enfrentavam diversas situações de precariedade, dentre tantas, também sanitária. Trabalhos como os de Silva (1987) relatam que havia falta de recursos médicos e de medicamentos, inúmeros males eram adquiridos por meio de ferimentos, insetos,

¹¹ A palavra apoio faz referência aos apoios arquitetônicos, atitudinais, legais, pedagógicos, entre outros para a pessoa com deficiência ao longo de sua trajetória de participação no cenário escolar.

contaminação por vários agentes e até mesmo pela alimentação. Os negros que foram trazidos para o Brasil sofriam castigos físicos, acidentes tanto nas embarcações como nos engenhos, muitos sofriam de raquitismo proveniente de carências alimentares, também chamados de “mal de Luanda” (SILVA, 1987). Em tal contexto, as pessoas com deficiência eram chamadas de mancadas, aleijadas, cegas, surdas-mudas etc. Cabe aqui uma ressalva, pois nas famílias mais abastadas tais sujeitos eram “escondidos” em suas casas. A educação, de modo geral, não era prioridade.

Com a evolução da medicina os atendimentos e seus recursos foram aprimorados, e os locais que assistiam os enfermos, os pobres e deficientes passaram a receber algumas melhorias, tornando-se mais satisfatórios. Nesse contexto, os primeiros hospitais seguiram o modelo português, chamados de “Casas de Misericórdia”, destinados à população que não podia pagar pelos serviços. A descrição dos males que existiam, bem como os locais de acolhimento, servem para elucidar como a deficiência esteve e está presente na humanidade, e ainda qual o seu impacto na sociedade.

Reconhecer a existência da pessoa com deficiência, como ela se constituía, e ainda como os interesses foram se fazendo presentes à medida que ações eram desenvolvidas para essa população vulnerável e marginalizada, contribui para o entendimento nos aspectos sociais, culturais e políticos.

Com o desenvolvimento político, o envolvimento das pessoas com deficiência foi se fazendo presente paulatinamente, motivado por caridade, assistencialismo, e só então iniciando, a partir da década de 1990, maiores discussões sobre possibilidades e potencialidades para essas pessoas atuarem na sociedade com um pouco mais de visibilidade, buscando autonomia e independência.

Todo o contexto histórico passou por processos que podem ser descritos, para melhor compreensão do leitor, como períodos. No princípio os conhecimentos que se tinha sobre deficiência, eram envolvidos com crenças que iam do castigo divino, misticismo, à valorização do corpo perfeito, assim não permitiam que as pessoas consideradas fora do padrão da época participassem da vida em sociedade. Esse primeiro período foi denominado como fase da exclusão. Mais tarde, sem que houvesse um momento exato de ruptura desta concepção, iniciou-se o período da *segregação*. A fase da *segregação* foi demarcada fortemente por iniciativas de institucionalizar todos os que não correspondiam ao padrão considerado como aceitável, numa concepção higienista, preocupada em oferecer tratamento clínico e terapêutico, numa lógica assistencialista e protecionista. Mesmo sendo considerada como início da

educação especial, a invisibilidade da pessoa com deficiência ainda permanecia aceitável e natural para época (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1996).

Sueli Fernandes (2006) relata que a aproximação da igreja com a medicina no tratamento dos denominados “anormais” se inicia com os estudos para tentar explicar a condição de deficiência. O autor explica que, naquela ocasião, “passou-se a acreditar que [a deficiência] é uma condição inata, determinada geneticamente como traços inerentes aos sujeitos, descartando a possibilidade de mudança dessa condição” (idem, p.23).

Fato que contribui, segundo Cerezuela (2016, p. 36) para

[...] afirmar que o preconceito se desenvolve junto à história. As sucessivas compreensões equivocadas da deficiência desconsideram as invenções para superar essa condição. As atitudes negativas para com o diferente estavam muito arraigadas na sociedade, de forma que nos séculos XVII e XVIII os deficientes eram internados em espaços institucionais destinados a indivíduos como, por exemplo: órfãos, doentes mentais, idosos, delinquentes e criminosos, pobres, indigentes, entre outros.

Paulatinamente, algumas tentativas na condução dos cuidados e na atenção da pessoa com deficiência, ainda de forma segregacionista (isto é, afastada da sociedade), foram se delineando.

Uma primeira tentativa no Brasil, embora sem sucesso, foi a criação, em 1835, de um Projeto de Lei de assistência com classes para “surdos mudos” e para cegos. Até então, a responsabilidade do cuidado, de assistência à pessoa com deficiência, era totalmente da família. Alguns movimentos foram surgindo e, sob importante influência europeia, houve a criação de instituições de atendimento principalmente para cegos, surdos e “inválidos da pátria¹²” (MAZZOTTA, 1996).

No subtítulo “Os Institutos no Império” do livro “História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil”, Mário Lanna Júnior (2010) nos fornece descrições sobre educação para surdos e cegos, conforme trecho a seguir:

As questões relativas às pessoas cegas e surdas surgiram no cenário político do Império em 1835, durante o Período Regencial, quando o conselheiro Cornélio Ferreira França, deputado da Assembleia Geral Legislativa, propôs que cada província tivesse um professor de primeiras letras para surdos e cegos. Todavia, a recém-formada Nação Brasileira, independente de Portugal há apenas 13 anos, enfrentava um momento político conturbado e a proposta do conselheiro França sequer foi discutida na Câmara dos Deputados. O tema só foi retomado na década de 1850 (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 21).

¹² Refere-se a soldados mutilados na Guerra do Paraguai (1864-1870).

No Brasil no período do Império a população não tinha voz, só as famílias mais abastadas tinham direito de estudar (JANNUZZI, 2004). Para conhecer como era a participação das pessoas com deficiência, recorreremos à primeira Constituição do Brasil, de 24 de março de 1824, documento denominado de “Constituição Política do Império do Brasil”, a qual visava à organização de ações em prol das necessidades da população da época. Neste documento foram poucas as diretrizes voltadas ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. De qualquer forma, apesar de não dispor de capítulo ou artigo que fizesse menção direta a “educação”, “escolarização”, “ensino”, “institucionalização”, ou mesmo “formação” e “magistério”, a Carta de 1824 deixou sua marca histórica ao inserir o princípio da gratuidade da instrução primária.

Contudo, embora nessa primeira Constituição Brasileira fosse previsto que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos, a mesma privava o “incapacitado” físico e moral do direito político. Nos dizeres de Maria Ângela Corrêa (2010, p. 30) “antes mesmo de qualquer esforço para o atendimento aos deficientes, a sociedade já se protegia do adulto deficiente”.

Segundo Mazzotta (1996), algumas iniciativas para o atendimento educacional dos “portadores de deficiência¹³”, tanto da sociedade em particular quanto as iniciativas oficiais, foram motivadas por ações já realizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, e no Brasil a Educação Especial teve início em meados do século XIX (MAZZOTTA, 1996, p.27). O autor propõe uma divisão de acontecimentos em dois períodos. O primeiro período de 1854 a 1956, com iniciativas particulares isoladas, e, no segundo período, de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Em meados da década de 1850, algumas iniciativas para com o cuidado e a atenção da pessoa com deficiência no Brasil, ainda de forma segregacionista, foram sendo organizadas. A exemplo, baseada numa concepção de se desenvolver pré-requisitos para se adequar a um padrão social, houve a criação de três organizações. A primeira delas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos – inaugurado em 17/09/1854, cuja ideia era criar um espaço para desenvolver atividades com meninos cegos, surgiu com a chegada de um jovem chamado José Álvares de Azevedo. Após ter ido para a França estudar, José Álvares de Azevedo voltou para o Brasil decidido a ensinar para os jovens cegos tudo o que havia aprendido. Teve como primeira aluna, a filha de um médico da família imperial. Dom Pedro II, maravilhado com os resultados de seu trabalho com a menina Adélia, percebeu a importância de um apoio mais efetivo aos meninos cegos e então resolveu fundar uma instituição, nos moldes daquela em que o jovem Azevedo teria estudado. O ensino era tipografia e encadernação para rapazes, e tricô para as moças. Os

¹³ No texto foi mantida a nomenclatura usual do período que se referia, conforme consta no livro de Mazzotta (1996).

casos de sucesso se deviam muito mais a características e méritos pessoais do que à eficácia do método utilizado (MAZZOTTA, 1996).

Foi em 1890, após a Proclamação da República, que o Instituto passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC¹⁴. Referência no atendimento às pessoas cegas e com baixa visão, o Instituto é, hoje, um centro de referência que dispõe de equipe médica especializada e oferece cursos e publicações da área para todo país (MAZZOTTA, 1996).

Outra Instituição de relevância nacional é o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, que foi também instituído, via decreto, por Dom Pedro II. De acordo com Mazzotta (1996 p.29), em 1957, cem anos após sua fundação pela Lei nº 3.198, de 06 de julho, passou a denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES¹⁵.

Mesmo não havendo, na época, estudos sistematizados na área da surdez, o trabalho inicial era desenvolver uma educação literária e profissionalizante para garotos surdos-mudos, nomenclatura então usual, hoje substituída por surdos. O ensino se dava por meio de palavras e leitura labial e ensino da língua escrita. Tanto os professores quanto os materiais e recursos para se trabalhar eram trazidos da Europa. Desenvolvia-se uma educação profissional que os habilitavam na área de sapataria e de encadernação. Os materiais produzidos podiam ser comercializados e os rendimentos eram divididos para custear a subsistência dos alunos e a matéria prima. O número de assistidos no IBC e no INES eram irrisórios, tamanha a demanda já existente no país. Para que se tenha uma ideia, o autor aponta que no ano de 1872 foram atendidos apenas 35 alunos cegos e 17 surdos, num universo populacional de 15.848 cegos 11.595 surdos (MAZZOTTA, 1996)¹⁶.

Com a fundação destas duas grandes instituições, IBC e INES, iniciaram discussões mais políticas e sociais sobre a importância da educação para as pessoas com deficiência. Um dos primeiros temas explanados que se tem registro é sobre o currículo e a formação de professores para cegos e surdos, o que foi debatido no “1º Congresso de Instrução Pública em 1883” (MAZZOTTA, 1996).

¹⁴ Instituto Benjamin Constant situado no Rio de Janeiro é um centro de referência no atendimento e reabilitação às crianças e adolescentes cegos, surdo cegos, com baixa visão e deficiência múltipla, na capacitação de profissionais e assessoramento de instituições públicas e privadas.

¹⁵ Instituto Nacional de Educação de Surdos situado no Rio de Janeiro é um órgão do Ministério da Educação que atende alunos surdos da Educação Infantil até o Ensino Médio, além de oferecer ensino profissionalizante e estágios remunerados que ajudam a inserir os surdos no mercado de trabalho. O INES também apoia e promove a pesquisa de novas metodologias a serem aplicadas no ensino das pessoas surdas, além de prestar atendimento psicológico, fonoaudiológico e social à comunidade surda.

¹⁶ O texto não esclarece como eram escolhidos esses alunos. A intenção ao trazer a informação é apenas mostrar que o atendimento era precário, o que se percebe pela discrepância entre a demanda e o número de assistidos.

Outro investimento de grande importância e de assistência, foi o Asilo dos Inválidos da Pátria, criado em 1868 e destinado a dar abrigo aos soldados mutilados na Guerra do Paraguai. Os sobreviventes da guerra eram considerados pessoas inúteis para continuar à serviço da vida militar e, até mesmo, civil. Essa instituição, entretanto, se manteve por pouco mais de 100 anos e com o fim da guerra contra os paraguaios (1870) e a Proclamação da República (1889), o governo não mais se interessou pelo projeto. Segundo Mazzotta (1996), o denominado “Asilo da Pátria” foi desativado no ano de 1976.

No quadro a seguir está a relação das instituições, associações, fundações e escolas criadas para atender ao público, organizadas de acordo com a deficiência.

Quadro 1: Principais instituições que trabalham com a pessoa com deficiência

INSTITUIÇÃO	ANO DA FUNDAÇÃO	PÚBLICO ATENDIDO	LOCAL
Instituto Benjamin Constant – IBC	1854	Deficiência visual	Rio de Janeiro
Instituto de Cegos Padre Chico	1928	Deficiência visual	São Paulo
Fundação para o livro do Cego no Brasil	1946	Deficiência visual	São Paulo
Instituto Santa Terezinha	1929	Deficiência auditiva	Campinas/SP
Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para deficientes auditivos Helen Keller - I núcleo Educacional para crianças Surdas	1951/1952	Deficiência auditiva	São Paulo
Instituto Educacional de São Paulo – IESP	1954	Deficiência auditiva	São Paulo
Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	1931	Deficiência Física	São Paulo
Lar-escola São Francisco	1943	Deficiência Física	São Paulo
Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD	1950	Deficiência Física	São Paulo
Instituto Pestalozzi de Canoas	1926	Deficiência Mental/intelectual	Canoas /RS
Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	1935	Deficiência Mental/intelectual	Belo Horizonte
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro	1948	Deficiência Mental/intelectual	Rio de Janeiro
Sociedade Pestalozzi de São Paulo	1952	Deficiência Mental/intelectual	São Paulo
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro	1954	Deficiência Mental/intelectual	Rio de Janeiro
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo	1961	Deficiência Mental/intelectual	São Paulo

Fonte: elaborado pela autora a partir de Mazzotta (1996)

Conforme apresentado no quadro, observam-se ações isoladas que se expandiram gradativamente, foram aproximadamente 107 anos até a última data de registro das instituições elencadas, voltadas para o atendimento terapêutico, profissional e escolar da pessoa com deficiência.

1.2 INICIATIVAS OFICIAIS VOLTADAS AO ATENDIMENTO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Pensar e conceituar sobre a pessoa com deficiência requer uma mudança de concepção da própria cultura, assim suas supostas limitações não mais serão o foco de análise e sim as barreiras físicas, atitudinais e arquitetônicas do cenário social.

O conceito de deficiência, de acordo com artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006, p. 21 e 22) é compreendido como:

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 igualdade condições com as demais pessoas.

O documento conceitua a deficiência como de “longo prazo”, reconhecendo assim que o conceito sofre mudanças e alterações à medida que novos estudos e novas políticas são implementadas, garantindo uma maior participação da pessoa com deficiência.

Desse modo, a deficiência está muito mais ligada às impossibilidades de interação com o meio e com as pessoas, do que propriamente se é proveniente de um impedimento físico, sensorial, cognitivo ou múltiplo. Sua concepção está vulnerável às diversas compreensões advindas da interação com a sociedade, pois “quanto mais obstáculos como barreiras físicas, condutas atitudinais impeditivas de sua integração, mais deficiente é uma pessoa” (ONU, 2006, p.1).

E para mostrar as iniciativas oficiais, Mazzotta (1996) as descreve num segundo período, que compreende entre 1957 a 1993, no qual se busca ampliar o número de pessoas com deficiência participantes das ações de atendimento pedagógico.

A partir do século XX, por volta dos anos de 1970, muitas pesquisas no campo educacional foram publicadas, e, em corolário, várias instituições na área educacional foram fundadas. Iniciando um promissor campo de reflexão com o qual surgiriam as preocupações sobre o desenvolvimento cognitivo, principalmente, das pessoas com deficiência, e ainda apoio aos soldados sobreviventes da guerra que precisavam se reabilitar para o trabalho.

O autor observa que as primeiras tentativas de escolarização de pessoas com deficiência foram reconhecidas no Brasil já na década de 1970, envolvendo atividades de entidades filantrópicas especializadas nas deficiências visual, auditiva, mental e física, com ações do governo na criação de escolas junto a hospitais, instituições, escolas residenciais e de ensino regular (MAZZOTTA, 1996). Importante ressaltar que havia uma concepção médica e terapêutica muito presente.

Foi com a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, denominada de “Constituição Cidadã”, que houve iniciativas por meio de concepção de cunho mais social, favorecendo ações de participação da pessoa com deficiência.

O documento estabelece em seu texto que estão entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e no artigo 208, parágrafo III prevê o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

Por consequência, a aprendizagem e atendimento da pessoa com deficiência pôde ser comprovado no número de instituições e publicações mais expressivamente sobre a temática a partir dos anos de 1990. Especialmente apoiados pela Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien (1990), a qual alerta para o número elevado de crianças e adolescentes sem escolarização, buscando promover o acesso e a permanência de todos nos sistemas de ensino. Após essa Declaração, ficou evidente a necessidade e a importância de se repensar o direito das pessoas com deficiência, e, neste sentido, o assunto passou a ser mais explorado.

Assim, há compreensão de como o Brasil tem buscado conduzir as políticas de intervenção por meio da educação especial, tratamento e participação nas ações laborais das pessoas com deficiência.

Antes disso, o que se podia observar, conforme explica Mazzotta (1996 p. 31):

Na primeira metade do século XX, portanto até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público [...] que prestava algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda quatorze estabelecimentos de ensino regular [...] também atendiam alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas [...] atendiam deficientes mentais e outras oito dedicavam-se a educação de outras deficiências.

O aumento de instituições foi acontecendo gradativamente e proporcionalmente com o aumento do número de pessoas que necessitavam de um atendimento. Não houve um marco inicial no qual se pôde verificar como um grupo marginalizado por séculos foi conquistando o direito de gozar de uma vida que pudesse contribuir socialmente aos interesses da época, seja na educação, no trabalho e/ou no lazer. Seria ingênuo ainda pensar que as conquistas aconteceram linearmente, sem rupturas e resistências, e, ainda, que já tenham alcançado um nível satisfatório de participação nestas instâncias.

Assim, algumas ações governamentais foram colocadas em prática, por meio de campanhas¹⁷. As campanhas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, segundo Mazzotta (1996), foram assumidas pelo governo federal, iniciadas por volta da década de 1960, com cunho eminentemente terapêutico. A partir de então, observava-se uma crescente evolução paralela às mudanças no cenário nacional.

A primeira campanha a ser destacada é a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro – CESB, instituída em 1957. Instalada no INES, tinha por “finalidade promover em todo território nacional a educação e a assistência à pessoa surda. Anos mais tarde, a campanha foi desativada por falta de dotação orçamentária” (MAZZOTTA, 1996, p.50).

No ano seguinte, em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, inicialmente vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Mais tarde, com algumas reformulações, deixou de ser vinculada ao Instituto e passou a ser chamada de Campanha Nacional de Educação de Cegos - CNEC. Com a alteração de denominação, a CNEC era subordinada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, e tinha como meta ampliar o atendimento educacional aos deficientes da visão.

Importante ressaltar que ambos os Institutos, Benjamin Constant e Instituto Nacional de Surdos, ficavam vinculados e supervisionados pelo Ministério da Educação, mas mantendo-se como autônomos.

Em 1960 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME, cuja finalidade era “promover a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional às crianças excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.52).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, mencionou sobre a educação de excepcionais, afirmando a peculiaridade dessa educação.

¹⁷ Campanhas são programas desenvolvidos pelo poder público para o fortalecimento de ações em prol das pessoas com deficiência.

Sendo uma política pública que colaborou com o fortalecimento do setor privado no tratamento da então denominada “pessoa portadora de deficiência”. Conforme descrito no encarte produzido pelo Ministério da Educação (2002, p.07):

O compromisso do Estado Brasileiro com a Educação Especial foi explicitado, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961. Essa lei determinava que o atendimento ao aluno com deficiência deveria ocorrer na "educação regular, dentro do possível", ao mesmo tempo em que garantia apoio financeiro às instituições privadas, desde que credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Nesse período, houve uma abertura para as possibilidades de escolarização das pessoas com deficiência, mas não deixaram de valorizar as instituições especializadas, pois compreendiam que era importante garantir os atendimentos já que as próprias instituições especializadas julgavam que poucos se mostravam capazes de frequentar ambientes comuns, haja vista que as ações que prevaleciam eram terapêuticas. O cenário ainda era marcado por uma visão clínica, com intervenção muitas vezes medicamentosa para com as pessoas com deficiência.

A pesquisa de Jannuzzi (2004) identificou que, na época, a área de deficiência mental mostrou números bastante elevados de assistência. De 1949 a 1969 o número de instituições passou de 11 para 821 voltadas para o atendimento da deficiência mental. No entendimento da autora, “provavelmente o elevado número de deficientes mentais deva, em parte, ao crescimento da escolarização no ensino fundamental” (JANNUZZI, 2004, p. 87).

Na década de 70, a Lei 5.692/71, complementada pelo Parecer do CFE 848/72, que orientava sobre "a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos (então denominados) excepcionais" (BRASIL, 1971), marcava o início de uma visão tecnicista da educação. E, conforme descrito no documento *Políticas e Resultados (1995-2003)*, produzido pelo Ministério da Educação: “Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), por sua vez, incluiu a educação especial no rol das prioridades educacionais no país (Projeto Prioritário nº. 35)” (BRASIL, 2002, p.7). Ocorre, assim, a regulamentação da Política de Educação, que orienta a assistência social e educacional por meio de um órgão específico que passa a responder pela causa da pessoa com deficiência.

No ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, o que se deu, de acordo com Mazzotta (1996, p.55) “após apresentação dos resultados no relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil” e mediante as respostas para a estruturação da educação especial para a expansão e

melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986 este órgão foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESPE. Esta secretaria era subdividida entre estudos, pesquisas, apoio ao ensino e às instituições e Entidades particulares (MAZZOTTA, 1996).

Em 1990, após a extinção da SESPE, suas atribuições passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb, sendo de sua competência as questões relativas à educação especial. A esta Secretaria foi incluído um Departamento de Educação Supletiva e Especial - DESE. Em 1992, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto, assim denominado após a queda do Presidente Fernando Collor de Mello.

De forma ainda incipiente, alguns movimentos políticos na tentativa de favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência, numa lógica normalizadora, acreditavam que à medida que estas pessoas estivessem “preparadas”, acompanhariam os demais alunos nas escolas comuns. Acreditava-se que era preciso desenvolver para se adaptar ao padrão social exigido, o que dificultava a sua integração nas instituições escolares e comunidade (LANNA JÚNIOR, 2010).

Ainda muito presente, esse paradigma integracionista conceituava a deficiência num modelo clínico no qual eram consideradas como obstáculos e limitações as condições físicas, sensoriais e intelectuais, reforçando a ideia de que a pessoa com deficiência tem seu aprendizado limitado a ações pré-estabelecidas por profissionais destacados por seus estudos sobre determinada deficiência.

Em paralelo, havia também uma preocupação com o direito de participação de todos na escola, ainda que sem se dimensionar de que forma seria essa participação, o que indica as dinâmicas e contradições presentes em um momento em que predominava o paradigma da *integração*, demonstrando, então, um complexo contrassenso entre o que regem as leis, decretos e diretrizes e a organização das escolas em relação ao objeto de pesquisa aqui apresentado.

A partir de 1994, as ações são caracterizadas pelos movimentos em favor de uma participação mais ativa de todos, sem distinção de raça, etnia, credo, gênero, condição social, intelectual, limitação física ou sensorial, nos espaços escolares, principalmente. (LANNA JÚNIOR, 2010). A esse movimento denominamos de *inclusão*.

O movimento vigente, chamado de *inclusão*, sofreu influência dos países norte-americanos e europeus. Isso se deu no avançar do século XX, tendo como marco especificamente no ano de 1981, quando a Organização das Nações Unidas declarou ser aquele o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, dando visibilidade à questão. Foi um período marcado por alguns atos oficiais, com os quais houve uma proliferação da

educação das pessoas com deficiência, ganhando espaço com as políticas públicas em defesa de seus direitos.

Outros documentos legais serão destacados no presente texto, sendo o documento de maior ênfase a Declaração de Salamanca (1994), por considerar um documento legal ao qual o Brasil é signatário, e que possibilita diretrizes a serem seguidas, considerando a importância da aprendizagem do educando com deficiência na escola regular. Toda essa produção de entendimentos sobre a escolarização da pessoa com deficiência se deu a partir da década de 1990, reconhecendo a importância da escola comum para todos. Assim, segundo Fröhlich (2018, p. 43):

As pessoas com deficiência passam a ter sua escolarização formal atrelada a uma maquinaria que dispõe os sujeitos dentro de uma rede de saber-poder como forma de produzir subjetividades inclusivas, performáticas, aprendentes, participativas, normalizadas. Porém, tal entendimento de escolarização das pessoas com deficiência também está atravessado por outros entendimentos que a Educação Especial adquire com as políticas de inclusão.

Foi também no ano de 1994, marcado pelo acordo de o Brasil ser signatário da Declaração de Salamanca, que o país passou por uma eleição presidencial elegendo Fernando Henrique Cardoso, FHC, para Presidente da República; um sociólogo que, assim como descreve Tatiana Rech (2011, p.21):

Em consonância com seu tempo e embalado por princípios neoliberais, ele defende a diferença e a diversidade, milita abertamente sobre as questões raciais e éticas, falando em seus discursos e escrevendo livros sobre o Brasil como um país mestiço.

Importantes documentos foram elaborados, discutidos e seguidos durante os dois mandatos do presidente FHC, os quais serão apenas citados e posteriormente comentados no decorrer do capítulo, são eles: Política Nacional de Educação Especial (1994), Plano Nacional de Educação, sancionado em 2001, e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas em 2001, organizadas pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial - SEESP (RECH, 2011, p.20).

Com a extinção da SEESP, no ano de 2004 foi criada, por meio do Decreto nº 5.159 de 28 de julho, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, considerada como nova unidade administrativa do Ministério da Educação que

assumiu integralmente as atribuições da Secretaria de Inclusão Educacional SECRIE e da Secretaria Especial de Erradicação do Analfabetismo SEEA,

ambas extintas, incorporando ainda outras coordenações e programas que pertenciam a outras secretarias do MEC. (BRASIL, SECAD, 2004, p.8)

A SECAD é constituída por quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos – DEJA; Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania – DEDC; Departamento de Avaliação e Informações Educacionais – DAIE; Departamento de Gestão Estratégica e Articulação Institucional – DGEAI.

No ano de 2011, com a reestruturação da Secretaria, acrescentou-se o termo *inclusão*, passando a denominar SECADI, conforme o Decreto presidencial n° 7.480 de 16 de maio.

No ano de 2019, logo no início do mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro, houve a extinção da SECADI por meio do Decreto n° 9.465, assinado no dia seguinte à posse: 02 de janeiro. A então Secretaria foi desmembrada em Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - SEMESP, da qual fazem parte a Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Ficando como Secretarias independentes o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Na tentativa de alcançar a compreensão de como a educação especial vem se constituindo enquanto modalidade de ensino na perspectiva da educação inclusiva foram apresentadas adequações na organização administrativa do cenário político, buscando um aporte nas políticas públicas e nos principais marcos legais.

1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo dos diferentes tempos históricos, os quais, segundo os trabalhos de Mazzotta (1996) e de Jannuzzi (2004), foram marcados por concepções e paradigmas que serviam a uma elite dominante, percebe-se que a educação especial, paulatinamente, foi se tornando parte integrante do cenário vigente de sua época.

Reconhecer a trajetória histórica favorece a construção de uma concepção de deficiência a qual está relacionada ao contexto cultural de cada período, pelos conceitos, necessidades e valores das sociedades, determinando seus interesses e responsabilidades. A nomenclatura para se designar a pessoa com deficiência sofreu alterações acompanhando as concepções de cada período, que aparecem designadas nos textos das políticas públicas. De acordo com Reinoldo Marquezan (2008, p.9):

Esse gesto de nomeação politicamente determinado significa que mesmo ao trocar de nome o sujeito não deixa de significar. O jogo com palavras vindas de formações discursivas distintas e com diferentes historicidades faz aparecer o político e o histórico na língua. Assim, o sujeito deficiente nomeado “necessitado”, “excepcional”, não deixa de existir, de produzir sentido. A renomeação continua a produzir sentido.

A história não se concebe de forma linear. As desconexas interpretações sobre as legislações e as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, bem como a complexidade dos fatos e suas interpretações levam a avanços e retrocessos que merecem ser discutidos e analisados.

Conforme mencionado anteriormente, no início da década de 1980, especificamente no ano de 1981, a Organização das Nações Unidas declarou ser o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência. Neste intento, também no Brasil o direito de as pessoas “portadoras de deficiência” estarem inseridas na sociedade foi colocado em pauta, reconhecendo-se, oficialmente, a existência e as demandas desse segmento populacional” (BRASIL, SECAD, 2004).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, estabelece em seu texto, a finalidade de: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Estabelece, no artigo 206, inciso I, “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e no artigo 208, parágrafo III prevê o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Após treze anos da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), na qual a educação não era prioridade, o texto da Constituição Federal de 1988 orienta que, preferencialmente na rede regular de ensino, a pessoa com deficiência receba o AEE. No período da promulgação da Constituição Federal, a educação especial, termo não utilizado no presente documento, era um atendimento paralelo à educação de forma geral, podendo ser até mesmo substitutivo.

No decorrer do capítulo, algumas leis já foram mencionadas e analisadas considerando-se o contexto de sua produção. As políticas públicas, com maior destaque a partir da década de 1990, trataram de assuntos direcionados à escolarização da pessoa com deficiência, buscando um melhor entendimento sobre as intervenções, os mecanismos de acesso e permanência na escola. Estes estudos contemplaram ainda os profissionais que fazem parte do contexto

educacional na perspectiva da inclusão, revendo e estudando suas concepções, atribuições e perfis. Tomando como base o conceito trazido por Frölich (2018 p.43)

A Educação Especial, historicamente responsável pela escolarização dos sujeitos com deficiência, adquire outro status a partir da década de 1990: uma modalidade que, alojada nos espaços comuns de ensino, passa a prover formas e serviços de apoio para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Do caráter substitutivo de escolarização, a Educação Especial reconfigura-se em modalidade provedora de práticas de apoio.

Concomitante a este período que abarca a década de 1990, e com ações voltadas para o direito das pessoas com deficiência de participarem com qualidade e respeito no cenário escolar, novas diretrizes foram elaboradas para intervenções mais diretas, buscando atender as necessidades e especificidades dos educandos, reconhecer a importância da participação de uma equipe de multiprofissionais, e ainda orientar os gestores por meio das políticas públicas aplicadas.

Considerando que a educação especial é uma modalidade de ensino especializado instituído para um público específico e reconhecendo que as influências europeias ainda se apresentam com bastante veemência no cenário educacional brasileiro no que diz respeito à escolarização das pessoas com deficiência, o Tratado de Jomtien (1990), também denominado de *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, em seu art. 3º, discorre sobre um item exclusivamente dedicado a assegurar igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência.

O Tratado de Jomtien destaca ainda que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (JOMTIEN, 1990). Parte da ideia, já manifestada na Declaração dos Direitos Humanos, que “toda pessoa tem direito à educação”. A Declaração dos Direitos Humanos é composta por documentos internacionais, que passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, e mesmo não sendo específico para a pessoa com deficiência, visa garantir a igualdade de acesso ao sistema educacional e aprendizado efetivo.

Todavia, para que haja garantia do acesso à pessoa com deficiência nos espaços escolares, compreendendo seu potencial ou acatando a uma imposição sob força da lei, são aspectos que precisam ser discutidos. É importante buscar um entrosamento sobre uma perspectiva que coloca a necessidade de a escola estar aberta e preparada para atender aos diferentes públicos. A hipótese de a escola estar vivendo uma transformação de uma exclusão física para uma exclusão “mascarada” precisa ser avaliada e rediscutida, verificando-se a

ocorrência do que se pode chamar de processos fictícios de inclusão. Nesse sentido, uma “exclusão dentro da inclusão”, tal como nos alerta Skliar (1999), será perpetuada e naturalizada.

Nessa perspectiva, a compreensão do processo histórico, das mudanças de nomenclatura e do realinhamento das leis que versam sobre a temática, pode auxiliar a desmistificar a ideia de inclusão como processo evolutivo, linear e sem rupturas. Segundo descreve Silva (2014, p.23), “no discurso oficial se apresenta a inclusão escolar como um processo necessário, natural fruto da dita evolução da sociedade. Desse modo, qualifica-se sempre a concepção mais atual como, necessariamente, mais ‘evoluída’ que a anterior”.

Todavia, buscando discutir a respeito das diversas rupturas no processo histórico, o termo inclusão não deve ser considerado “unívoco”, pois manifesta incongruências entre o discurso, as leis e a prática profissional, e mesmo com diferentes aplicabilidades podem ser presenciados processos de exclusão (LASTA; HILLESHEIM, 2011).

Importante ressaltar que a partir da década de 1970 já se reconhecia a importância e a necessidade da participação da pessoa com deficiência no ensino regular, podendo ser analisada como um progresso. Isso pode ser constatado com a promulgação da Lei nº5692/71, na qual “em seu artigo 9º previa ‘tratamento especial aos excepcionais’, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (MAZZOTTA, 1996, p.53-54).

Ainda naquele momento da história, houve uma preocupação em identificar as necessidades deste público, assim entendidas num âmbito terapêutico, como descreve Mazzotta (1996, p. 74)

Na verdade, é preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um *modelo clínico ou médico-psicológico* para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um *modelo educacional* para atendimento escolar. A utilização de um diagnóstico classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar tem se constituído tarefa complexa no campo da educação especial, com implicações éticas, ideológicas e até pedagógicas que acabam por comprometer sua validade.

Em contrapartida, também se faz necessário ponderar, tal como faz Silva (2014), que a análise linear e progressiva leva ao risco de “desconsideração das contradições intrínsecas à atualidade, como se esta não carregasse em si concepções anteriores sob uma “roupagem nova”. (idem, p. 24).

Sob o mesmo ponto de vista estão os conceitos de deficiência e de educação especial, os quais sofreram mudanças visíveis com o advento da educação para todos, impulsionada na

década de 1990, e marcada por transformações políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, Marquezan (2008, p.464) destaca que

Sujeito deficiente é o sujeito resultante de um processo de assujeitamento pela língua e pela história, ou seja, pela ideologia, e não o sujeito corpóreo. O termo deficiente é tomado para designar as pessoas nomeadas com deficiência, as pessoas portadoras de deficiência e as pessoas com necessidades educacionais especiais. É usado em referência a todas as pessoas que, em diferentes épocas, foram consideradas incapazes ou com capacidades limitadas, de natureza permanente ou transitória, por razões físicas, cognitivas, sensoriais, vocacionais, políticas e/ou econômicas para o exercício pleno da cidadania.

Conforme mencionado anteriormente, os estudos se sistematizaram e intensificaram a partir da década de 1990. Com aporte de várias legislações e acordos internacionais, a educação da pessoa com deficiência passou a ser discutida, trazendo pesquisas e reflexões sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na tese de doutorado de Silva (2014 p.10), a autora discute as expressões “*para todos*”, que se mostra construída ainda numa busca por padrões pré-estabelecidos, e “*para cada um*” idealizando medidas que correspondem ao conhecer e reconhecer na pessoa com deficiência e a partir dela, promover ações que a favoreça, isto é, a partir de sua necessidade.

Assim, a pesquisadora traz a seguinte provocação: “Seria possível uma educação que não aniquilasse a singularidade, ou seja, na qual *cada um* pudesse aparecer e que, ao mesmo tempo, propiciasse um solo comum *para todos*?” (Idem, p. 28; grifos no original)

Desta maneira é sabido que as imposições legais para o movimento da educação inclusiva por si só não conseguem promover ao que se determinam, pois advém das mudanças e dos rearranjos de uma educação especial, construída num processo histórico que não pode ser simplificado por descrições e apontamentos marcados como se fossem simplesmente avanços e aprimoramentos.

Diante do exposto e confirmado com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, documento construído num movimento contrário ao da inclusão, por orientar que o processo de “integração instrucional” condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Demarcando assim, o retrocesso das políticas públicas até o momento elaboradas.

Assim, fato que merece reflexão sobre esse retrocesso seria, entre outros aspectos, em razão de o Brasil não ter enviado representante na Conferência Mundial sobre Necessidades

Educativas Especiais que culminou na elaboração da Declaração de Salamanca, o qual ele é signatário. Rosita Edler Carvalho (2004), que na ocasião, em 1994, estava à frente da Secretaria de Educação Especial (SEESP), assim relata:

Ocorre que, lamentavelmente, o MEC não se fez representar em Salamanca. Aqui cabe uma “pitada” de história, pois estava eu a frente da Secretaria de Educação Especial, no MEC em 1994 e, apesar dos esforços para fazermos representar, a burocracia foi mais forte e o MEC perdeu a oportunidade de participar e de trocar idéias e experiências com os colegas representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, que estiveram presentes em Salamanca (CARVALHO, 2004, p.9).

Importante citar que grande parte dos documentos não menciona que o Brasil não se fez representar, deixando fato implícito, quando relata somente que o Brasil é signatário junto aos 92 países.

A *Declaração de Salamanca* (1994) é considerada como documento oficial da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Ela representa um marco da educação para todos, pois reafirma e reconhece “a necessidade e a urgência de garantir educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”. O documento dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais e marca o compromisso de assegurar que todos os escolares com deficiência tenham acesso e permanência preferencialmente na escola regular.

Foi a partir de então que se efetivaram propostas e intenções para assegurar educação de qualidade no sistema regular de ensino para educandos com deficiência. Em seu texto, a Declaração indica, ainda, que a criança tem direito à educação e a receber a “oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem”.

A Declaração de Salamanca entende a criança como “única”, postulando que, tanto o sistema como os programas educativos devem se adequar aos educandos e não o contrário, e sugerindo, assim, uma “orientação inclusiva”. Importante destacar que as ações sobre a modalidade de ensino – educação especial, passaram a ser melhor discutidas e estudadas.

É muito comum que os textos sobre o atendimento à pessoa com deficiência não especifiquem que os termos inclusão e educação especial envolvem ações que se complementam, isto é, não são sinônimos. Como visto, inclusão é uma concepção de postura, de paradigma, e educação especial é uma das modalidades de ensino dentro dessa concepção, assim como o profissional de apoio que posteriormente será apresentado e discutido.

Destarte, a educação especial ganhou uma “estrutura de ação”, diretrizes para uma consolidação de ações que possam garantir o acesso, a aprendizagem e a permanência do

educando com deficiência com qualidade na escola regular. Entretanto, em seu texto ainda aparece a expressão “tanto quanto estes possam ser realizados”, referindo-se sobre o direito da pessoa com deficiência “expressar seus desejos em relação à sua educação”. No entanto, esse direito ainda está condicionado, limitado, pois depende da interpretação de outrem.

O princípio que o orienta como sendo “dever das escolas em acomodar todas as crianças, independentemente de suas características”, não se limitando às crianças com deficiência, traduz uma concepção de valorização da diversidade¹⁸. Ainda sobre a educação especial, ela “assume que as diferenças humanas são normais”, mudando o foco que revela que a aprendizagem deve-se adequar às necessidades da criança e não o contrário. Uma concepção de Pedagogia centrada na criança beneficia a todos os estudantes, enfatizando o potencial destes jovens e não suas limitações (SALAMANCA, 1994).

A partir de então, serviços externos de apoio passaram a ser explorados, o que se relaciona também ao fato de que a Declaração estabelece que “investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de promover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais” (SALAMANCA, 1994).

O documento prevê ações que se adaptam a diferentes realidades, buscando sempre alcançar a educação para todos. É um documento normativo de extrema relevância, já que foi a partir dele que novos estudos e reflexões puderam se desenvolver. Desde então, novas pesquisas possibilitaram um entendimento mais ampliado, defendendo sempre o direito da pessoa com deficiência, ainda muitas vezes tutelada, de participar ativamente num ambiente que lhe proporcione independência, autonomia e qualidade de vida, o que coaduna com a afirmativa da Declaração de Salamanca (1994), na qual se expressa:

Todavia “exceções” a esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso por caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida, reforçando ainda que mesmo nestas situações a educação destas crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente.

O documento em análise também objetiva oferecer apoio às crianças que requeiram conteúdos de acordo com suas necessidades, conforme descrito:

¹⁸ O documento especifica que as escolas “deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”. (SALAMANCA, 1994).

Para crianças com necessidades educacionais especiais, uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (idem).

O item “Serviços externos de apoio”, discorre sobre treinamento de professores, trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais, apoio externo do pessoal de recursos, agrupamento de escolas, bem como envolvimento da comunidade.

Paulatinamente, o conceito e concepção de deficiência vêm se transformando, o que denota em preocupações no que se refere à intervenção e aprendizagem dos alunos com deficiência. No entanto, algumas especificidades relacionadas à deficiência podem ainda dificultar o acesso nas instituições escolares, com a premissa acerca da necessidade de se preparar esses locais para o acesso, pois a deficiência é reconhecida como um impedimento de longo prazo e seu papel social é mutável.

Outra importante lei que marca a transformação da educação especial em modalidade de ensino transversal, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (Lei nº 9394/96), agora objeto de nossa análise.

Em seu capítulo V, a LDB trata do atendimento da pessoa com deficiência, em corolário a outros aportes documentais que asseguram o atendimento desta população marginalizada. Ao discorrer sobre a educação especial, o documento reconhece a importância desta, mas retoma, em seu discurso, a concepção de *integração*, conforme sugerido pela adoção do termo “*preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, grifos nossos), ao se referir aos espaços onde a educação especial seria oferecida. Admite-se, portanto, a ideia de que, em alguns casos, o aluno permanecerá em ambiente segregado. Assim, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Em seu texto, a LDB (1996) reforça a possibilidade de segregação e não mostra possibilidades sobre qual será o mecanismo de avaliação, como será feita essa divisão e quais critérios serão tomados para identificar as mencionadas “condições específicas” do aluno; se está apto para participar de uma escola regular ou deverá permanecer institucionalizado de outra forma.

Observa-se, assim, que a LDB está retomando, em partes, a concepção de integração como descrita no documento Política Nacional de Educação Especial, em 1994. Ainda sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, inciso I,

preconiza que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Reconhecendo os avanços na inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, muitos estudos, debates e reflexões precisam continuar para que a sociedade compreenda que é na diferença que as relações se completam e se fortalecem.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 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 outras providências, as quais definem a educação especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Outro importante documento a ser considerado é a Convenção da Organização dos Estados Americanos – Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Já as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.

No Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca-se a Meta 4.3 que, em seu objetivo 19, traz a necessidade de se desenvolver uma política para a criação de “programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior” (BRASIL, 2001). Na redação do Plano, o termo “necessidades especiais” se refere à deficiência. Segundo PNE em 1998, 59,01% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial. Assim a necessidade de apresentar a educação para as pessoas com deficiência se fez iminente.

Considerava-se, na ocasião, a diretriz da integração das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, compreendida pela expressão “sempre que possível” utilizada recorrentemente ao longo de todo o documento. Em seu texto, o PNE traz as tendências recentes dos sistemas de ensino como: “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no

sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” e “ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico”. Destaca ainda que: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e o Decreto nº6.094/07 trazem como eixo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado e dentre as diretrizes do documento *Compromisso Todos pela Educação* estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, respectivamente.

Outro importante documento foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008). Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, pois coloca a educação especial como modalidade de ensino oferecido, por meio do atendimento educacional especializado, direcionando as etapas, o público, a dinâmica do atendimento de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e a formação profissional necessária.

Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCAR (2012 p.16)

as atividades do atendimento educacional especializado devem ser realizadas mediante a atuação de professor com formação para o atendimento educacional especializado que o habilite, entre outras coisas, ao desenvolvimento dos processos mentais superiores, ao ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação aumentativa e alternativa, dos programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologia assistiva e outros recursos.

No excerto acima relata sobre a formação inicial específica do profissional da educação especial como uma necessidade de formação de acordo com o número crescente de matrículas desse público na escola regular. O grande desafio talvez seja a oferta e o aumento da carga horária da modalidade de educação especial nos cursos de formação inicial em Pedagogia, bem

como nas licenciaturas. Não deixando com isso que as formações ocorram somente na formação continuada por meio dos cursos de pós-graduação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta o profissional de apoio¹⁹ e o cuidador/monitor como agentes que possibilitarão uma melhor participação da pessoa com deficiência nas atividades escolares. Em seu texto, o documento discute sobre este novo agente no contexto escolar, nas especificidades do aluno com deficiência visual e do aluno deficiência auditiva, bem como o cuidador/monitor responsável na locomoção, higiene e alimentação da pessoa com deficiência que não consiga realizar com autonomia tais atividades.

Como visto, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi um marco determinante de mudança de paradigma, pois marca o período de transição o qual a educação especial era um atendimento substitutivo da educação comum para uma modalidade de ensino que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino. Este documento assegura apoio para o aluno com deficiência no acompanhamento das ações escolares, de acordo com as suas especificidades, por meio do atendimento educacional especializado e/ou um profissional que o acompanha na alimentação, locomoção e nas áreas de comunicação e acessibilidade tecnológica.

A partir dele, a garantia do acesso pôde ser possibilitada com a obrigatoriedade do cadastro escolar, sendo único a todos os estudantes. Assim, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação foram integradas de fato no sistema educacional nos âmbitos municipais, estaduais e federal.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devam assegurar um Sistema de Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina, em seu art. 24, que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2009).

O Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ambos assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de Norma Constitucional Brasileira.

¹⁹ Cujas atribuições serão discutidas mais adiante.

A Resolução nº 04 CNE/CEB (2009) institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na educação básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

Após dois anos da apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi elaborada a Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010 – MEC/SEESP/GAB, que se refere aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Esta Nota Técnica continua sendo referência para esclarecer sobre as atribuições e a necessidade ou não de um profissional de apoio para acompanhar o educando com deficiência nas atividades escolares.

Com o propósito de promover e assegurar a educação especial, o Plano Nacional de Educação 2014-2024/ Lei 13.005 (BRASIL, 2014), que se encontra em vigência, refere-se à escolarização das pessoas com deficiência, a qual permeia suas diretrizes nos incisos:

- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação; [...] e
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PNE, em sua Meta 4, pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino”, e se refere à pessoa com deficiência como alguém que “não consegue de modo algum ou tem grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda, possui alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. No texto aparecem ainda os termos: “necessidades específicas na educação” e “sistema educacional inclusivo”.

É importante esclarecer que a educação inclusiva dentro do paradigma da *inclusão* apresenta uma ampla perspectiva para as pessoas consideradas fora do padrão estabelecido pela sociedade. Discorrer sobre educação inclusiva é compreender que fazem parte desse cenário os

negros, indígenas, partícipes de comunidades nômades e também as pessoas com deficiência, estas últimas constitutivas do universo de que trata a presente pesquisa.

A pesquisadora Mel Ainscow (2009, p.14) traz, a partir de uma análise de tendências internacionais, seis diferentes formas para conceituar o termo inclusão, a saber:

- 1 – Inclusão referente à deficiência e a necessidade de educação especial.
- 2 – Inclusão como resposta a exclusões disciplinares.
- 3 – Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão.
- 4 – Inclusão como forma de promover escola para todos.
- 5 – Inclusão como educação para todos.
- 6 – Inclusão como uma abordagem de princípios à educação.

É importante fazer um estudo sobre o termo *inclusão* e as diversas situações que podem ser encontradas na escola. Falar das formas de violação dentro dessa concepção amplia a capacidade de refletir sobre uma prática enquanto reflexo de um discurso muitas vezes construído sobre imposições naturalizadas e aceitas como verdadeiras. Assim, Ainscow (2009, p. 42) elencou quatro categorias que abrangem situações que podem desencadear constrangimentos na escola. São elas:

- a) Despreparo da escola e dos professores;
- b) Preconceito por parte dos pais e educadores de crianças sem deficiência;
- c) Situações de agressão verbal e de desrespeito;
- d) Submissão dos pais em situações de discriminação.

Cada item elencado pela autora possibilita reflexões sobre as perspectivas de avanço para que a pessoa com deficiência tenha possibilidades para se desenvolver, livre da necessidade de a todo o momento ter que provar e defender seu direito de participar ativamente no ambiente escolar. Pesquisas são realizadas descrevendo os avanços na tecnologia, nas intervenções e propostas pedagógicas, mas são quase unânimes quando se trata das questões atitudinais desvelando a presença de uma concepção arcaica e carregada de preconceitos.

Com o propósito de dar continuidade às análises das políticas públicas que versam sobre os direitos e as especificidades relacionadas à pessoa com deficiência, recorre-se à Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, também chamada de *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, instituída para “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Dentre os aspectos relacionados, o documento trata da acessibilidade e da inclusão, discorrendo sobre orientações e atribuições que precisam ser analisadas. Dividida em duas

partes: o LIVRO I que trata da parte geral, subdividido em TÍTULO I - Disposições Gerais; da igualdade e da não discriminação; do atendimento prioritário; TÍTULO II - Dos direitos fundamentais (vida; habilitação e reabilitação; saúde; educação; moradia; trabalho; assistência social; previdência social; cultura, esporte, turismo e lazer; transporte e mobilidade); TÍTULO III - Da acessibilidade (informação e comunicação; tecnologia assistiva; participação na vida pública e privada); TÍTULO I - Da Ciência e Tecnologia e o LIVRO II, que trata da parte especial, subdivididos entre: TÍTULO I - Do acesso à justiça (reconhecimento igual perante à Lei); TÍTULO II - Dos crimes e das infrações administrativas; TÍTULO III - Das disposições finais e transitórias e o TÍTULO IV - Da tutela, da curatela e da tomada de decisão apoiada. Em seu CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação, não há uma preocupação em conceituar sobre o que é considerado deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu art.27, traz a educação como direito, estabelecendo que cabe ao Poder Público assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Amplia o aprendizado para além dos muros da escola, e não é imposto um padrão de referência para o seu desenvolvimento e necessidade de aprendizagem. Já no art. 28, descreve sobre a reorganização dos espaços escolares para atender o educando com deficiência de acordo com as suas especificidades buscando a “inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar que esta Lei, decretada no ano de 2015, é fruto de uma longa trajetória. O Projeto de Lei que a origina foi apresentado no início dos anos 2000 pelo Senado ao Congresso Nacional. Foram necessários 15 anos e muitos debates até que fosse, finalmente, sancionada. Neste ínterim, segundo dados relatados em seu texto introdutório, foram realizados mais de 1500 encontros com a participação de diversos segmentos da sociedade (BRASIL, 2015).

Dois situações merecem destaque para a compreensão sobre a demora de a referida Lei ser sancionada. A primeira a ser destacada seria em razão das instituições especializadas se virem obrigadas a se adequar para então realinhar suas atribuições deixando paulatinamente de oferecer escolarização em seus espaços, e passando a dar suporte técnico na capacitação de profissionais da educação para trabalharem com atendimento educacional especializado nas escolas regulares, bem como os serviços clínicos e terapêuticos que já eram de sua competência. Fato que pode ter dificultado a sua aceitação para que a nova Lei fosse promulgada, apresentando resistência para as novas demandas.

Em contrapartida, considerando que o Senador Paulo Paim, que apresentou o Projeto de Lei ao Congresso Nacional, era do Partido dos Trabalhadores – PT, e que, de 2002 a 2016,

referido Partido manteve-se no poder²⁰, não se descarta a possibilidade de que razões político-partidárias não tenham sido as principais responsáveis pelo tardio sancionamento da Lei, que só viria a acontecer no ano de 2015. Nesse sentido, cabe ponderar que apenas a afirmativa da representatividade maior ser do mesmo partido da proposta de uma Lei, nem sempre é suficiente para que seja sancionada. Outros fatores devem ser considerados, como a apresentação e a análise de dados sobre a composição do Congresso Nacional, que não atua apenas quando vota, mas também em meio a acordos, pressões e jogos de interesses a que estão suscetíveis.

Em 2018, sob o mandato do Presidente interino Michel Temer, num período de transição de governos, com o momento histórico carregado de incertezas ante denúncias envolvendo o governo vigente, iniciou-se uma movimentação, por parte do governo federal, com vistas à reformulação (denominada de ‘atualização’) da então Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual receberia o nome de *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida* (BRASIL, 2018).

Naquele ano não houve uma divulgação ampla e efetiva que pudesse garantir a participação e a representatividade da comunidade de pais, profissionais, pesquisadores, de pessoas com deficiências e das instituições especializadas. Assim que a proposta de atualização foi divulgada, foi pré-estabelecido um curto período para que os interessados e pesquisadores da área pudessem estudar, intervir e assim solicitar adequação sobre a proposta do texto elaborado pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Findado o prazo, e ainda no ano subsequente, se encontrava totalmente suspensa a divulgação de informações sobre a tramitação desta Política. Pesquisas, no site oficial do MEC, estavam impossibilitadas de serem realizadas, pois tudo estava sendo ‘readequado’, não podendo ser fonte de pesquisa e/ou base de dados.

Por meio do Decreto no. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), com atribuições direcionadas às políticas para a educação do campo, para a educação especial e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. A área de alfabetização ficou independente passando a se chamar Secretaria de Alfabetização (SEALF) (BRASIL, 2019).

²⁰ Situação findada em 2016, por ocasião do *impeachment* da então Presidente da República Dilma Rousseff.

1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES À ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Tal como informado na Introdução, a presente pesquisa tem como objetivo mais amplo analisar a legislação estadual e as diretrizes para atuação do profissional de apoio em Minas Gerais problematizando relações de poder no campo da educação inclusiva. Para tanto, além de retomar elementos da educação da pessoa com deficiência ao longo da história e de recuperar a legislação produzida no Brasil a respeito da temática, para conhecer a dinâmica das ações de inclusão nas Escolas Estaduais é importante buscar o entendimento dos documentos que direcionam e orientam esse trabalho especificamente no Estado em questão.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE), por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP), vem desenvolvendo ações sob a orientação do documento *Guia de Orientação da Educação Especial* (MINAS GERAIS, 2014), que visa proporcionar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial (Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação) nas escolas regulares, com o objetivo de receber e atender com qualidade esses alunos. Essa Secretaria é representada por 47 Superintendências Regionais de Ensino, dentre elas a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, que abarca 25 municípios.

O *Guia de Orientação da Educação Especial*²¹ (2014) segue documentos internacionais e federais como a Convenção da ONU (2006), o Decreto Legislativo nº 196/2008²², a Política Nacional de Educação Especial de 2008, o Decreto Federal nº 7.611/2011²³, a Resolução CNE nº 04/09²⁴, a Resolução CEE nº 451/03²⁴ e a Resolução SEE 2197/2012²⁵. O documento representa toda ação estabelecida e desenvolvida em prol do estudante com deficiência, sendo previsto:

[...] o oferecimento do atendimento educacional especializado, promoção de acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios mineiros (MINAS GERAIS, 2014).

²¹ Este documento deixou de ser referência para o estado de Minas Gerais em janeiro de 2020, passando a vigorar a Resolução SEE nº 4.256/2020.

²² O documento aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

²³ Que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. ²⁴ Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

²⁴ Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

²⁵ Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

Aqui cabe ressaltar que as Políticas Estaduais seguem as Políticas Federais, mas por apresentarem especificidades elaboram documentos para orientarem quanto às diretrizes que se devem desenvolver para a atuação do profissional de educação. Sobre a Legislação Estadual compreende a Lei 13.799 de 21 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a Política Estadual dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência e cria o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste documento, em seu Art. 1º, se define como deficiente:

O indivíduo que apresente restrição de ordem neuropsíquica na orientação, na independência física ou na mobilidade ou sofrimento mental que cause dificuldade para o exercício de ocupação habitual, para a interação social ou para a independência econômica, conforme diagnóstico de especialistas das áreas de medicina, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional ou pedagogia (MINAS GERAIS, 2000).

De acordo com os documentos da esfera estadual selecionados para o estudo referente à definição e a concepção da deficiência, parece não haver consonância entre eles e a Legislação Federal. A definição trazida pelo documento que orienta as ações do Estado de Minas Gerais ainda persiste num modelo biologicista da deficiência, aceitando até mesmo que o profissional da educação seja o fornecedor do diagnóstico. Conforme descrito no Art. 1º da lei em questão:

Para os efeitos desta Lei, fica definido como pessoa com deficiência o indivíduo que apresente restrição de ordem neuropsíquica na orientação, na independência física ou na mobilidade ou sofrimento mental que cause dificuldade para o exercício de ocupação habitual, para a interação social ou para a independência econômica, *conforme diagnóstico de especialistas das áreas de medicina, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional ou pedagogia* (MINAS GERAIS, 2000, grifos nossos).

Entre os objetivos desta Política Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, estão:

- I – O amparo à pessoa portadora de deficiência e a garantia de seus direitos básicos;
- II – A promoção de sua habilitação e reabilitação, aí incluídas a habilitação profissional e a integração ao mercado de trabalho;
- III – A prevenção de deficiências por meio da assistência pré-natal e infantil e de programas que visem à minimização dos fatores sócias, econômicos e sanitários que ocasionam deficiências;
- IV – Facilitação do acesso a bens e serviços coletivos, com sua adequação à pessoa portadora de deficiência, aí incluída a remoção das barreiras arquitetônicas;

V – O combate aos preconceitos por meio da oferta de condições de integração social da pessoa portadora de deficiência, desenvolvida em programas de saúde, educação, cultura, esportes, lazer e profissionalização. (Art.2)

Estes aspectos abrangem as propostas que vêm sendo relatadas em outros documentos, o que reforça a necessidade de melhores discussões a respeito da necessidade de políticas públicas que minimizem as falhas e alcancem sucesso nos objetivos elencados.

Para garantir que as políticas públicas efetivamente respondam as demandas do público com deficiência, a Secretaria de Estado de Educação viabilizou o *Plano Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Minas Incluir*, por meio do Decreto nº 46.264/2013. O *Plano Estadual de Direitos da Pessoa com Deficiência* é instrumento estratégico de planejamento, alinhado ao *Plano Viver sem Limite* (BRASIL, 2011), do Governo Federal, uma das formas de garantir que os direitos da pessoa com deficiência sejam efetivados. O Plano é subdividido em eixos com ações específicas para cada um, sendo a parte que nos interessa no momento o eixo 2 – Educação, Cultura, esporte e Lazer, com ações desenvolvidas, ações propostas envolvendo a Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Estado de Cultura, Secretaria de Estado de Esporte e da Juventude, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, Secretaria de Estado de Saúde (MINAS GERAIS, 2013).

Outro documento que merece ser destacado é a *Série Histórica de Minas Gerais 2008/2017*, elaborado em 2018 pela Secretaria de Educação do Estado. Nele se apresenta um estudo demonstrando todo panorama da situação escolar mineira, subdividido em cinco seções, são elas: Seção 1 – Educação em Minas Gerais; Seção 2 – Perfil e formação dos docentes; Seção 3 – Oferta, acesso e participação; Seção 4 – Trajetória do estudante e qualidade da educação; Seção 5 – Infraestrutura e tecnologia.

Considerando o objeto desta pesquisa, nos atemos, agora, à situação do público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Minas Gerais. No Estado, as ações na área de educação especial são desafios que ainda precisam ser alcançados com vistas a atingir a todas as pessoas com deficiência, garantindo acesso, permanência e qualidade na educação oferecida nos espaços escolares. São ações que o Estado mineiro busca desenvolver em consonância com o governo federal por meio das políticas públicas. Sobre essa modalidade de ensino, o Estado registra, no documento *Série Histórica de Minas Gerais 2008/2017*, dados referentes à Educação Especial Inclusiva e à Educação Especial Exclusiva²⁶.

²⁶ Nomenclatura descrita no documento para relatar que a escola representada oferece única e exclusivamente educação especial para pessoas com deficiência.

Tanto a educação para os Direitos Humanos como a educação inclusiva reconhecem que é direito de todos, sem nenhuma forma de discriminação, de estarem inseridos ativamente nos sistemas escolares com acesso real ao conhecimento e recebendo atendimento de qualidade de acordo com as suas especificidades.

No referido documento é apresentada uma tabela intitulada: “Matrículas de Educação Especial Inclusiva e Exclusiva Minas Gerais 2008 a 2017” a qual demonstra o paralelo do número de matrícula entre Educação Especial Inclusiva (EEI) e Educação Especial Exclusiva (EEE), em 2008 era 14.661 e 5.815 respectivamente e em 2017 43.732 e 2.494. A EEI teve um aumento de matrícula de 29.071 alunos e EEE diminuiu 3.321 matrículas. Estes dados foram retirados do MEC/Inep/DEED – Micro dados Censo Escolar 2008-2017 e elaborados pela Secretaria Estadual de Educação (MINAS GERAIS, 2018, p. 110).

A Superintendência Regional de Ensino na área da educação inclusiva, por meio da DESP – Diretoria de Educação Especial e do SAI – Serviço de Apoio à Inclusão promove algumas ações de atendimento e acompanhamento aos alunos com deficiência da Rede Estadual de Ensino e também a capacitação dos professores. Estas ações são realizadas pelos órgãos de assistência aos educandos e às escolas regulares. São eles: Centro de Apoio Pedagógico na área visual - CAP; Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS e os Núcleos de Formação/ CEOPEE.

1.4.1 Os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual - CAPs, e Núcleos de Capacitação da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

Os Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e os Núcleos de Capacitação da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais desenvolvem cursos de capacitação para os professores da rede pública. Seu objetivo é orientar as escolas estaduais que têm como público alunos com deficiência visual (cego e baixa visão) e surdocegueira, assim como são responsáveis pela produção de livros acessíveis, tais como livros em Braille, áudio e *Mecdaisy*, tipo ampliado e adaptação de materiais em relevo.

Para dinamizar e ampliar o atendimento a esses estudantes, os CAPs também desenvolvem ações de orientação e apoio à comunidade, promoção de palestras, consultorias, oficinas para pessoas com deficiência visual e surdocegueira, objetivando sua inserção social, cultural e profissional e apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos.

Dados obtidos em 2021 dão conta de que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais mantém funcionando cinco CAPs e dois Núcleos de Capacitação de profissionais na área da deficiência visual. São eles: CAP/Patos de Minas; CAP/São Rafael; CAP/Montes Claros; CAP/Uberaba; CAP/Três Corações; Núcleo Governador Valadares e Núcleo Januária.

Na cidade de Uberaba, *locus* da presente pesquisa, o Centro de Apoio Pedagógico na área visual está localizado na Escola Estadual Alceu Novais e desenvolve ações voltadas para a capacitação dos profissionais da Rede Estadual e comunidade interessada, produção de livros acessíveis atendimento às escolas estaduais que oferecem Atendimento Educacional Especializado.

1.4.2 O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) está vinculado à Escola Estadual Quintiliano Jardim e à SRE/Uberaba.

O CAS é um local de atendimento e orientação aos surdos, seus familiares e aos profissionais na área da educação que atendem aos estudantes surdos. Realiza orientação Pedagógica às escolas e apoio aos estudantes e familiares na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Para assegurar o funcionamento dos CAS e Núcleos, foi publicada a resolução SEE nº 2903, de 24 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Capacitação e Apoio Pedagógico às escolas de Educação Básica da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais.

Os CAS/MG têm entre seus objetivos a capacitação dos profissionais da educação como: Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS); Instrutores de Libras; Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Professores regentes de aula ou de turma; Avaliação das competências tradutórias e de interpretação de pessoas interessadas em atuar no contexto educacional como Tradutor e Intérprete de Libras; produção de materiais acessíveis.

1.4.3 O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial - CEOPEE

O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial – CEOPEE é uma Instituição Estadual situada em Uberaba. No ano de 2019, motivado pela possibilidade de cessão do espaço

para a Prefeitura Municipal de Uberaba²⁷, o CEOPEE buscou reorganizar sua metodologia de trabalho, a qual tinha como objetivo oferecer cursos de capacitação para toda comarca de abrangência da Superintendência Regional de Ensino na área da inclusão. Para tanto com essa nova proposta já apresentada em Belo Horizonte, passaria a oferecer escolarização e atendimento clínico, além das formações antes já ofertadas.

Concomitante ao ocorrido no município, em esfera federal uma nova política, a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, iniciou em 2018 seu processo de aprovação para que instituições especializadas, assim como o CEOPEE reorganizem suas equipes de trabalho e voltem a oferecer escolarização aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e ainda acompanhem as salas de ensino especial que voltarão a ser abertas nas escolas regulares. Em 2021 o STF suspendeu o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que institui essa política.

A história do CEOPEE se inicia no final da década de 1980, quando, em 13 de março de 1989, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG), propôs, por meio da Diretoria da Educação Especial (DESP) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a criação de um Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial, no município de Uberaba (PPP, 2007).

O Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial (CEOPEE) foi criado por meio do Decreto nº 29.504 de 11 de maio 1989, publicado no diário de Minas Gerais – Órgão Oficial do Estado, de 12/05/1989 e sua autorização de funcionamento se deu através da Portaria nº 1.505 de 15/05/1989, publicada no MG de 24 de agosto de 1989, tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Embasado pelo Decreto 26.515 de 13 de janeiro de 1987, o CEOPEE atendia como escola especial turmas com currículo do Ensino Fundamental, para crianças com deficiência e somente em 2016 a instituição se reorganizou em relação aos atendimentos.

Então, em consonância com as orientações da SEE e DESP os atendimentos foram extintos na unidade e iniciado nas escolas, oferecendo formação aos professores que estavam recebendo os alunos com deficiência, para apoiar os atendimentos com esclarecimentos referentes às deficiências dos alunos que estavam sendo incluídos.

Nesse sentido, Rejane Marcelino (2019, p. 42) esclarece que a proposta do Centro era tornar-se “efetivamente em um espaço de formação continuada para professores direcionados

²⁷ Conforme carta aberta divulgada pelo órgão em julho de 2019 (CEOPEE faz carta aberta contra repasse de prédio para a FETI. **JMonline**, 20/07/2019. Disponível em: <https://jmonline.com.br/novo/?noticias,6,POL%C3%8DTICA,182579>)

à educação inclusiva, oferecida pela equipe multidisciplinar”, com formações direcionadas à educação inclusiva para especialistas pedagógicos, professores de apoio e salas de recurso das escolas estaduais de Uberaba, extensivo aos municípios. No ano de 2017, os encontros de formação foram quinzenais, com carga horária total de 120 horas (MARCELINO, 2019).

Sobre o quadro de pessoal, o CEOPEE contava, na ocasião em que foram coletados os dados, com um total de 32 profissionais para atender a demanda e necessidades. O trabalho realizado no Centro se encontra estruturado em três vertentes: a finalização das turmas da educação especial, a finalização de três cursos técnicos profissionalizantes (Administração, Agente Comunitário de Saúde e Multimeios Didáticos), e os cursos de formação continuada oferecidos pela Equipe Multidisciplinar.

Ao final do ano de 2019 foram veiculadas em algumas redes sociais, campanhas publicitárias voltadas à escolarização de alunos com deficiência, a ser oferecida no CEOPEE com início em 2020. Fato que adiantava as decisões de âmbito federal, já que, naquela ocasião, a política de educação especial: inclusiva, equitativa e ao longo da vida (Decreto 10.502, de 30 de outubro de 2020²⁸), seguia em processo de análise pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste contexto, os paradigmas construídos ao longo da trajetória histórica da pessoa com deficiência, a concepção de deficiência, os conceitos entre educação especial e inclusiva estão em consonância e são muitas vezes reflexo das iniciativas mundiais. Assim as ações municipais no Estado de Minas Gerais acontecem de acordo com as mudanças no cenário mundial, sob a ótica e interpretação locais, visando atender uma necessidade analisada e construída por meio do entendimento dos gestores, secretários de educação e seus representantes.

Assim espera-se contribuir para que os atores representados, sejam protagonistas de sua história, que saibam defender seus direitos de acordo às suas necessidades e saiam da condição de invisibilidade e sem perspectivas de avanços educacionais. Para tanto a concepção da deficiência precisa realmente avançar do modelo biomédico para o modelo sociológico (PICCOLO, 2012).

Gustavo Martins Piccolo (2012) em sua pesquisa, nos apresenta, numa abordagem sociológica “a ideia de que a deficiência é produto da opressão social inserida por sobre as diferenças expressas pelo corpo dos sujeitos, portanto, criada mediante a insensibilidade intrínseca do meio no qual estamos inseridos” (2012, p. 5). Sendo então uma “categoria criada”

²⁸ Essa política só viria a ser instituída em setembro de 2020 (pelo Decreto 10.502), contudo, desde dezembro do mesmo ano se encontra suspensa pelo STF, que reconheceu, por maioria de votos, que contraria o modelo de educação inclusiva.

a deficiência poderia ser algo superado desde que a sociedade, muito mais envolvida em seu crescimento econômico e técnico, não se mantivesse “estruturalmente excludente” (PICCOLO, 2012).

Para que as práticas sejam efetivadas numa educação de qualidade a todos os jovens, visando compreender o processo de mudança histórica e social e as novas ações que ocorrem em razão disso, se faz importante refletir e discernir sobre as perspectivas relacionadas com o novo agente que está sendo chamado para compor o cenário escolar: o profissional de apoio.

No próximo capítulo será abordado o conceito do profissional de apoio, seu surgimento e importância para os alunos com deficiência, bem como a concepção das escolas sobre este profissional, trazendo pesquisas que já foram realizadas para demonstrar o cenário escolar mediante a participação desse novo agente. E assim reconhecer sua necessidade e atribuição, qual a formação necessária para cumprir seu papel e ainda fortalecer as ações na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência na escola.

2 O PROFISSIONAL DE APOIO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR

Neste capítulo será apresentado um novo agente que vem ganhando espaço no contexto escolar regular. O texto aborda como surgiram os serviços de apoio e as concepções sobre educação especial e inclusiva para que esse profissional ocupasse um lugar no ambiente acadêmico para acompanhar o aluno com deficiência. Dentre tantas nomenclaturas, a pesquisa o tratará como profissional de apoio. Para tanto foram analisados os caminhos trilhados por outros pesquisadores, a caracterização do objeto de pesquisa (o que é, quando, como e por que surgiu).

Importante registrar que a opção pelo termo “Profissional de Apoio” ao invés de “Profissional de Apoio Escolar”, conforme consta no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)²⁹, se deve ao entendimento de que a ênfase dada ao local onde o serviço será oferecido não fortalece ou qualifica a prática das atividades que ali serão desenvolvidas.

A construção de um paralelo entre os documentos legais apresentados no capítulo anterior e os trabalhos científicos encontrados no estudo do estado do conhecimento, o qual será apresentado a seguir, visa mostrar a possibilidade de mais ações interventivas às pessoas com deficiência, para, a partir de então, serem “contempladas suas subjetividades como componente fundamental para uma verdadeira construção educacional” (DORZIAT, 2013, p.1). Entendendo que diversos olhares constroem novos conhecimentos, o que possibilita o encontro de diferentes percepções de mundo.

A concepção de modelo ideal para o público escolar passou a ser questionada quando, na década de 1960, os movimentos civis com aprovação de leis, decretos e emendas se fortaleciam na tentativa de proporcionar às pessoas com deficiência a oportunidade de participarem, num mesmo ambiente, da escolarização oferecida às pessoas sem deficiência.

Como descreve Enicéia Gonçalves Mendes (2006, p. 388):

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

²⁹ Este documento será apresentado posteriormente.

Assim, numa visão micro, referente ao espaço da escola, a “educação inclusiva pode ser vista também como possibilidade de abalar as verdades inquestionáveis historicamente presentes nas escolas” (DORZIAT, 2013 p. 2). Dentre estas verdades podem ser relacionadas à adequação curricular, o tempo e espaço para aprendizagem, o princípio da equidade, o atendimento educacional especializado no contraturno, e ainda a participação de um novo agente para acompanhar os alunos com deficiência nas atividades escolares. Retomando a concepção de inclusão a qual a escola deve se organizar para atender a diversidade humana, oferecendo aos alunos condições de acesso ao espaço físico e ao currículo e permanência com qualidade.

Destarte “a opção por políticas diferentes na educação significa pensá-las de outro modo, questionando radicalmente a educação, para assim, poder apreendê-la na sua essência, como uma questão que é da escola, mas que envolve para além dela” (DORZIAT, 2013, p. 3).

Para pensar em uma prática pedagógica por meio da educação especial na perspectiva da Inclusão, é necessário ir além de uma adaptação/adequação do currículo, do ambiente físico e/ou de atitudes que subestimam a capacidade da pessoa com deficiência. Há que se entender que concomitante as especificidades de cada deficiência, é preciso promover intervenções de fato, respeitando suas singularidades, identificando, a partir dela e não para ela, suas necessidades. Assim, para alcançar o que se pretende, se faz necessário considerar um currículo amplo, aberto, e não somente desenvolver adequações e/ou flexibilizações curriculares³⁰ paralelas (LOPES, 2010).

Coadunando com o estudo de Juliane Morgenstern (2011, p.130) que diz:

Discuto que, para atender a princípios de governo neoliberal se delineiam estratégias de maleabilidade no sentido de manter a funcionalidade curricular e viabilizar a regulação na sociedade de controle. Desse modo quanto maior a capacidade do currículo em flexibilizar-se, maior a abrangência de suas ações de governo. O currículo, assim, tanto responde à liquefação e transitoriedade do mundo pós-moderno, quanto o produz, investindo sobre sujeitos-alunos, mecanismos reguladores que colocam em prática medidas preventivas para contenção de possíveis riscos representados pela exclusão, discriminação, intolerância. Sem pretender resolver tais tensionamentos curriculares, busco relances que levem a pensar nas suas produções contemporâneas, atentando à possibilidade de outras elaborações.

³⁰ Esther Lopes (2010, p. 45) argumenta que “flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula”.

Neste sentido, são muito significativas as contribuições de pesquisas como as de Rosalba Garcia e Maria Helena Michels (2018); Angelina Matiskei (2004) e Ana Dorziat (2013), que demonstram que se faz necessário investir em formação do profissional, e humana, evitando ações fragmentadas.

Sobre a formação de professores, Dorziat, (2013, p. 10) defende que:

Mesmo havendo nos discursos oficiais uma relevância com a formação, as ações desenvolvidas não têm atingido de forma substancial as práticas. Podemos inferir que isso é decorrente de práticas públicas de capacitação aligeiradas, descontínuas e simplistas, as quais não consideram as realidades institucionais, contribuindo apenas para justificar os investimentos públicos em educação.

Em complemento, convém observar o que nos diz Paulo Freire (2009), no que concerne à formação docente:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2009, p.26).

Nessa perspectiva, e com intuito de ampliar as ações para o atendimento à diversidade na qual a escola, em razão da legislação, deve realizar, um novo agente inicia sua prática no ambiente escolar, ainda sem função específica, vulnerável ao entendimento de cada município e tratado por nomenclatura cambiante. Ora este profissional é tratado como “o professor de apoio”, ora como “o auxiliar pedagógico”, “o acompanhante terapêutico”, “o profissional de apoio”, dentre outras terminologias, mas, geralmente, em sua rotina de trabalho acaba dividindo ou tomando para si as responsabilidades sobre a participação e aprendizagem do aluno com deficiência, como será visto no próximo tópico, em que se apresentam pesquisas que versam sobre esse profissional.

2.1 MAPEAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO

O estudo do estado do conhecimento³¹ foi realizado com o intuito de reconhecer o estágio em que se encontra o estudo produzido pelos trabalhos acadêmicos em formato de dissertações e teses, de produção nacional, que dialogam com a área da inclusão, educação especial e que versam a respeito do profissional de apoio, elaborados a partir da Declaração de Salamanca (1994).

Para tanto, a coleta das produções científicas foi realizada no ano de 2018, nos seguintes repositórios digitais: Banco de Teses e Dissertações/ CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para realização da busca determinou-se os seguintes termos descritores: “Profissional de apoio”, “profissionais de apoio”, “professor de apoio”, “professores de apoio”, “professor auxiliar”, “cuidador escolar”, “cuidadores de apoio”, “cuidador educacional”, “cuidadores educacionais”, “agente de apoio pedagógico”, “atendente de apoio pedagógico”, “acompanhante pedagógico”, “acompanhantes pedagógicos”, “acompanhante terapêutico”, “acompanhantes terapêuticos”, “monitor escolar” e “monitores escolares”. Recorreu-se à busca pelo título e resumo dos trabalhos publicados em data posterior à *Declaração de Salamanca* (1994), considerada como documento oficial da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais.

A busca foi estruturada classificando os trabalhos em duas categorias: recuperados e selecionados. Os trabalhos *recuperados* são todos que se apresentam conforme os descritores estabelecidos, sendo os *selecionados* aqueles que, após a leitura do título e dos resumos, pareceram contribuir mais diretamente para a reflexão sobre o objeto do presente estudo.

No resultado da coleta de dados realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes foram recuperados 108 trabalhos e selecionados 41, conforme tabela que segue:

Tabela 1: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

TERMO DESCRITOR	TRABALHOS RECUPERADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Profissional de Apoio	12	09
Profissionais de Apoio	14	09
Professor de Apoio	15	05

³¹ Considerando a observação de Romanowski e Ens (2006, p. 40), que constatam que “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado ‘estado do conhecimento’”, entendemos que a seção apresenta um “estudo do estado do conhecimento” envolvendo especificamente a busca apenas Teses e Dissertações.

Professores de apoio	10	07
Professor auxiliar	08	03

TERMO DESCRITOR	TRABALHOS RECUPERADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Cuidador	00	00
Cuidador Escolar	00	00
Cuidadores de Apoio	00	00
Cuidador Educacional	00	00
Cuidadores Educacionais	00	00
Agente de inclusão	00	00
Agente de apoio pedagógico	00	00
Atendente de apoio pedagógico	00	00
Acompanhante Pedagógico	00	00
Acompanhantes Pedagógicos	01	01
Acompanhante Terapêutico	30	05
Acompanhantes Terapêuticos	18	02
Monitor Escolar	00	00
Monitores Escolares	00	00
Totais	108	41

Fonte: elaborado pela autora.

No item dos trabalhos *selecionados* estavam com duplicidade nos termos descritores sete trabalhos, então foram retirados da contagem, fazendo a escolha de apenas um descritor. Restando apenas 34 trabalhos para serem lidos os resumos, o sumário e a introdução, e assim realizar nova seleção.

Na coleta de resultados realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram recuperados 179 trabalhos e selecionados 66 trabalhos, conforme tabela que segue:

Tabela 2: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

TERMO DESCRITOR	TRABALHOS RECUPERADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Profissional de Apoio	09	08
Profissionais de Apoio	15	10
Professor de Apoio	35	11
Professores de apoio	35	11
Professor auxiliar	27	10

Cuidador	02	02
Cuidador Escolar	01	00

TERMO DESCRITOR	TRABALHOS RECUPERADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Cuidadores de Apoio	00	00
Cuidador Educacional	00	00
Cuidadores Educacionais	00	00
Agente de inclusão	01	01
Agente de apoio pedagógico	00	00
Atendente de apoio pedagógico	00	00
Acompanhante Pedagógico	17	06
Acompanhantes Pedagógicos	17	04
Acompanhante Terapêutico	10	03
Acompanhantes Terapêuticos	10	00
Monitor Escolar	00	00
Monitores Escolares	00	00
Totais	179	66

Fonte: elaborado pela autora.

No item dos trabalhos *selecionados* estavam com duplicidade nos termos descritores 40 trabalhos, então foi retirado da contagem, fazendo a escolha de apenas um descritor. Restando apenas 26 trabalhos para serem lidos os resumos, os sumários e a introdução, e assim realizar nova seleção.

Após a leitura do sumário, da introdução nos dois repositórios digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontramos 60 trabalhos recuperados e 23 trabalhos selecionados, conforme a tabela a seguir:

Tabela 3: Trabalhos selecionados (Banco de Teses da CAPES e BDTD)

TERMO DESCRITOR	TRABALHOS RECUPERADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Profissional de Apoio	12	08
Profissionais de Apoio	10	00
Professor de Apoio	08	03
Professores de apoio	10	02
Professor auxiliar	07	02
Cuidador	01	02
Cuidador Escolar	00	00
Cuidadores de Apoio	00	00
Cuidador Educacional	00	00

Cuidadores Educacionais	00	00
Agente de inclusão	00	01
TERMO DESCRITOR	TRABALHOS RECUPERADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Agente de apoio pedagógico	00	00
Atendente de apoio pedagógico	00	00
Acompanhante Pedagógico	02	00
Acompanhantes Pedagógicos	03	00
Acompanhante Terapêutico	06	04
Acompanhantes Terapêuticos	01	00
Monitor Escolar	00	00
Monitores Escolares	00	00
Totais	60	22

Fonte: elaborado pela autora.

Com intuito de afinar ainda mais o mapeamento, realizamos uma segunda triagem, a partir da leitura da introdução dos trabalhos, sendo que em alguns casos tivemos ainda a necessidade de ler o capítulo em que se apresentavam o objeto e a proposta da pesquisa. Conforme exposto anteriormente, nos interessavam apenas produções que tivessem como ponto central o profissional de apoio.

Foram selecionadas um total de seis Dissertações de Mestrado cujo objeto de pesquisa e problemática estudada se assemelham à proposta da presente pesquisa. Não foram selecionadas Teses de Doutorado porque nenhuma das encontradas atendeu aos requisitos da busca, o que se deve, possivelmente, ao fato de que as leis, as políticas e os decretos que discutem a necessidade e os direitos de os escolares com deficiência serem acompanhados por um profissional de apoio são recentes, e isso se deve ao aumento do número de matrículas destes educandos nas escolas comuns.

Em uma primeira análise constatamos que boa parte dos trabalhos selecionados foram defendidos após os anos 2000, com predominância na área da Psicologia, frutos de pesquisas que consideravam a deficiência como “algo que falta”, patologizando a pessoa e não as percepções e necessidades de um indivíduo que busca sua autonomia e independência.

Esta primeira observação nos parece relacionada ao fato de que a temática tomou corpo mais ao final da primeira década do século XXI. Ainda muito presente na área da Psicologia, pois as pesquisas aqui elencadas foram desenvolvidas após a Lei nº 12.764, denominada de Lei Berenice Piana (2012). Esta Lei foi promulgada com intuito de assegurar que pessoas com autismo pudessem gozar de todos os direitos legais e ainda serem acompanhados em suas

atividades escolares por um profissional denominado de acompanhante especializado, conforme a Lei nº 12.764 (2012), a qual determina que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

A pouca produção encontrada nos revela a importância de se desenvolver estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar, sendo um assunto que precisa ser discutido em pesquisas científicas.

Os estudos de investigação se tornam relevantes, pois há um cenário, que alia a obrigatoriedade legal em oferecer as vagas para os alunos com deficiência, mas com condicionantes por parte da escola, de serem acompanhados por mais um profissional dentro de sala de aula.

Posto isso, passamos, agora, ao que dizem os trabalhos selecionados, que serão apresentados por ordem cronológica para que o leitor possa perceber a relação existente entre o número de pesquisas sobre o tema e o aumento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns de ensino.

A pesquisadora Natalie Brito Araripe, com o trabalho intitulado “*A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar*”, defendido na Universidade Federal do Ceará, em 2012, identificou em sua pesquisa o Acompanhante Terapêutico (AT) como um estagiário de psicologia e de pedagogia. Para ela, discutir a inclusão significa “desvendar um emaranhado de leis, práticas e discursos em sua maioria contraditórios”; e “levantar uma questão ética” (ARARIPE, 2012, p. 12).

A autora, em sua pesquisa buscou compreender a atuação de acompanhantes terapêuticos no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades específicas a partir do entendimento de sua função mediadora. A pesquisa foi realizada numa escola particular de Fortaleza, e partiu do pressuposto de que “o acompanhante terapêutico possui uma função mediadora na aprendizagem da criança com deficiência, principalmente com a utilização da linguagem, principal signo de mediação” (ARARIPE, 2012, p. 92). A autora aponta algumas consequências das estratégias de mediação adotadas. São elas: se o AT faz uma flexibilização distante da proposta da sala, não ocorre a inclusão escolar e pode trabalhar para a mudança do discurso sobre inclusão; se ele responde pela criança pode torná-la dependente e por fim se ele tem uma visão biologicista da deficiência, poderá limitar seu trabalho. Na realidade estudada, a criança com deficiência já entra na escola com a condição de que haja um estagiário para ela (ARARIPE, 2012).

Vale ressaltar a importância de serem construídos parâmetros de trabalho para o acompanhante terapêutico no espaço da sala de aula que “tem sido constantemente invadido por profissionais”, os quais, “muitas vezes, colocam o pedagógico em segundo plano. O próprio trabalho do acompanhante terapêutico [no ambiente escolar] é indefinido em seus objetivos, [que] ora são pedagógicos, ora são terapêuticos”, o que, ressalta a autora, “deveria ser investigado e repensado” (idem, p. 93).

A pesquisa aponta que, nas escolas particulares, a função de acompanhante terapêutico tem sido muito exercida por estagiários, razão pela qual a pesquisadora considera que se trata de uma “atuação clandestina”, sem parâmetros seguros. É dado a alguém que se encontra em formação “um papel que se confunde com o de professor e de psicólogo, mas que é visto como fundamental na sala de aula” (ARARIPE, 2012, p. 94).

Em suas considerações finais, a autora ressalta que o profissional pesquisado já atua na maioria das escolas, que tanto pode contribuir com a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, como pode atrapalhar o processo (ARARIPE, 2012). Ademais, diz ela, “faltam pesquisas, falta um olhar crítico da escola, falta participação do governo nesse fenômeno” (idem, pp. 94-95).

Outro trabalho encontrado foi realizado pela pesquisadora Adriana de Oliveira Freitas, uma dissertação intitulada “*Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*”, cuja defesa se deu na Universidade Federal de Goiás, em 2013. A pesquisa aborda o ensino colaborativo: professor regente de classe comum, professor de apoio à inclusão e professor de sala de recursos multifuncionais, família e comunidade. O objetivo do estudo foi analisar os dizeres dos professores de apoio à inclusão, nomenclatura atribuída pela pesquisadora, sobre as suas práticas educativas e os indicadores que elas apresentavam de ensino colaborativo.

Segundo a pesquisa, o funcionamento da educação especial, mesmo com os avanços ao longo da história, continua segregando os educandos com necessidades especiais, pois, com a “dificuldade de adaptação do ensino regular, muitos continuam à margem ou frequentando instituições especializadas, com escassez de ofertas e serviços e omissão do poder público” (FREITAS, 2013 p.40). Em 2000 explica ela, foi implementado, no estado de Goiás, o trabalho do profissional itinerante, que prestava serviço às escolas que tinham estudantes com necessidades educacionais especiais. As atividades desempenhadas eram de orientação aos educadores de várias escolas, e quando necessário e possível acompanhava estes estudantes na própria sala de aula, em períodos variados na Subsecretaria Regional de Educação.

No estado de Goiás, o professor itinerante era o professor das salas de recurso. Em 2011 este profissional teve as suas atribuições alteradas para atender em mais de uma sala, sendo chamado, então, de professor de apoio à inclusão. A nova diretriz que redefiniu as atribuições do professor de apoio à inclusão determinou a extinção do professor para cuidador acompanhando os alunos nos cuidados com a higiene, alimentação e locomoção. Aponta que o professor de apoio à inclusão era pouco valorizado, não tem dimensão do real trabalho desenvolvido, não tem preparo para atuar nessa função, e muitos se tornam cuidadores pela falta de estrutura, condições e planejamento (FREITAS, 2013).

Na pesquisa de Freitas (2013), a autora traz o ensino colaborativo para estudo e análise. Faz uma crítica ao funcionamento da educação especial, pois identificou que a mesma continua segregando os educandos. Relata, ainda, que o professor de apoio substituiu o trabalho do profissional itinerante, o qual a princípio orientava aos educadores de várias escolas e quando necessário e possível acompanhava os alunos na sala de aula em períodos variados, isto é, não era integralmente.

A terceira pesquisa selecionada foi a dissertação de Paula Buainain Albano, intitulada “*Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*”, e defendida em 2015 na PUC-SP. Seu estudo teve como base o trabalho desenvolvido por meio de dois projetos realizados junto ao grupo Laço³².

Propõe estudar a temática do acompanhamento terapêutico como um dispositivo de apoio ao processo de inclusão de crianças “ditas com necessidades educacionais especiais” no sistema regular do ensino e ainda o aumento do número AT nas escolas particulares. A pesquisadora ressalta a importância de se recorrer à história para desnaturalizar os fenômenos para pensá-los como construção.

O maior desafio encontrado na pesquisa foi manter o dispositivo transitório e temporário do AT nas escolas. A pesquisa traz ainda uma importante discussão sobre o AT ser considerado função ou profissão, ou seja, se a tarefa pode ser exercida por qualquer um ou se é uma categoria profissional, precisa ser regulamentada. Albano (2015) defende que o AT é uma função coletiva, vista como um modo de operar e no âmbito da política pública de saúde propõe um cuidado integral. Relata um considerável aumento de AT nas escolas particulares.

Em seu estudo traz o acompanhante terapêutico ligado à área da saúde, o que sugere o acompanhamento por meio de orientações para os professores. Parte de um modelo de cogestão,

³² O grupo Laço é composto por psicólogos, de orientação psicanalítica, que atuam na construção de projetos terapêuticos singulares e projetos de inclusão escolar junto às escolas particulares. O acompanhamento terapêutico na escola é o principal tipo de atendimento realizado pela equipe (ALBANO, 2015, p. 12).

apoiados num plano comum, trabalhando de modo intercessor e produtor da diferença em oposição ao modelo integrativo e normalizador. Revelando a necessidade de mudança de concepção de inclusão para uma prática coletiva e não apenas delegada a um único profissional.

Outra dissertação selecionada foi de Manoela da Fonseca intitulada “*Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/Monitor*”, defendida em 2016 na Universidade Federal de Santa Maria. Relata como é o serviço do profissional de apoio/monitor na rede particular, analisando possibilidades de atuação e as concepções sobre esse profissional. Aponta como problema que pouco se pensa nos efeitos que se produz no contexto inclusivo a presença desse profissional, sendo também pouco referenciado nos documentos legais e normativos.

Em sua pesquisa, a autora constata que há preferência por profissionais vinculados ao campo da educação especial, ressaltando que a atuação é pedagógica. As funções estabelecidas são para realizar o atendimento educacional especializado, com todas as atribuições inerentes ao cargo, isto é, verificar e executar o planejamento de ensino e avaliar o desempenho do aluno, e não somente atuar no apoio à higiene, locomoção e alimentação, como orientam as políticas públicas de inclusão.

Verificou-se ainda ser uma profissão não regulamentada, que, por não constituir campo do saber específico, pode ser exercida por profissionais de diferentes áreas, simplesmente atuando nesta função dentro do ambiente escolar. O termo monitor/tutor é utilizado no contexto das escolas da rede privada de ensino para referenciar o profissional que atua em sala de aula com alunos em situação de inclusão escolar (FONSECA, 2016).

Segundo a autora, a legislação não especifica a formação necessária para se atuar enquanto P.A./Monitor. A autora aborda em sua pesquisa questionamentos pertinentes sobre o referido profissional. Que profissional é esse? Qual a formação necessária? Com quais competências esse profissional deve ser formado? Que profissão traz essa atribuição?

Na pesquisa, a autora identificou que bastaria o ensino médio, visto que, na prática, trata-se de um apoio aos aspectos de higiene, alimentação e locomoção. Qual profissional da educação teria atribuição para atuar como P.A./monitor? A autora relata que foram contratados estagiários de preferência dos cursos de psicologia, pedagogia, o que compõe um entendimento de não ser possível esperar uma atuação profissional. O trabalho mostra a realidade de quatro escolas de Santa Maria, RS: três confessionais e uma laica. As três primeiras sugerem uma porcentagem de 50% a 100% de P.A. para o número de alunos com deficiência (público-alvo da educação especial) e a escola laica assume a posição de aproximadamente 21% de P.A. para o número total de alunos com deficiência (FONSECA, 2016).

Ao tomar conhecimento de uma resolução interna municipal, a autora verificou que o documento apresentava divergências no que se refere à contratação e pagamento, relações de trabalho, formação e atuação do profissional de apoio. A professora de educação especial era quem analisava e determinava a necessidade do profissional de apoio. O que chama atenção na investigação é que, ao serem questionados, os profissionais de apoio descreveram que a maioria dos alunos que acompanhavam possuíam condição de locomoção, de higiene e alimentação, ficando somente a parte pedagógica para ser trabalhada. Desse modo, a pesquisa destaca que a presença do P.A./monitor em sala era justificada quando o aluno não acompanhava pedagogicamente ou por problemas de comportamento, “justificando-se”, assim, o acompanhamento do aluno que não se enquadrava como aluno em situação de inclusão escolar, legalmente.

A autora relata que identificou falta de especificidade dos documentos legais e normativos sobre quem é esse profissional e como é a sua atuação. O profissional vem assumindo papéis no contexto escolar diferentes dos mencionados nos documentos, adquirindo sua dimensão pedagógica (FONSECA, 2016). Cabe ao campo da educação especial se ocupar da discussão de quem poderia ser o profissional de apoio, visto que segundo autora estavam passando por um momento de precarização do trabalho docente, que muitas vezes leva a crise de identidade e do limbo profissional.

A partir dos dados obtidos, Fonseca (2016) conclui que, naquela realidade estudada, para ser profissional de apoio há preferência por profissionais vinculados ao campo da educação especial; a atuação é voltada para o pedagógico; trata-se de uma profissão não regulamentada, e ainda não se tem clareza do perfil e da formação do auxiliar. Dessa forma, a legislação não especifica a formação necessária, podendo ser alunos que já tenham concluído o ensino médio, estagiários da pedagogia e da psicologia. A resolução interna do município pesquisado apresentou divergências quanto à contratação, pagamento, relações de trabalho, formação e atuação do profissional de apoio.

Outro trabalho selecionado foi realizado pela pesquisadora Agda Malheiro Ferraz Carvalho, sendo a dissertação de Mestrado intitulada “*Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles*”, defendida na Universidade Católica de São Paulo, em 2016. O estudo foi realizado com o objetivo de ampliar os conhecimentos acerca da atuação profissional de Agentes de Inclusão Escolar (AIE).

Neste trabalho, constatou-se que quem cuidava da higiene, locomoção do aluno com deficiência era o cuidador. A pesquisa atribui o agente de inclusão como uma profissão nova

com diversos nomes nos vários municípios brasileiros. Segundo a pesquisadora, trata-se de uma profissão que veio para compor o quadro de profissionais nas unidades escolares (auxílio higiene e alimentação), o qual acaba restringindo as possibilidades de autonomia, situação que não comunga com a meta 04 do PNE³³. Em 2007 o termo agente social de inclusão foi incluído para designar o profissional responsável por dar apoio aos alunos com deficiência (CARVALHO, 2016).

A pesquisadora relata que as atribuições desse profissional são definidas em cada município ou escola, e ressalta que “é preciso sempre considerar aspectos históricos e culturais que vão ao encontro do que se almeja para o aluno com deficiência”, principalmente face a “concepções assistencialistas” (CARVALHO, 2016, p. 50). No edital de contratação as diretrizes são generalizadas, as condições de cada deficiência não são compartilhadas.

Ao analisar a entrevista de um dos profissionais participantes da pesquisa, a autora pondera que a base do problema está no entendimento equivocado de que a pessoa com deficiência seja incapaz de aprender, “demandando apenas cuidados” (CARVALHO, 2016, p. 52). Em resultado, diz ela, tem-se um profissional que “é cuidador e professor de fato, mas não de direito”, situação esta que “causa, de um lado, um desperdício de recursos humanos preciosos aos alunos e, de outro, ressentimentos e excessos de tarefas para quem não está para elas devidamente preparado” (idem).

Carvalho (2016) realizou em sua pesquisa um estudo sobre um grupo de apoio que traz entre seus integrantes os Agentes de Inclusão Escolar e ainda apresenta o cuidador como responsável pelos cuidados com higiene e locomoção. A pesquisa evidencia os diversos nomes que são atribuídos a estes profissionais, como também difere entre os municípios as suas atribuições. A pesquisa mostra, ainda, concepções assistencialistas; a escola ainda evidencia a deficiência como incapacidade, falta de mobilidade, e que demanda cuidados. Por fim, revela também uma falta de compromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência.

O último trabalho selecionado foi defendido em 2018, na Universidade Federal de São Carlos, por Mariana Moraes Lopes. Trata-se da dissertação de mestrado intitulada “*Perfil e Atuação dos Profissionais de apoio à Inclusão Escolar*”. O trabalho promove uma discussão sobre os profissionais, denominados na pesquisa de profissional de apoio à inclusão escolar (PAIE), que acompanham os alunos com deficiência e não necessitam de formação acadêmica

³³ “Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (PNE, 2014-2024, p. 55).

para exercerem atividades referentes aos cuidados básicos e demais auxílios quando esses alunos não conseguem executar com independência. Segundo a pesquisadora, esse profissional se encontra ainda sem função e atribuições definidas e sem perfil laboral específico. A pesquisa foi realizada em cinco municípios, sendo três do estado da Bahia e dois do estado de São Paulo. Trata-se de um estudo descritivo, com entrevistas individuais e grupos focais, envolvendo elaboração dos instrumentos na forma de roteiros de entrevista para os profissionais de apoio de cada uma das cidades, e entrevista semiestruturada com um representante da educação especial de cada município participante (MORAES LOPES, 2018).

A pesquisadora constata uma fragilidade na definição do público a ser acompanhado pelos PAIE, e ainda a “rotulação dos alunos que possuem rendimento de aprendizagem baixa ou problemas de comportamento, o que termina colocando o foco na dificuldade do aluno” (MORAES LOPES, 2018 p.100).

Em relação à legislação que trata sobre os PAIE, segundo a autora “há poucos documentos oficiais e essa função é descrita de forma vaga, com algumas lacunas, assim como na literatura, embora em alguns documentos importantes da educação especial os PAIE sejam citados” (MORAES LOPES, 2018, p.22).

O estudo apresenta discussões sobre o perfil profissional que atende como PAIE relacionado à função exercida, alertando sobre a importância da avaliação de “elegibilidade do público que apresenta necessidade do serviço do PAIE, podendo ser prejudicial ao aluno” (idem, p. 91).

Apresenta ainda a justificativa dos próprios profissionais sobre sua atuação em sala de aula. Para eles, os demais estudantes da turma não podem ser atrapalhados em razão de um aluno com deficiência, afirmando ainda que somente o professor regente não conseguiria dar a sua aula e ainda cuidar de uma criança autista por exemplo. Para a pesquisadora, “ser retirado da sala é uma prática inadequada, pois nem sempre a melhor estratégia é simplesmente retirar sem uma intervenção posterior, sem diálogo e sem respeitar as especificidades e condições dos alunos” (MORAES LOPES, 2018 p.98)

A autora sustenta que os exemplos apresentados em sua pesquisa

[...] evidenciam uma preocupação de favorecer a escola, ao professor e os outros alunos, negligenciando as possibilidades e os direitos dos alunos PAEE³⁴, justificado pelo fato desses alunos atrapalharem a aula e necessitar de “ajuda”. (MORAES LOPES, 2018 p. 98; grifos no original).

³⁴ Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

A pesquisa mostra a importância de um trabalho colaborativo, e como exemplo citou a preocupação de um dos profissionais entrevistados, afirmando ser difícil até mesmo ir ao médico, pois se uma criança precisa se alimentar por sonda outro profissional não saberia como fazer. Outras funções são o auxílio na execução das atividades em sala facilitando a participação e a aprendizagem dos alunos, os apoios necessários e individuais. Este mesmo entrevistado acrescentou ainda, associado ao trabalho colaborativo e às suas angústias, a função motivacional e fiscalizadora das atividades em sala.

Outra questão abordada no estudo foi referente à substituição de um PAIE por um recurso de Tecnologia Assistiva³⁵ como uma prática assertiva. Podendo ser tesouras e engrossadores de lápis, *softwares* para pessoas com limitação motora ou sensorial, entre outros. Importante ressaltar que os recursos dependerão da necessidade do aluno. Relata, ainda, que a avaliação dessa necessidade, bem como sua orientação, não seriam atribuições do PAIE (MORAES LOPES, 2018).

Para a autora, essa ausência de padrão de atribuição do PAIE pode indicar “diferentes formas de trabalho dentro de uma mesma rede de ensino, além de que, a falta de documentos norteadores, seja municipal, estadual ou federal, acentua mais esse risco” (MORAES LOPES, 2018, p.103).

Um exemplo sobre a função do PAIE envolvendo a questão de *status* se refere ao fato de, se o desvio era relacionado a “exercer funções de cuidados básicos, os profissionais demonstravam insatisfação, porém quando era para uma função e atividade mais valorizada, eles realizavam sem questionamentos” (MORAES LOPES, 2018, p.123).

Para a autora, muitos dos problemas referentes aos Profissionais de Apoio a Inclusão Escolar, encontrados no cotidiano da pesquisa, estavam relacionados “ao baixo investimento em serviços de apoio para inclusão, formação para os profissionais, falta de valorização da educação, da inclusão e dos alunos PAEE” (MORAES LOPES, 2018, p, 146).

E conclui a pesquisa defendendo que “para atuação adequada dos PAIE, é preciso um olhar direcionado, vontade política, embasamento teórico e investimento financeiro, principalmente, pelos gestores”. Será necessário pensar na dinâmica das relações na escola, sugerindo uma rede de apoio para que o PAIE “faça parte e não seja o único recurso ou pessoa responsável pela inclusão de uma escola” (MORAES LOPES, 2018, p.147).

³⁵ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007)

Assim, a pesquisa faz referência e distinção entre dois personagens importantes na escolarização do PAEE, o profissional de apoio e o professor de apoio. Enquanto o profissional de apoio “tem a função de dar suporte ao aluno, em atividades que os mesmos não possuam independência” (idem, p. 102), necessitando apenas do ensino médio para atuar nesse cargo, o professor de apoio precisará de formação específica em educação especial para atuar, pois será o suporte para o professor de sala, com responsabilidade na elaboração e na adaptação das atividades escolares.

Constatou ainda que em “cada município tem-se organizado de uma determinada forma na tentativa de oferecer o ideal de acordo com os princípios que defendem no contexto da inclusão escolar” (MORAES LOPES, 2018 p.148). Entretanto a pesquisa mostrou “situações precárias da atuação, colocando em risco o desenvolvimento dos alunos e a garantia de uma educação de qualidade na escola comum, que lhes são de direito” (idem, p. 148). E ainda

As evidências encontradas em relação ao regime de trabalho, ao crescimento da quantidade desses profissionais na escola, associado ao baixo investimento que se faz em outras formas de suporte que seriam necessários, alertam para o fato de que, um recurso que seria essencial para garantir o direito à educação do público-alvo da Educação Especial que dele precisa, pode estar se tornando em mais uma fonte de precarização do trabalho dentro das escolas brasileiras (MORAES LOPES, 2018, p.149).

Ao fazer a leitura das produções selecionadas para compor o estado do conhecimento, verificou-se que nas seis produções apresentadas foram utilizadas diferentes nomenclaturas e somente dois trabalhos utilizaram uma mesma terminologia: acompanhamento terapêutico. Nesse sentido, conforme apresentado anteriormente, a opção por nomear o objeto de estudo por profissional de apoio na presente pesquisa segue a referência da Nota Técnica nº19/2010:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2010, p. 1).

Não obstante a nova Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 2015, ter estabelecido as nomenclaturas “Profissional de Apoio” e “Profissional de Apoio Escolar”, optou-se aqui pela manutenção da primeira por considerar redundante o acréscimo de uma palavra que apenas territorializa sua função.

Deste modo, coadunando com as pesquisas selecionadas, considerou-se que a deficiência não pode ser o único indicativo sobre as necessidades de um aluno, a funcionalidade

está ligada também a fatores interpessoais e familiares. Pela deficiência não se direciona o que o aluno precisa e consegue aprender. Sustentamos que suas necessidades educacionais específicas estão relacionadas muito mais a uma construção social, um ambiente desafiador e ao mesmo tempo propício, do que à sua condição biológica. E ainda que as demandas elencadas nas pesquisas se referem muito mais a questões comportamentais e de indisciplina do que às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Trabalhar com a pessoa com deficiência requer construção e postura ética de todos os envolvidos no cenário escolar.

2.2 SERVIÇOS DE APOIO NOS ESPAÇOS ESCOLARES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Com o ideário de uma sociedade democrática, alicerçada nos direitos humanos, no início da década de 1990 um novo paradigma, ainda em construção, emergiu nas narrativas de valorização e reconhecimento da diversidade: o paradigma da inclusão. Essa concepção, de acordo com Isabel Sanches e António Teodoro (2007), trouxe diversos entendimentos sobre o outro, suas especificidades e maneiras de agir em sociedade. Razão pela qual foi impulsionada, no movimento iniciado na última década do século XX na Inglaterra e nos Estados Unidos, a assinatura da Declaração de Salamanca, que contou com a participação de 92 países e 25 organizações comprometidos a realizar ações de acordo com o princípio fundamental das escolas inclusivas, assim como descreve o documento:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

O “conjunto de apoios”, citado no documento, emergiu de uma preocupação da escola em organizar ações para alunos que não acompanhavam o conteúdo escolar. A escola sempre foi pensada para o grupo de alunos considerados “normais”, e, quando isso não acontecia, o próprio sistema segregava estes alunos com necessidades educacionais diferentes dos demais que acompanhavam o conteúdo acadêmico, “ocorrendo paulatinamente, um processo de marginalização dentro da instituição escolar” (GORTÁZAR, 1995, p.322).

Esse entendimento anterior ao paradigma da inclusão e ainda centrado no aluno, começou a ter outras conotações no avançar da década de 1980, mediado pelo informe de Warnock³⁶ (1978) que “introduzia pela primeira vez a denominação alunos com necessidades educacionais especiais ao invés de alunos com deficiências” (GORTÁZAR, 1995, p.323). Essa mudança de terminologia enfatizava uma preocupação maior de acordo com alguma necessidade em razão da deficiência. Surgindo então diferentes especificidades de serviço para dar apoio no processo educacional.

Importante ressaltar que na análise feita por Gortázar (1995), o informe Warnock esclarece que “as finalidades da educação são as mesmas para todas as crianças e introduz um modelo de atuação, fundamentalmente pedagógico” (idem, p. 323).

Todavia, no caso espanhol analisado por Ana Gortázar (1995), essas ações necessitavam de um suporte, um documento que legitimasse tais iniciativas. A partir de então foi promulgado naquele país, em março de 1985 o Real Decreto nº 334/1985³⁷, que consiste em um decreto de regulamentação da educação especial. O governo assumiu uma provisão de serviços e recursos humanos e materiais no que se refere a apoios para toda escola e não somente para um aluno.

Num período historicamente de transição, após a inserção do Real Decreto, de uma concepção segregacionista para uma concepção denominada de integração³⁸, foram surgindo processos de apoio concomitante com as iniciativas de participação de todos os alunos e não somente alunos com deficiência, nos ambientes escolares principalmente, esta nova concepção está muito mais direcionada aos recursos do que aos alunos propriamente (GORTÁZAR, 1995).

Assim, com o advento do paradigma da integração no cenário educacional, surgiram vários estudos para melhor estruturar o currículo escolar de alunos com deficiência. De acordo com Gortázar (1995, p. 325,) “a maior ou menor intervenção direta do professor de apoio com o aluno com necessidades educacionais especiais, dentro ou fora da classe, terá uma estreita

³⁶ Silva (2015, p. 97) esclarece que “o relatório de Warnock é um documento que foi organizado pela Comissão Britânica de Educação em 1978, refere-se a programas dedicados a crianças com deficiência. Entre as suas principais premissas estão a formação e aperfeiçoamento de professores; educação para crianças menores de cinco anos com necessidades educacionais especiais e educação para jovens de 16 a 19 anos. Este relatório introduziu o conceito de ‘special educational needs’, ou seja, Necessidades Educativas Especiais (NEE), substituindo a categorização médica das crianças e jovens deficientes. De facto, este relatório introduziu pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais, tendo acabado com a classificação das deficiências atendendo à sua etiologia. A partir de então, no desencadear da ação educativa, são considerados critérios pedagógicos e não critérios exclusivamente médicos”.

³⁷ Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-4305-consolidado.pdf>. Último acesso em 08/04/2020.

³⁸ Concepção que acreditava, que algumas pessoas, mesmo com deficiência, poderiam se desenvolver e assim participar de ambientes até então reservados e ocupados para os que não tinham nenhuma necessidade específica em razão de alguma deficiência.

relação com o modelo curricular e organizacional”. Juntos, “professor de apoio” e “professor tutor”³⁹ deverão programar as aulas, mas a referência sempre será dada ao professor tutor.

A maneira como Gortázar (1995) descreve a modalidade de apoio na realidade espanhola pode vir a ser estudada como possibilidade de aplicação para o Brasil. Para a autora, o principal agente de referência na sala continua sendo o professor regular, denominado por ela de professor tutor. Destaca a falta de formação pedagógica sobre as necessidades deste público que vem participando das ações escolares, ressaltando que “a modalidade de apoio está, assim, muito relacionada à formação do corpo docente e ao tipo de projeto de educação (currículo e organização) pelo qual tenha optado”. (idem, p. 325). E acrescenta ainda: “as estratégias educacionais e de ensino, a metodologia e etc. podem ter uma influência decisiva” (*ibidem*) para a participação destes escolares.

Nesse sentido, o artigo de Gortázar sugere uma série de tarefas de apoio para que todos participem das atividades do currículo escolar. O conceito de apoio adotado pela autora abrange os aspectos relacionados à estruturação e concepção de educação, e envolve toda a comunidade escolar⁴⁰ e também os pais destes alunos com necessidades educacionais especiais.

As tarefas de apoio, assim denominadas e descritas pela autora, seriam: reforço pedagógico antes da explicação do tema no grupo/classe; reforço pedagógico simultâneo dentro da sala; reforço pedagógico após a explicação do tema no grupo/classe; reforço pedagógico antes e depois da explicação do tema no grupo/classe; e, reforço pedagógico máximo. Estas modalidades apresentam um trabalho integrado entre o professor tutor e o de apoio, apresentando também variações no currículo, e apenas no “reforço pedagógico máximo” o currículo é modificado e específico e as aulas acontecem basicamente na sala de educação especial (GORTÁZAR, 1995).

Para tanto, parece haver outras tentativas de intervenção para propiciar a participação dos alunos com deficiência. O artigo revela apoios específicos para cada segmento envolvido com estes alunos: ao centro de atendimento, ao professor e ao aluno. Desta forma, a dificuldade de inclusão fica centrada no fracasso escolar do aluno, e entende ainda que todos da escola são corresponsáveis pelo sucesso do estudante. Vale ressaltar que o aluno que está inserido já teria passado por uma avaliação, que o encaminharia para as atividades na escola de acordo com as suas características e necessidades. Neste aspecto, o trabalho de Gortázar (1995) permite

³⁹ As nomenclaturas “professor tutor” e “professor de apoio” são utilizadas pelo documento analisado, o qual se refere ao estudo de Ana Gortázar (1995).

⁴⁰ O texto sugere que, para a autora, fariam parte da comunidade escolar, além dos estudantes, também os profissionais que trabalham na escola, e que direta ou indiretamente atendem os alunos. São eles: equipe gestora, equipe docente e demais profissionais.

perceber uma divergência ética, moral e estrutural com as imposições legais existentes, que, em nosso entendimento, não se limita ao contexto por ela analisado.

A princípio pode indicar um retrocesso se analisadas políticas públicas surgidas após 2008 em países como o Brasil, fazendo um paralelo com os estudos anteriormente explorados sobre a trajetória escolar da pessoa com deficiência dentro e fora das escolas regulares. Todavia, o mesmo paralelo aponta caminhos, ou a possibilidade de se retornar algumas práticas, mas se atualizadas para o cenário escolar das primeiras décadas do século XXI, as quais podem ser melhor exploradas.

Destarte, na década de 1980 e início da década de 1990 já era considerado de extrema importância não separar o aluno com deficiência dos demais colegas da turma, mas compreendiam que para alguns, essa separação seria natural e aceitável. Reconhecidamente as práticas se valiam para o “preparo” do aluno com potencial para ser integrado.

O conceito de apoio trazido pela Gortázar coaduna com a concepção de Stainback e Stainback (1999), ao afirmar a necessidade de se envolver toda a comunidade escolar. Os autores trazem alguns princípios sobre rede de apoio, a saber:

[...] 4 – Os indivíduos são únicos e diferem suas necessidades, as quais, em geral, mudam com o tempo. Por isso, os componentes de uma rede de apoio não devem ser baseados em uma lista pré-definida e rígida de opções de apoio que não podem ser modificadas para satisfazer as necessidades individuais. 5- A rede de apoio funciona melhor em turmas e escolas integradas e heterogêneas. A diversidade aumenta a probabilidade de que todos os membros da turma e da escola, incluindo alunos, professores, pais, especialistas, diretores e outros funcionários da escola, tenham os recursos necessários para dar suporte às necessidades um do outro para tornarem-se interdependentes. [...]

10 –A rede de apoio deve ser conduzida pelas pessoas de dentro da escola (isto é, indivíduos diretamente envolvidos nas comunidades da escola e da sala de aula). Esses indivíduos incluem os alunos, os professores, as secretárias, os diretores, os pais, os especialistas, os voluntários da comunidade e os outros funcionários da escola. 11- A rede de apoio é para todos. Planos que visam e operam para um único aluno ou professor em geral são ineficientes na promoção e na manutenção de uma comunidade inclusiva que presta apoio a seus membros. [...]

13-Um perigo inerente em proporcionar alguns tipos de apoio é que, se um apoio for incorretamente proporcionado, pode tornar um indivíduo desnecessariamente dependente dele. Por exemplo, se alguém ajuda um determinado aluno a encontrar o caminho para a lanchonete da escola, sem ao mesmo ajudar o aluno a aprender o caminho e as habilidades necessárias para descobri-lo independentemente, esse aluno não aprenderá a chegar sozinho a lanchonete. Por isso, nas comunidades de sala de aula que prestam apoio a seus membros, é fundamental que, embora todos entendam que o objetivo é prestar apoio aos outros sempre que necessário, eles sempre se esforcem para

capacitar as pessoas a se ajudarem e a se apoiarem mutuamente. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p 226-227)

Importante ressaltar que mesmo tendo diferenças territoriais e culturais entre Brasil, Espanha e Estados Unidos, a essência da teoria do que vem a ser inclusão precisa estar coerente aos processos sociais e culturais da sociedade. E mais ainda, é preciso valorizar a diversidade, organizando os espaços e os momentos de aprendizagem para que todos possam trocar experiências e contribuir de acordo com o seu potencial. O propósito está em valorizar o que o aluno traz de conhecimento e potencialidade tendo como parâmetro ele mesmo e não um objetivo previamente estabelecido.

Nesse movimento estão todos envolvidos, o acesso e a participação por meio do currículo escolar é processual, dinâmico e ético. Se assim não for, como diz Freire (1970, p. 38),

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Quando a diversidade é valorizada na escola inclusiva, ela [diversidade] “fortalece a escola e a sala de aula e oferece a todos os seus membros maiores oportunidades de aprendizagem” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 228)

Com a base na nova Política Federal⁴¹, lançada no governo Bolsonaro, instituída pelo Decreto 10.502/2020, e depois suspensa pelo STF, uma nova Política Estadual, a RESOLUÇÃO SEE N° 4.256/2020 propõe adequações no que tange à flexibilização dos locais para as pessoas com deficiência estudarem.

Hoje, no ideário da inclusão, há uma mudança no cenário⁴² que reflete no município o qual abrange o contexto da pesquisa. É importante refletir que nesse limiar entre preparar a pessoa para ser integrada ou preparar o ambiente para incluir, algumas arestas não foram aparadas e permaneceram.

⁴¹ *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida* (BRASIL, 2018).

⁴² A Superintendência Regional de Ensino de Uberaba elaborou um caderno “Orientações Educação Especial e Inclusiva” /2020, baseado na Resolução n°4256/2020 do Estado de Minas Gerais, o qual traz algumas modificações que nos coloca em dúvida sobre os rumos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tinha como norte orientador a Política de 2008. Tornando ainda sem efeito o Guia de Orientação da Educação Especial e a Cartilha para pais, estudantes e profissionais da educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais publicados anterior à data da Resolução.

Os estudos na área são necessários para que outras possibilidades sejam encontradas, assumindo os equívocos e aprimorando as alternativas elencadas. Em seus estudos Gortázar (1995) já reforçava a necessidade de o trabalho ser pensado e desenvolvido em equipe, quando os alunos com deficiência, disfunção ou comportamento inadaptativo não acompanhavam ou não atingiam os níveis de aprendizagem esperados pela instituição escolar. Existe um consenso que precisa avançar, quando se apontam as dificuldades na inclusão. Dentre vários aspectos, Gortázar (1995) citou a falta de perspectiva da pessoa com deficiência e a falta de preparo dos professores. Importante iniciar o processo de ensino com estratégias de intervenção, reconhecendo que somente o professor regente e o profissional de apoio não serão suficientes para o acesso e permanência com qualidade desses educandos.

As pesquisas aqui em discussão coadunam com nosso entendimento de que os espaços escolares precisam de ações realmente transformadoras. Para tanto se faz necessário estudos e pesquisas com reflexões que possam corroborar com situações reais de aprendizagem, convivência saudável e harmoniosa, inibindo ações discriminatórias, fazendo da escola um ambiente menos perverso e hostil.

2.2.1 O Profissional de Apoio e suas atribuições

Na transição dos séculos XX para o XXI, face ao aumento de matrículas de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular, especificamente em Minas Gerais, cenário referência para a pesquisa, estratégias para ingresso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial que apresentam resultados favoráveis de aprendizagem, precisam ser ponderadas.

Depois de refletir sobre serviços de apoio nos espaços escolares, passamos, agora, à figura do profissional de apoio no estado de Minas Gerais, será discutido sobre o profissional de apoio, por vezes questionado no que se refere à atuação na escola e a dinâmica das aulas com sua participação acompanhando, no mesmo ambiente e horário, o estudante com deficiência. Na busca por reconhecer que a sua atribuição precisa ser definida e realinhada com a funcionalidade do aluno e ainda estar em consonância com a legislação e a concepção de deficiência e inclusão no cenário escolar.

Para tanto, a pesquisa se refere ao Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA, nome denominado de acordo com a normativa do Estado de Minas Gerais, Resolução SEE n°4.256/2020.

Importante ressaltar que o estudo não contempla a função e a atribuição do Intérprete de Libras e do Guia Intérprete, com atuações e finalidades legalmente estabelecidas, pois estes profissionais seguem a uma regulamentação própria. Considerados como apoio, os denominados de cuidadores, também não serão abordados na pesquisa, pois segundo a mesma Legislação Estadual os profissionais que exercem essa função nas escolas estaduais são os Assistentes de Serviços Básicos de Educação – ASB.

Mesmo não sendo o foco da pesquisa, importante mencionar que o Guia Intérprete e o Intérprete de Libras já ganharam *status* para assumirem pedagogicamente o aluno com deficiência, não sendo essa a sua função, conforme a Lei nº12.319/2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais faz saber em seu art.6º:

São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - Efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - Atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - Atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V - Prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010).

O Tradutor e Intérprete de Libras está presente também na nova Resolução SEE nº 4.256/2020, a qual institui as diretrizes para a normatização e organização da educação especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. No Art. 28 da Seção III – Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), é:

[...] aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação (MINAS GERAIS, 2020).

E sobre o Guia Intérprete, a Resolução esclarece que:

[...] ocupa o cargo de professor e exerce a função de mediador comunicativo do estudante surdocego⁴³, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola (MINAS GERAIS, 2020)

Concomitante à imposição legal, a escola, dentre as alternativas que dispõe, recorre a várias estratégias na área de educação especial para apoiar o educando, buscando recursos materiais e humanos. Como em todo território brasileiro, no estado de Minas Gerais, esse novo agente surgiu para acompanhar uma clientela com características específicas, profissional este que vem ganhando espaço, mas ainda com muitas incertezas quanto à nomenclatura, atribuição, função e necessidade. Baseado nessa afirmação, refletir sobre essa temática é extremamente importante, pois o discurso legal muitas vezes não coaduna com a prática nas escolas, que se vê carente de diretrizes para esse profissional.

Com a concepção de valorização da diversidade, é papel da escola adequar as necessidades de aprendizagem aos alunos com deficiência, pois entende-se que as diferenças humanas são naturais e precisam ser respeitadas, trabalhando sempre na perspectiva das potencialidades e não nas limitações em razão das deficiências. Assim, serviços de apoio passaram a ser explorados, e junto a eles está o profissional de apoio para acompanhar os alunos com deficiência que necessitam de recursos para participarem ativamente das atividades escolares.

Assim o serviço prestado pelo profissional de apoio é uma das ações que fazem parte da modalidade de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que se evidencia em meio a decretos e resoluções como proposta legal e chegando até mesmo, em algumas escolas, a ser condição para o acesso do aluno com deficiência. Assim, é preciso compreender qual o entendimento tanto da escola como da família sobre o trabalho deste profissional, que tem como função apoiar o estudante com deficiência no ambiente escolar.

No que trata a lei federal, os profissionais de apoio são específicos para os alunos com extrema dificuldade motora, física e/ou intelectual que os impeça de executar as mesmas tarefas que os demais alunos realizam sem adaptação (BRASIL, 2010).

Importante ressaltar que o professor regente é o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, independente da condição ou limitação em razão de alguma deficiência, e que o profissional de apoio (PA) tem como função apenas promover a

⁴³ Como a surdocegueira é considerada uma deficiência única e específica e que apresenta outras questões e dificuldades além da surdez e da cegueira, foi sugerida a utilização da palavra “surdocego”, sem o uso de hífen, no caso “surdocego”, pois desta forma indicaria uma somatória de perdas, auditiva e visual (BOAS; *et al.*, 2012)

acessibilidade na comunicação, nos conteúdos curriculares e nos espaços e nas atividades acadêmicas.

Nesse sentido, somente a deficiência não legitimaria sua necessidade, se considerarmos que as suas necessidades acadêmicas possam ser resolvidas como as dos demais alunos sem deficiência. Ademais, nossa hipótese é que sua presença poderá se tornar um fator limitador no desenvolvimento e autonomia do escolar, o que aventamos partindo da premissa de que, se uma criança que apresenta uma dificuldade, podendo ou não ser específica de sua condição física ou intelectual, encontra sempre um tutor ou alguém que execute todas as tarefas para ela, esta, por sua vez, não terá oportunidade de experienciar conquistas e até mesmo frustrações em seu caminho acadêmico, por exemplo.

Ainda nesse sentido, os estudos e pesquisas desenvolvidos por Araripe (2012), Freitas (2013), Albano (2015), Fonseca (2016), Carvalho (2016), e Moraes Lopes (2018), ressaltaram a necessidade de se levar em conta a funcionalidade apesar da deficiência do educando. Algo que só será possível se a escola se tornar espaço aberto e democrático a todos os alunos, respeitando suas especificidades na execução das atividades acadêmicas.

Algumas práticas precisam ser repensadas, pois podem configurar como práticas excludentes, como por exemplo, solicitar que o aluno não compareça à escola se o PA não estiver, ou quando uma criança passar a tê-lo como única referência. Quando um profissional da escola afirma que uma criança com deficiência pode prejudicar os demais colegas, este evidencia despreparo para lidar com a diversidade. Retirar o aluno da sala sem uma intervenção que minimize essa necessidade, não respeitando suas especificidades e condições configuram um desrespeito ao direito amparado legalmente. Uma prática no apoio à escola, ao professor e aos demais alunos, que acaba por desfavorecer ou negligenciar os direitos de aprendizagem do aluno com deficiência.

Há um espectro de situações que precisam ser analisadas. Além de pensar nas especificidades de cada educando, pensar realmente no tempo que cada profissional deve/necessita para orientar e acompanhar o aluno, bem como sobre qual a formação, se específica ou geral, este profissional necessita. Importante ressaltar que nenhum aluno pode ser prejudicado, as ações devem ser pensadas no coletivo, onde o ambiente precisa ser acolhedor e estimulante para todos.

Isso implica em reconhecer que, assim como não se pode formatar características e necessidades de acordo com a deficiência e até mesmo sua funcionalidade, não se pode formatar as atribuições e estratégias desse profissional. Cada caso deve ser considerado, analisado, registrado e proposto em um plano de intervenção com estratégias e tempo de duração,

analisando os fatores de aprendizagem, ganhos e perdas socioafetivas, concepções de deficiência e ainda se as necessidades elencadas são transitórias ou não.

Assim, de acordo com Freire (2009, p.35)

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Importante entender que, segundo Paula Albano (2015), Agda Carvalho (2016), Manoela Fonseca (2016) e Mariana Moraes Lopes (2018), o número de profissionais de apoio vem aumentando nas escolas, razão pela qual a reflexão não pode se resumir entre concordar ou não sobre sua necessidade e permanência com o aluno com deficiência. Cabe refletir sobre qual é o impacto dessa prática para a escola, para a família, e acima de tudo para a própria concepção de inclusão e deficiência.

De acordo com o Dicionário de sinônimos *online*⁴⁴ a palavra apoio pode ter basicamente quatro sentidos:

Suporte: sustentáculo, arrimo, sapata, embasamento, fundamento, esteio, base, suporte, ancora.

Ajuda: contribuição, ajuda, assistência, auxílio, guarida, proteção, préstimo, patrocínio, amparo, socorro, valia.

Aprovação: aceitação, anuência, aplauso, aprovação, assentimento, concordância, corroboração, defesa.

Comprovação: argumento, comprovação, confirmação, legitimação, prova validação (DICIO, 2019).

Contudo, os sentidos elencados, associados ao trabalho do profissional de apoio e à concepção de deficiência, parecem não estar em consonância ao paradigma da inclusão, que consiste em uma mudança do ambiente para que se atenda as especificidades da pessoa com deficiência. Os primeiros dois sentidos – *suporte* e *ajuda* - dão a ideia de incapacidade, reafirmando que possivelmente existe um “problema” centrado na pessoa, entendendo que a adaptação deve partir dela e não do ambiente, enquanto espaço físico. Sendo os sentidos de *aprovação* e *comprovação* relacionada com a condição de as pessoas com deficiência serem aceitas no cenário escolar se acompanhadas com o profissional de apoio.

Outras indagações são pertinentes para refletir sobre a temática. Como esse aluno é visto pela comunidade escolar? Quando esse profissional é realmente necessário para o desempenho

⁴⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Último acesso em 08/04/2020.

acadêmico do educando? O apoio é para a escola, para a família ou para o aluno? O laudo médico, documento que comprova e revela a deficiência desse aluno, é realmente primordial para a escola? E mais: a escola realmente modifica seu processo de intervenção para com o aluno que apresenta o documento comprobatório de sua deficiência?

A princípio, entende-se que esse sujeito está sendo “analisado” somente pelo documento que comprova seu diagnóstico, e não pela maneira como reage e enfrenta os desafios diários em se alimentar, ao fazer uso do sanitário, bem como no acompanhamento das atividades escolares.

Assim, compreende-se que independente da deficiência legalmente prescrita, deverá ser analisada sua funcionalidade nos aspectos de autonomia e independência, relacionadas às ações citadas anteriormente. Presume-se que essas concepções estão muito mais ligadas ao aspecto social da deficiência, buscando compreender quais são os resultados que a escola espera alcançar com os educandos com deficiência, ainda numa concepção de “formatar” como produto.

Na próxima seção serão apresentados os documentos que versam sobre o profissional de apoio no acompanhamento do aluno com deficiência nas atividades escolares.

2.3 PRINCIPAIS DOCUMENTOS SOBRE O PROFISSIONAL DE APOIO: LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS PARA A SUA ATUAÇÃO

Nessa seção serão analisados excertos dos documentos confrontando-os com apontamentos das pesquisas encontradas. Servirão como referencial para novos debates e reflexões, na tentativa de colaborar por meio de propostas que possam alinhar e encontrar caminhos que favoreçam a permanência com qualidade dos educandos público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, na escola regular.

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, propuseram a Resolução 02/2001, que teve como objetivo estabelecer as Diretrizes Nacionais para educação de alunos com necessidades educacionais na educação básica, em todas as etapas, tanto para educação regular como para educação especial.

Nesse documento já havia a orientação para criação de sistemas de informação pelo censo escolar e censo demográfico. Trazia em sua redação a possibilidade de a educação especial substituir os “serviços educacionais comuns”, e ainda obrigava os sistemas de ensino a organizarem um setor que seria responsável pela educação especial, “dotado de recursos

humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção de educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Em sua redação ficou estabelecido que seria preciso ter professores capacitados e especializados para atender às necessidades dos alunos, e que estes fossem organizados entre as várias classes para que todos se “beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade” (BRASIL, 2001). Assegurava-se, ainda, que os serviços de apoio pedagógico especializado seriam realizados nas classes comuns. Neste aspecto, já iniciava a participação de outros agentes na escola, a saber:

- a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) Atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente;
- d) Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001).

O documento previa uma atuação colaborativa entre o professor e o profissional denominado de *professor especializado*, planejando e elaborando as flexibilizações e as adaptações curriculares. O que difere da proposta das novas legislações que surgiram após, a exemplo, a Nota técnica nº19/2010, que será analisada adiante. Este documento também apresentava diretrizes ainda muito vagas ao relatar sobre a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Ao fazer sua leitura, não encontramos respostas para questões como: o que seriam “outros apoios”? A qual “aprendizagem” o decreto se refere? O apoio em questão poderia ser para alimentação, cuidados pessoais e de higiene? Ou não?

A resolução já atribuía funções diversas para diferentes profissionais no contexto da escola, trazendo, ainda, a diferenciação entre professores capacitados e professores especializados. Nela, são considerados *professores capacitados* aqueles que “comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001). E *professores especializados em educação especial*, são os que deverão comprovar formação em curso de licenciatura em educação especial, complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas.

Outro documento que merece destaque é a já mencionada Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que visava orientar os sistemas de ensino para promover acesso, participação e aprendizagem nas escolas comuns, dos escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que

apresentavam necessidades educacionais. Dentre as garantias estabelecidas se encontrava o *cuidador ou monitor*, evidenciados como “demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p.14).

Estruturado e apresentado pela equipe da Secretaria Especial/MEC, imbuídos na construção de Sistemas Educacionais Inclusivos, o documento sugere “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (idem, p.17). Diz o texto:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.17).

A legislação citada contemplava os seguimentos de profissionais que, a partir de 2012 – data da primeira pesquisa selecionada ao mapear o estado do conhecimento e também data da aprovação da Lei Berenice Piana, já estavam cada vez mais no contexto da escola. Cabe observar, contudo, que mesmo que exista uma legislação datada de 2008 que ampare sua participação, ainda nos anos 20 do século XXI persistem arestas que precisam ser aparadas, pois traduzem concepções que podem não estar alinhadas com a dinâmica social e humana do paradigma da inclusão. Os seguimentos de profissionais podem ser descritos como o Intérprete e Tradutor de Libras, o Guia Intérprete, o Cuidador e o Profissional de Apoio. Este último ganhou espaço na tentativa de valorizar o trabalho do cuidador, mas ainda permanecem dúvidas e indecisões quanto à função e às atribuições que lhes são impostas.

A Resolução nº04/2009 CNE/CEB foi criada com o objetivo de estabelecer diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Neste documento, a função do atendimento educacional especializado - AEE era complementar ou suplementar. Nele não especificava qual profissional executaria os denominados “demais serviços”, tornando-o genérico para relatar o que considerava ser “recursos de acessibilidade na educação”. No parágrafo VI do Art. 10 da citada resolução, eram denominados de “outros profissionais da educação o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, o guia-intérprete e outros que atuavam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009).

A Lei Federal 12.319 de 1º de setembro de 2010 instituiu a profissão de Tradutor e Intérprete Libras. A legislação assegura à pessoa surda, usuária da Língua de Sinais Brasileira,

o direito de um profissional no cenário escolar para acompanhar as aulas, denominado de Intérprete de Libras, que se caracteriza como um mediador do trabalho educativo. Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sendo um marco na construção da cultura surda⁴⁵.

A Nota Técnica nº19/2010 - MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010 propôs diretrizes sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino cujo objetivo é exigir que as escolas assegurassem as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

A Nota denomina como profissional de apoio a pessoa que acompanha o escolar nas atividades referentes aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Fazem parte também dos serviços da educação especial o profissional tradutor e intérprete de libras e guia-intérprete para surdo-cegos, entretanto esses profissionais seguem legislação própria (BRASIL, 2010). O documento é direcionado a orientar sobre a organização, a demanda e a oferta do profissional de apoio no contexto da escola regular, atuando conforme as especificidades do aluno.

Um ponto importante da Nota Técnica em questão é delimitação das atribuições do PA, que não devem se confundir com a atividade de docência: “não é atribuição do Profissional de Apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010).

O documento orienta, ainda, que o referido profissional não desenvolva atividades de elaboração e adaptação curricular, não sendo ele o responsável por preparar material e muito menos por aplicar conteúdos paralelos aos trabalhados com os demais alunos de sala.

A função do profissional de apoio, segundo o documento, seria: acompanhar os alunos nas ações que ele não desenvolve com autonomia, atuando de forma articulada com os professores de sala de aula, sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais (BRASIL, 2010). Essa nota técnica denomina de “demais profissionais”, ampliando as funções do profissional de apoio como auxiliar na educação infantil, em sala de aula, no pátio entre outras necessidades educacionais específicas, e estes devem ser orientados “quanto à

⁴⁵ Para Sá a expressão e o estudo sobre a cultura surda não a separa da cultura ouvinte como se fossem termos binários e opostos, e sim para chamar atenção que os surdos enquanto grupo social se organizam por apresentarem características peculiares e de referência de si mesmos, lutando para que sejam respeitadas as suas identidades (SÁ, 2006). Skliar e Quadros complementam que para o grupo social surdo, as pessoas que não vivenciam as suas experiências visuais, desconhecem a formação de uma identidade surda, bem como sua cultura (SKLIAR; QUADROS, 2000).

observação para colaborar em relação ao atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes” (BRASIL, 2010).

O documento garante apoio ao aluno com histórico segregado, caso necessite, de um profissional acompanhante, cabendo “à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional” (*ibidem*).

Nesse sentido, o documento emerge do entendimento de que uma sociedade que se anunciava inclusiva deveria superar um modelo educacional calcado em processos terapêuticos, com atividades comuns como brincar, dançar, praticar esporte bem como atividades implementadas por profissionais especializados em “tipos” de deficiência, geralmente em espaços segregados, desvinculando tais pessoas do seu contexto histórico e social.

Ainda na tentativa de transpor este cenário, a Nota Técnica 19/2010 estabeleceu, também, que o financiamento dos serviços de apoio aos alunos público-alvo da educação especial deveria integrar os custos gerais do estabelecimento escolar, com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível, etapa ou modalidade, no âmbito da educação pública ou privada.

Outro ponto importante do documento é o anúncio de que os “estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional” (BRASIL, MEC, 2010). Assim, a família não mais deveria arcar com as despesas para contratar o profissional de apoio.

Outro documento que contribui para o delineamento das atribuições do profissional de apoio é a Lei 12.764/2012, denominada de Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção ao Direito da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA e estabeleceu diretrizes para sua consecução. A partir dessa Lei, se reconheceu o autismo como deficiência, permitindo aos autistas que passassem a gozar dos mesmos direitos garantidos aos deficientes. Nela, aparece a figura do acompanhante especializado, que seria o profissional que acompanha o aluno com autismo nas atividades escolares se comprovada a necessidade.

A Lei amplia os direitos da pessoa com TEA, mas permanece incompleta, pois não especifica qual profissional deve orientar e/ou avaliar, e ainda quando e como se configura a citada “necessidade” de acompanhamento especializado - se devido a condições comportamentais, de linguagem, cognitivas e de adaptação social da pessoa com TEA.

Importante mencionar que, com a Lei Berenice Piana (2012), o direito ao Acompanhante Especializado foi garantido, contudo, na Lei não fica explícito que o custo deste profissional será de competência da escola, como se pode observar:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

A resposta ao questionamento sobre a quem caberia a responsabilidade pelos custos relacionados ao acompanhante especializado têm sido buscadas em outros documentos, como a Nota Técnica n 19/2010 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

A Nota Técnica n° 19/2010 é clara ao afirmar que não devem ser gerados custos à família. Segundo o documento, a escola deverá garantir e arcar com todos os recursos necessários. A saber:

A educação inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais. Nesta perspectiva, o financiamento dos serviços de apoio aos alunos público-alvo da educação especial deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública ou privada. Ressalta-se que os estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. Portanto esta obrigação não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição (BRASIL, 2010)

Promulgado três anos depois da Lei Berenice Piana, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) também apresenta esclarecimentos à questão, estabelecendo, em seu capítulo IV - DO DIREITO À EDUCAÇÃO:

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

Importante refletir sobre a diferença entre direito e necessidade, pois o documento garante o direito conquistado, mas a necessidade precisa ser analisada por uma equipe competente que acompanha esse escolar.

O referido profissional, segundo a nota técnica nº19 (2010) e também a LBI (2015) é o responsável por apoiar o aluno com deficiência durante o período escolar nas atividades de vida diária (alimentação, higiene, entre outros) bem como nas atividades pedagógicas, favorecendo sua participação em sala de aula no acompanhamento dos conteúdos escolares, como sugerem as atribuições descritas no documento base de orientação aos profissionais de apoio - nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB.

Aqui chamamos a atenção para o fato de que a legislação cita sua participação nas atividades pedagógicas, mas não coloca o PA como o principal representante dessas atividades, das intervenções realizadas no contexto pedagógico da escola. Há que se buscar parceria, trabalho em rede, para que seja proporcionado, além do acesso, sua permanência na escola com qualidade, respeito e ética.

No ano de 2017 Dayse Serra publicou um artigo revelando um aumento nos índices de judicialização e fez a seguinte afirmação

Diante de culturas de estigma, preconceito e discriminação, entregamos, mais uma vez, as decisões sobre as formas de existir, definições de regras para funcionamento da saúde, educação e direitos, para o judiciário decidir normas e conteúdo (2017, p. 29).

O fato de buscar o apoio a territorialização da pessoa com deficiência no judiciário, nem sempre resolve os desafios da inclusão escolar. Esta afirmação não denuncia a imposição legal, mas desperta reflexões a respeito das práticas em educação especial executadas no cenário escolar. Na tentativa de resolver estes entraves, o Projeto Político Pedagógico precisa se alinhar com as necessidades da clientela, que a cada dia vem ocupando um espaço que a classe dominante acreditava não ser deles por direito.

Assim, ao definir sob a dualidade entre o certo e o errado a respeito da judicialização, talvez seja sensato e prudente refletir sobre as circunstâncias em que se deve fazer valer os direitos do escolar em ser atendido. O trabalho de Serra (2017) constatou casos em que a família

procura profissionais da área do Direito para fazer valer a lei, para definirem se o aluno irá se beneficiar ou não de um acompanhamento nas aulas regulares, mesmo sem buscar orientação com a equipe escolar:

De julho de 2015 a janeiro de 2016, houve um período de grande tensão entre instituições escolares, familiares e o judiciário. Muito embora a lei de inclusão tenha trazido várias modificações também positivas para as práticas escolares e nos direitos da pessoa com deficiência, um tópico ocupava a atenção neste período e foi motivo de várias disputas judiciais: a mediação escolar (SERRA, 2017, p.30).

Assim, sem levar em conta quem é esse aluno, quais experiências ele já traz e acima de tudo quais são as suas potencialidades, o judiciário redige um documento e impõe que o fato seja resolvido apenas com os critérios estabelecidos na Lei, sem nem mesmo ouvir todas as partes envolvidas. Todavia, cabe também à equipe da educação realizar orientações relacionadas às competências e necessidades do educando envolvido. Portanto, constatado sobre sua necessidade, a família precisa ainda lutar para que o estabelecimento de ensino acolha o aluno oferecendo a ele o profissional de apoio, denominado por Serra (2017) de “mediador escolar”, sem repassar para a família os custos desse profissional.

Pensar nas imposições legais é pensar em lutas e conquistas que acompanham o percurso histórico da humanidade, assim como nos apresenta Cury, 2002 p. 247)

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

A importância de uma lei é tornar democrática uma ação, uma diretriz, mediante divergências de valores e opiniões entre os pares. Todavia, assim como defende Serra (2017, p. 29)

Na esfera da educação, as dificuldades são tão intensas e desafiadoras que os saberes que habilitaram os educadores durante as suas formações e a formação continuada, não dão conta da demanda da diversidade no contexto da escola. Criamos, com nossas práticas equivocadas, “várias escolas” dentro de uma mesma instituição, e acreditamos que estamos assim, praticando a inclusão. Muito provavelmente, se as escolas tivessem os seus projetos político-pedagógicos como norte para as suas próprias práticas, não falaríamos em

Educação Especial ou Educação Inclusiva. Uma única educação, praticada em todas as escolas, daria conta da diversidade de cada aluno, pois educar um sujeito no campo das suas diferenças já faria parte do cotidiano das instituições.

A subdivisão por áreas de conhecimento deveria ser uma conduta apenas para a compreensão das inúmeras possibilidades de trabalho e recursos que podem ser explorados na prática de ensino-aprendizagem. Uma formação profissional na área da educação deveria abarcar o trabalho pedagógico de forma ampla, heterogênea, pois as especificidades serão trabalhadas à medida que os encontros entre alunos e educadores naturalmente acontecerem.

Outro seguimento de profissionais de apoio é o guia intérprete, responsável por acompanhar o aluno com surdocegueira em diversos espaços sociais. Sem uma legislação específica, o aluno surdo-cego também está buscando seu direito de ser inserido no ambiente escolar, vencendo a invisibilidade do aluno com surdo-cegueira. Para tanto, a Nota Técnica nº 19 e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) asseguram ao aluno surdocego que ele seja acompanhado pelo guia intérprete.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assume como objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Para esta Lei, os alunos que precisam de apoios diferenciados são:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I – Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – A limitação no desempenho de atividades; e
- IV – A restrição de participação (BRASIL, 2015).

Para compreender quem é o aluno com deficiência e se o mesmo, de acordo com a sua especificidade, se encaixa no perfil de necessidade para ser acompanhado por um profissional de apoio, será importante avaliar as várias situações de funcionalidade não previstas, para assim recorrer a esse profissional.

Tomando como exemplo a deficiência intelectual (DI), estariam envolvidas principalmente questões pedagógicas para acompanhar os demais alunos em sala de aula. Contudo, nos questionamos: esse aluno com DI acompanhado por um profissional de apoio não

poderia configurar uma exclusão dentro da inclusão, já que as estratégias pedagógicas precisam ser trabalhadas com todos os alunos?

Diante do exposto, o entendimento aqui defendido é que a funcionalidade deva ser levada em consideração, mais do que propriamente o laudo sobre a deficiência do estudante, assim, de acordo com as suas necessidades, este poderá acompanhar e permanecer com qualidade na escola. Dito de outra forma, o mesmo profissional poderá tornar-se o agente “dificultador” do processo de autonomia e independência no ambiente escolar e de todas as situações pertinentes a ele. Isto é, esse profissional tanto pode auxiliar no processo de inclusão quanto reforçar uma situação de dependência e inferioridade reconhecida na pessoa com deficiência.

Assim entendemos, de acordo com Vieira (2015, p. 16), que a “escola que se quer para todos, tem a obrigação, enquanto instituição, ela própria mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intelectual e de inclusão”.

Carlos Skliar e Ronice Quadros (2000) defendem que, a produção das culturas, aventadas pela minoria, não pode ser simplificada como mais uma produção dos excluídos, “mais sim como uma necessidade de revisão radical em torno do conceito de cultura e comunidade humana” (idem, p. 36).

Assim, pela perspectiva dos autores, com a produção dos excluídos, o termo diversidade para se referir às pessoas com deficiência pode vir a ter uma conotação de “norma transparente” que acaba por gerar um “falso consenso”, mascarado por normas etnocêntricas (idem, 2000).

Desta forma, compreender a educação especial significa “compreender as matrizes de poder, os discursos e as práticas que têm dado fundamento histórico e que na atualidade, ainda que pareçam reverter-se, tendem a perpetuar-se dentro de uma mesma lógica de significação” (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 42). Assim, o processo de normalização é a expressão natural onde o poder se manifesta e nela não há parâmetros externos, a identidade e a diferença são organicamente conduzidas (*ibidem*).

Uma escola precisa estar aberta às diferenças, seu cenário e concepção precisam ser revistos para que haja participação de toda a comunidade, para assim conseguir perceber que as mudanças são amplas e precisam atingir os campos arquitetônicos, pedagógicos, curriculares e atitudinais. Como afirma o autor pensar numa “escola para todos” é entendê-la como um campo aberto para os problemas sociais e a pluralidade cultural (VIEIRA, 2015).

O processo de institucionalização escolar, com referência à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda persiste numa postura de aceitar, conhecer, classificar

os diferentes, e a partir de então normalizá-los. Nesse sentido, o empenho nas adaptações curriculares e nas flexibilizações mais parecem novas estratégias de intervenção educativa “para conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar suas vidas” (LOCKMANN, 2010, p.44), para que se tornem aptos a participarem das atividades pedagógicas no espaço escolar. Então, como pensar na educação na diversidade, efetivamente para todos? Práticas escolares como adaptação de currículo, flexibilização do tempo e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos são ações que precisam ser pensadas no coletivo, valorizando o potencial dos educandos. Sendo assim, “a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2015, p.70).

Em conformidade com Skliar e Quadros (2000), ainda num modelo integracionista anunciado entendemos que (p. 42)

[...] detrás dos discursos pretensamente democráticos de “educação para todos”, “escola para todos”, igualdade de oportunidades, etc., sua chegada não tem permitido avançar na avaliação necessária do modelo da deficiência e inclusive, voluntariamente ou não, tem transportado ou transferido consigo de uma forma acrítica nas suas concepções pedagógicas mais arraigadas.

Neste contexto, há uma necessidade de fortalecer os serviços de rede, as práticas de apoio e as políticas de inclusão.

Em sua pesquisa, Fröhlich (2018) elencou e caracterizou sobre alguns apoios relacionados às práticas de inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar. Dentre elas, destacam-se: Apoio Oficial (Leis, decretos, resoluções e portarias); Apoio Tecnológico (programas, *softwares*, *boardmaker*, *dosvox*, *mecdaisy*), lupas eletrônicas, computadores); Apoio de Acessibilidade (normas para edificações, Programa Escola Acessível, Libras); Apoio Pedagógico: normativo (Projeto Político Pedagógico, documentos oficiais da escola), metodológico (adaptações curriculares, adaptações de avaliação, planejamento das atividades, etc.), específico (direcionado ao aluno, AEE, SR, plano de atendimento individual, Libras), formativo (cursos de formação, auxílio dos professores, planejamento de objetivos, discussão de casos); Apoio Terceirizado (outras áreas: psicologia, medicina, fisioterapia, fonoaudiologia – ênfase na saúde e na assistência social) (FRÖHLICH, 2018).

Assim, percebeu-se na pesquisa da autora que as várias definições e aplicabilidades da palavra “apoio” podem sugerir uma ampla interpretação ou mesmo divergências e indefinições sobre sua aplicabilidade no contexto escolar. A necessidade de buscar outros profissionais para o apoio ao educando com deficiência surgiu concomitante à ideia de sua participação no

ambiente escolar. No próximo tópico serão descritos os critérios para a contratação desse profissional na rede Estadual de Minas Gerais, o qual será selecionado de acordo com a exigência da deficiência.

2.4 CRITÉRIOS PARA O PROCESSO DE CONTRATAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

No Estado de Minas Gerais, os profissionais de apoio, denominados de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA passam por um processo de contratação ao qual se dá o nome de *designação*. Primeiro, é publicada no site oficial a resolução que apresenta os critérios para a participação do processo, isto é, apresentação de como irá transcorrer a seleção e a contratação.

No ano de 2020, de acordo com a Nota Técnica nº04 /SEE/DMTE - CEEI/2019, uma nova orientação estabelece que os professores efetivos e mesmo com formação específica não mais poderão trabalhar como profissionais de apoio, devendo, então, seguir alguns critérios para assumirem esta função, sendo as vagas preenchidas pelos professores designados, a saber:

1. Os professores efetivos oriundos do concurso regido pelo Edital SEPLAG/SEE nº 05/2014 poderão atuar nas escolas de ensino regular nas funções específicas da Educação Especial, professor de sala de recursos/professor de apoio.
2. Os professores efetivos que ficaram totalmente excedentes após a atribuição de cargos e funções e que possuem formação especializada poderão atuar nas funções da Educação Especial.
3. Os professores efetivos poderão requerer extensão da carga horária opcional, nos termos da Lei nº 15.293/2004, para atuar nas funções da educação especial, desde que possuam a formação especializada, e na escola não possua saldo de aulas para o componente curricular para o qual foi nomeado (MINAS GERAIS, 2020a).

Assim, para que as vagas sejam apresentadas e colocadas à disposição, há um protocolo a ser seguido que se inicia com a matrícula do aluno na escola. Apresentado o laudo, a escola verifica se a deficiência se enquadra nos critérios de direito de ser acompanhado pelo profissional de apoio, e se está de acordo com a Resolução SEE nº 4256/2020 e o encarte *Orientações Educação Especial e Inclusiva*⁴⁶, documento elaborado em janeiro de 2020. Consta nesse documento e continua sendo critério primordial, a elaboração, por todos os professores que atenderão o aluno, do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. A saber:

⁴⁶ Este documento tornou sem efeito o Guia de Orientação da Educação Especial (2013)

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial.

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

§2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final.

§3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula.

§4º - O Modelo do Plano de Desenvolvimento Individual constante no Anexo I desta resolução é o modelo padrão e de uso obrigatório nas escolas da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2020b).

Após organizar e elaborar a documentação do aluno, a escola preenche um cadastro no Sistema Mineiro de Administração Escolar – SIMADE, que consiste em uma plataforma onde são inseridos todos os dados do aluno, tais como frequência, notas, CID do aluno com todas as especificações, solicitação de profissional de apoio, e a justificativa da solicitação.

A equipe técnica da Superintendência Regional de Ensino, juntamente com a equipe clínica e pedagógica do Centro de Orientação e Pesquisa em Educação Especial - CEOPEE⁴⁷, analisa a solicitação e os dados do aluno para então liberarem ou não o profissional de apoio. Após a liberação, esta mesma equipe acompanha, por meio de assessoramentos mensais, todo o trabalho realizado nas escolas.

No ato da designação o profissional que concorre ao cargo é comunicado sobre as especificidades do aluno que irá acompanhar durante o ano letivo. O processo para a contratação do profissional de apoio se mantém quando o aluno se matricula em qualquer período do ano letivo.

Para cada especificidade da deficiência do aluno no contexto da escola regular é disponibilizado um profissional, selecionado de acordo com a exigência da deficiência, tal como estabelecido na resolução:

SEÇÃO II PROFESSOR DE APOIO À COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (ACLTA)

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência

⁴⁷ A equipe do CEOPEE é composta de Psicólogo, Fisioterapeuta, Pedagogo, Terapeuta Ocupacional e Professores.

múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

§ 1º - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas poderá atender mais de três estudantes.

§ 2º - É vedada a coexistência de mais de um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas em uma mesma turma.

§ 3º - A autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas.

SEÇÃO III TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILS)

Art. 28 - O intérprete educacional é aquele que ocupa o cargo de professor na função de Tradutor e Intérprete de Libras na escola comum e tem a função de mediar a comunicação entre os usuários de Língua de Sinais e os de Língua Oral no contexto escolar, traduzindo/interpretando as aulas, com o objetivo de assegurar o acesso dos surdos à educação.

§ 1º - Será autorizado 1 (um) profissional para acompanhar até 15 (quinze) estudantes surdos matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma.

§ 2º - Às populações indígenas que possuem Língua de Sinais própria, será autorizada a atuação de profissional apto a estabelecer a mediação comunicativa do estudante indígena surdo.

Art. 29 - O Tradutor e Intérprete de Libras deve trabalhar em conjunto com os regentes de turma e de aula no planejamento de suas aulas, orientando-os quanto às especificidades da Libras e do Português como segunda língua na modalidade escrita.

SEÇÃO IV GUIA-INTÉRPRETE (GI)

Art. 30 - O Guia-Intérprete é aquele que ocupa o cargo de professor e exerce a função de mediador comunicativo do estudante surdocego, transmitindo-lhe todas as informações de modo fidedigno e compreensível, assegurando-lhe o acesso aos ambientes da escola.

Parágrafo único. Será autorizado 1 (um) Guia-Intérprete para cada estudante surdocego (MINAS GERAIS, 2020).

E ainda a Secretaria irá disponibilizar aos estudantes que não conseguem desenvolver com autonomia as atividades de higiene, alimentação e locomoção, conforme a resolução:

Art. 54 – Para estudantes que necessitem de apoio para desenvolver atividades de vida diária (locomoção, higiene pessoal e alimentação), será autorizado um auxiliar de Serviços da educação básica (ASB) conforme quantitativo previsto em legislação vigente, além do comportado na escola (MINAS GERAIS, 2020).

Vale ressaltar que, aquele profissional que na Lei Federal é chamado de *cuidador*, a Secretaria de Estado de Minas Gerais não o nomeia para uma designação específica, simplesmente utiliza do Auxiliar de Serviços da Educação Básica - o ASB, que já está na escola.

Cumpra a ele, então, exercer mais essa função, de acompanhar tais estudantes nas atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Outra observação que merece destaque nesta Resolução Estadual é a aprovação de se ter uma sala ou escola especial para atender os alunos público-alvo da educação especial, deixando à critério da família decidir se o aluno irá ou não ocupar esse espaço. A saber:

CAPÍTULO VI DAS ESCOLAS ESPECIAIS

Art. 31 - A escola especial é aquela que oferta exclusivamente a modalidade de ensino da Educação Especial e atende somente estudantes com Deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), comprovados e documentados por profissional da área da saúde.

Art. 32 - As turmas de escolarização nas escolas especiais serão autorizadas com o quantitativo mínimo de 08 (oito) e máximo de 15 (quinze) estudantes.

Art. 33 - O processo de matrícula nas escolas especiais deverá seguir as orientações específicas desta modalidade publicadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 34 - As escolas especiais terão a autorização de designar um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB) por turma para apoiar as atividades de vida diária dos estudantes (MINAS GERAIS, 2020).

As mudanças realizadas por meio de Legislação Estadual, a partir de 2020, foram baseadas na nova *Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida* (2019), discutida no capítulo anterior. Novamente chega-se a um confronto de ideias, divididas entre os que acreditam que retomar algumas ações que desde a Declaração de Salamanca (1994) foram aprimoradas ultrapassando a ideia integracionista, clínica e assistencialista, com os que acreditam e defendem que pelo insucesso e até mesmo a resistência de algumas escolas para o processo de inclusão, melhor seria garantir aos responsáveis a opção de escolha para qual escola seu filho melhor se adaptaria.

Vale ressaltar que essa proposta vem “carregada” de investimentos para as instituições especializadas, que podem, ao oferecer tantos recursos e atendimentos, influenciar na escolha dos responsáveis por esses alunos. Situação que, no nosso entendimento, tende a afastar e até mesmo atrasar uma conquista que vem sendo estudada, discutida e contemplada com experiências exitosas referente ao aumento do número de pessoas com deficiência que tem se destacado no mercado de trabalho e no campo da pesquisa.

Finalizamos o capítulo – em que primeiro nos dedicamos a discutir o estado do conhecimento sobre o profissional de apoio, e depois verificamos convergências e divergências entre legislações e outros documentos referentes à temática – destacando que,

independentemente da deficiência, deverá ser analisado a funcionalidade do estudante nos aspectos de independência quanto à alimentação, uso do banheiro e questões pedagógicas.

Espera-se que o leitor possa compreender a inter-relação de todos envolvidos no processo de inclusão, principalmente na elaboração e execução de ações efetivas que contribuam para a aprendizagem e a efetiva participação dos educandos com deficiência na escola comum.

No próximo capítulo serão tratados assuntos relativos às análises da legislação e dos documentos elaborados e preenchidos pelos profissionais da escola, identificando possíveis relações de poder no contexto da educação inclusiva na tentativa de contribuir para as reflexões no desenvolvimento de questões alusivas ao acesso e permanência com qualidade dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3 REFLEXÕES E ANÁLISES DE ARENA⁴⁸

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-datado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim.
Paulo Freire (2009, p.45).

Ao longo da tese, vimos postulando que, independentemente da deficiência apresentada no laudo encaminhado pela família do aluno, a designação ou não de um profissional de apoio que o acompanhe na escola deve se dar com base na análise criteriosa de aspectos relacionados à funcionalidade do estudante, como independência quanto à alimentação, uso do banheiro e questões pedagógicas, pois, do contrário, a presença do referido profissional poderá reforçar estigmas e causar uma situação de “exclusão na inclusão”, como diz Carlos Skliar (1999).

Aprofundando a discussão, no presente capítulo faremos uso de ferramentas analíticas fornecidas por Michel Foucault, para abordar relações de poder que estão envolvidas nas tensões que se colocam entre obrigatoriedade legal, funcionalidade específica e concepção de inclusão. Para tanto, recorreremos tanto à Legislação já apresentada, quando a Resolução nº4256/20, documento utilizado como parâmetro de decisão para as Escolas Estaduais da Comarca da Superintendência Regional de Minas Gerais, e a cinco Planos de Desenvolvimento Individual – PDI, de estudantes das séries finais do ensino fundamental.

As discussões sobre o processo de inclusão e as ações da educação especial são relevantes e necessárias, reconhecendo e acreditando na importância de todos estarem no mesmo espaço e usufruindo de uma pedagogia centrada na criança, em prol de seu desenvolvimento acadêmico. Sendo então necessário refletir sobre o impacto da contratação de mais um profissional para acompanhar os alunos com deficiência, cuidando para que não sejam

⁴⁸ O termo arena foi escolhido motivado pelo histórico do Teatro de Arena, palco onde os artistas descreviam, sinalizavam e até mesmo denunciavam as desigualdades e as repressões vividas na época da ditadura civil militar, assim o presente capítulo também será palco para manifestações, agora científicas, propondo ao leitor a partir das descobertas apresentadas e analisadas, reflexões sobre a temática pesquisada.

evidenciados indesejáveis estigmas e preconceitos, fazendo demarcações sobre a diversidade dos alunos no espaço educacional.

Assim, as transformações precisam atender a todos e a cada um, isto é, de nada resolverá uma excessiva preocupação com o educando com deficiência se, no momento da aprendizagem em grupo, todos os alunos não puderem se beneficiar com metodologias e recursos dinâmicos, prazerosos e eficazes para aprendizagem significativa.

É provável que, depois do embate de se aceitar ou não o aluno com deficiência na escola, e se o professor está ou não preparado, o maior desafio seja encontrar estratégias metodológicas para atender esses alunos no ensino regular. Mais do que acesso, deve ser oferecido um ensino de qualidade, com intervenções coerentes relacionadas às suas necessidades, garantindo o seu aprendizado.

Nesta arena de análises, faremos um paralelo entre as legislações, o documento legal que orienta as escolas estaduais na definição de requisitos específicos para que o aluno tenha direito a um profissional para acompanhá-lo nas dependências da escola no horário de aula, e o PDI, documento específico a ser preenchido e enviado para a Superintendência Regional de Ensino - SRE para análise e deliberação ou não do referido profissional.

Ressaltamos, aqui, que não serão elencadas ações isoladas e classificadas por deficiência partindo de pressuposições para normalização e homogeneização, quando o diálogo deve ser pautado em pressupostos sociológicos, pois inclusão é um processo civilizatório, mediado pelo encontro, com respeito às diferenças no exercício da alteridade.

3.1. CONHECENDO OS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI

Segundo dados recentes do Inep (2019), em Minas Gerais há um universo de 4.364.668 estudantes, e referente aos alunos da educação especial, 116.037 (2,6%) estão matriculados nas classes comuns de ensino regular em escolas municipais ou estaduais, públicas ou privadas da Educação Básica e 26.061 (0,6%) estão matriculados em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes exclusivas de ensino (HUDSON; BORGES, 2020).

Dentre esses alunos, as deficiências que aparecem em maior proporção, são: (1) Deficiência Intelectual - constituem o grupo com maior número de matrículas nas classes comuns, correspondendo a 73%, em seguida; (2) estudantes diagnosticados com Autismo, representando 15%; (3) estudantes com Deficiência Física, que representam 11%; e (4) estudantes com outros diagnósticos, correspondendo a 1% (INEP, 2019).

As regiões do estado de Minas Gerais compreendem uma extensão significativa, pois refletem uma diversidade populacional que ocupa territórios que vão desde a zona rural às

grandes metrópoles, o que justifica a necessidade de estabelecer normas e diretrizes que organizem o sistema educacional estadual. (HUDSON; BORGES, 2020).

Assim, no processo de inclusão escolar dos alunos da educação especial, nas classes comuns de ensino, o PDI – também chamado de Plano de Ensino Individualizado (PEI) aparece como recurso obrigatório, por recomendação da Superintendência Regional de Ensino (SRE) - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG).

Na Resolução nº4256/20 o art.8, inciso III menciona que “Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com especialista da educação básica e com o professor da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado” (MINAS GERAIS, 2020).

Este documento, que é preenchido pelas escolas estaduais e enviado para a SRE, além de acompanhar a vida pregressa do escolar é ainda utilizado para comprovar sua necessidade em ser acompanhado por um profissional de apoio (profissional este, chamado, no contexto em estudo, de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e tecnologias Assistivas – ACLTA).

A partir de 2020, o documento passou por algumas adequações referentes à ampliação dos registros sobre a vida escolar dos alunos com deficiência, para serem inseridos na Plataforma do Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE. Estes registros constam como anexos na Resolução SEE nº 4.256/2020.

As escolas Estaduais de Minas Gerais preenchem o PDI e retornam o mesmo para que o órgão responsável o analise juntamente com a equipe do CEOPPE para a deliberação do ACLTA.

Mesmo o PDI sendo um documento utilizado para solicitar o atendimento nas salas de recurso multifuncional e também o profissional ALCTA, ele precisa ser atualizado anualmente com informações referentes à escolarização do educando.

Sobre esta atualização, ainda que não tenhamos encontrado nas resoluções e cartilhas pesquisadas informação sobre o que acontece quando o PDI registra que o estudante não mais preenche os requisitos necessários para manter o acompanhamento do ALCTA, por meio de fontes informais soubemos que, mesmo em tais casos, o aluno não perde o acesso ao profissional de apoio.

Os PDIs aqui abordados pertencem a cinco alunos que no decorrer do ano de 2019 foram acompanhados pelo profissional de apoio nas duas escolas situadas em Uberaba, que, conforme informado anteriormente, é sede de uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino que compõem a Secretaria Estadual de Minas Gerais. Estes documentos foram disponibilizados à pesquisadora pelo Setor de Serviços de Apoio à Inclusão – SAI.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, importante ressaltar que a análise de cinco PDIs não tem, evidentemente, o intento confirmar e tão pouco de produzir estatísticas. Recorremos aos documentos com o propósito de demonstrar e refletir sobre os procedimentos pelos quais é conduzido o trabalho nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Para manter o sigilo tanto das instituições escolares como dos alunos, as escolas serão aqui identificadas como escola “A” (com os alunos 1 e 2), e escola “B” (com os alunos 1, 2 e 3). A ordem em que as escolas aparecem no texto é aleatória, não traduzindo qualquer critério de avaliação e/ou valoração sobre as mesmas.

Iniciamos, então, com a apresentação da estrutura do documento, que se pode ver no quadro que segue:

Quadro 2 – Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI

I.	Dados Institucionais
II.	Dados do estudante
III.	Considerações da família
IV.	Histórico da escolarização
V.	Limites e agressividade
VI.	Aspectos Psicomotores Observados
VII.	Aspectos Pedagógicos/Cognitivos Observados
VIII.	Comunicação e Linguagem
1.	Apresenta intenção comunicativa
2.	Utiliza a comunicação
3.	Recursos Utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa
4.	Expressa-se pq/como/com:
5.	Escrita
6.	Leitura
IX.	Planejamento Bimestral
X.	Avaliação
XI.	Relatório Pedagógico do Desenvolvimento do Estudante/Semestral

Fonte: elaborado pela autora a partir da Resolução nº4.256/2020

O formulário para o PDI⁴⁹ da rede estadual de ensino de Minas Gerais é organizado em dois capítulos, ao longo dos quais se distribuem as 11 seções que se vê que quadro 2. No capítulo I, intitulado Avaliação Diagnóstica, são contemplados os itens de I a IX; no capítulo II, Avaliação Bimestral, abordam-se os itens restantes. A Resolução 4256/2020 apresenta em seu Anexo I o modelo padrão de uso obrigatório em todas as escolas da Secretaria de Estado de Educação. No Art. 13, §1º, da norma citada, é estabelecido que

⁴⁹ O formulário a partir do qual o PDI deve ser elaborado pelas escolas encontra-se disponível no apêndice 3.

O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. (MINAS GERAIS, 2020).

Espera-se, então, que o documento seja um guia para que a aprendizagem do educando com deficiência seja monitorada e a ele seja oferecido um ensino de qualidade mediante suas potencialidades e necessidades. Este documento acompanhará o estudante caso necessite ser transferido para outro estabelecimento de ensino.

No documento são registrados, primeiramente, os dados formais da escola e do aluno. Em seguida, são inseridas informações e considerações advindas da família, que é o núcleo de grande importância na parceria com a escola. A família é solicitada a comparecer na escola para participar de uma entrevista referente ao desenvolvimento de seu filho. Este questionário é realizado pela equipe gestora e/ou professor da sala de recursos responsável pelo atendimento educacional especializado.

Percebeu-se pelo conteúdo analisado, com respostas sem um padrão, seja referente à cronologia de tempo de desenvolvimento motor, de linguagem e social do escolar, ou ainda se houve alguma intercorrência hospitalar neste percurso, que não há um roteiro de questionamentos a serem feitos para a família, para um melhor entendimento sobre a interação família e criança.

Os registros se avançam com o relato da vida escolar progressiva do estudante, esta informação tanto será advinda dos relatórios das escolas anteriores e ou obtidos também junto à família. O registro se estende a uma descrição detalhada sobre o desempenho acadêmico atual do aluno, realizado tanto por meio das avaliações diagnósticas feitas nas salas de recursos e por cada professor regente de turma e/ou de aula. Nos quais será relatado as observações referentes às áreas emocionais, afetivas, psicomotoras e cognitivas. São descritas todas as necessidades pertinentes para o seu desempenho escolar, e se ele necessita de recursos tecnológicos para comunicação, leitura, escrita, cuidados pessoais e/ou acessibilidade arquitetônica.

Em seguida, no documento são apresentados os planejamentos das disciplinas que o aluno irá cursar, com registro de quais tipos de adequação/flexibilização será feita com intuito de o aluno ter acesso ao currículo. O documento finaliza com os campos para avaliação e o relatório pedagógico do desenvolvimento do estudante/semestral.

Passamos agora a uma breve descrição dos cinco PDIs, dos quais, mais adiante, serão retirados elementos para análise. Antes de prosseguir, entretanto, ressaltamos que os dados a

seguir apresentados correspondem aos registros feitos pelas escolas nos PDIs dos estudantes, não sendo de nossa responsabilidade lacunas e mesmo equívocos na informação do CID.

3.1.1 Escola A – Aluno 1

O primeiro documento a ser apresentado é referente à escola “A”, aluno 1. A referida escola, de acordo com o documento apresentado, atende ensino fundamental e médio, possui acessibilidade física e sala de recursos.

A documentação escolar analisada informa que o estudante de 12 anos apresenta deficiência CID 10 f 84.5 – autista, segundo laudo apresentado, que faz uso contínuo de ansiolítico sem registro de efeitos colaterais. Coloca que ele já era acompanhado pelo ACLTA e que já frequenta a sala de recursos. Começou a frequentar a escola aos seis anos de idade, não utiliza e não necessita de recurso de acessibilidade, e que a sua diversão é assistir televisão, jogar no celular e montar objetos com uso de papel.

O campo referente às “considerações da família” não foi preenchido. O item “limites e agressividade”, também foi deixado em branco. Sobre os aspectos psicomotores observados, todos os itens foram marcados de forma satisfatória, apenas em um item foi relatado que o aluno não apresenta coordenação motora fina, e de acordo com as respostas subsequentes, foi registrado seu gosto por recortes em papel.

Importante ressaltar ainda que nas habilidades, nenhuma ele necessita ajuda para executar. Nesse sentido, todos os itens deixam claro que ele não apresenta dificuldades.

Sobre os aspectos pedagógicos e cognitivos observados, o documento preenchido pela escola informa, em todos os itens, que o aluno executa as atividades sem ajuda. Complementando, sobre a comunicação do aluno, a escola relata que o mesmo se comunica por meio de sons, gestos e palavras, que se expressa com clareza, sua escrita é silábica-alfabética, diferencia desenho da escrita e dos números, conhece todas as letras, identifica letras iguais, reconhece a letra inicial do seu nome, reconhece seu nome em frase, lê palavras, lê textos, faz leitura global, isto é, com compreensão, inferência e comparação, nomeia objetos, troca fonemas, conversa espontaneamente, reconta histórias, demonstra entender o que lhe é proposto, utiliza tom de voz baixo, observa e relaciona parte dos nomes, procura formar palavras e tenta ler, escreve frases; escreve textos utilizando letra cursiva, tem letra legível, relaciona letras de vários tipos e tamanhos.

No item “relatório pedagógico de desenvolvimento do estudante” consta que o aluno tem conhecimento de leitura vacilante, escrita alfabética; resolve as operações adições, subtração, multiplicação, potência, constrói o conhecimento e resolve problemas.

Conhecimento geral, alguns fatores históricos e vivências do cotidiano. É uma criança curiosa, inteligência visual. Tem dificuldades de interpretação; compreensão da própria leitura, organiza e reduz as ideias, interpretação do conteúdo escrito (textos), retenção de informações (fatos, acontecimentos, datas). Dificuldades em reter informações.

3.1.2 Escola A – Aluno 2

A segunda descrição será ainda na escola “A”, aluno 2. Conforme visto, a instituição atende ensino fundamental e médio, possui acessibilidade física e sala de recursos.

Sobre o estudante, consta no documento analisado que ele tem 12 anos, cursa o 7º ano e a deficiência informada é, segundo a CID10 registrada, f 84.5 (síndrome de Asperger/autismo) e f 90 (transtornos hipercinéticos) faz uso de medicamento sem registro de efeitos colaterais, não apresentando nenhuma necessidade específica. O aluno, no ano anterior (2018), já era acompanhado pelo profissional ACLTA e participava da sala de recursos. Não utiliza nenhum recurso de acessibilidade e as atividades selecionadas como preferidas são “jogar vídeo game, assistir TV e brincar com cachorro”.

O item “considerações da família” não foi preenchido pela escola. Sobre “Limites e agressividade”, a escola registra que o estudante apresenta apatia, mostrando-se “no início fechado e com o tempo ele se solta”.

Seus aspectos psicomotores estão todos coerentes com a idade e nos aspectos pedagógicos os itens memória auditiva (memoriza o que escuta) a escola respondeu “as vezes”, complementando que o aluno não consegue se concentrar por um longo período na atividade proposta.

Sobre sua comunicação e linguagem, a escola relata que o aluno tem intenção comunicativa, marcando positivo em todos as opções. Ele reconhece figuras avulsas, fotos, diferencia desenhos da escrita e dos números, conhece algumas letras, conhece todas as letras, reconhece letra inicial do seu nome, seu nome em frases, reconhece nome dos pais e colegas, escreve o nome de familiares e amigos. Demonstra timidez ao se expressar, descreve gravuras, expressa-se muito rápido, com frases completas. Lê palavras, frases e textos e apresenta uma leitura global com compreensão, inferência e comparação, não faz uso de nenhum recurso suplementar, conversa espontaneamente, reconta histórias, demonstra entender o que é proposto, escreve frases com letra cursiva, tem letra legível, tenta atribuir sentido num texto por meio de pistas.

O item “Planejamento bimestral” também não foi preenchido. A escola somente escreveu a seguinte nota

correção dos rumos: os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante, deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que possam ser apresentadas novas propostas didático pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante. (PDI-A2)

A escola não informou sobre o desenvolvimento pedagógico do estudante neste documento.

A seguir, a descrição referente aos PDIs dos três estudantes com deficiência acompanhados por profissional de apoio na escola “B”.

3.1.3 Escola B – Aluno 1

A escola “B”, segundo consta no documento, atende somente o ensino fundamental, possui acessibilidade física e sala de recursos.

O aluno cujo documento será apresentado a seguir está no 6º ano do Ensino Fundamental, tem 13 anos, e a deficiência informada é “Transtorno do Espectro Autista (TEA), com traços de síndrome de Asperger”. Faz acompanhamento fora da escola com neurologista, psiquiatra e psicólogo. Faz uso de Trileptal e Clozapina para controlar a ansiedade e, segundo o documento, a medicação causa sonolência.

As necessidades do aluno relatadas pela escola são: auxílio no autocontrole emocional, adaptação das atividades escolares na questão da organização espacial e intelectual e acompanhamento nos momentos de socialização. O aluno participa das aulas na sala de recursos e tem professor ACLTA, não necessitando de recursos de acessibilidade. O aluno gosta de jogos *online*, atividades no laboratório de informática e da aula de educação física.

As considerações da família foram: “foi uma criança muito agitada, corria muito e saía da sala de aula com frequência, apresentou comportamento opositor, medo, insegurança e de total intolerância, foi dentro do possível uma socialização razoável”. (PDI-B1)

Começou a frequentar a escola aos dois anos de idade e, a partir de então, a atual escola é a 6ª por ele frequentada, sendo a única pública entre as demais. Segundo a família, os motivos de tantas mudanças de escola envolvem as dificuldades de relacionamento com colegas e superiores da escola. Está frequentando a sala de recursos uma vez na semana.

No item “limites e agressividade” é registrado que o aluno apresenta hetero-agressividade, apatia, indisciplina e desobediência às regras e combinados. Consta, ainda, uma observação da escola: “o aluno demonstra comportamento inadequado quando contrariado, revidando-os verbalmente, tem dificuldade em obedecer a regras e combinados” (PDI-B1).

Nos aspectos psicomotores, é informado que o estudante apresenta dificuldades na consciência corporal, mas conhece as partes do corpo. Sua coordenação, equilíbrio dinâmico e estático e lateralidade precisam de ajuda para serem executadas. Nas percepções gustativa, olfativa, tátil e visual não necessita de ajuda, somente necessita de apoio para ajustar a postura e utilizar sua percepção temporal para serem executadas.

Nos itens atenção seletiva, sustentada, raciocínio lógico abduativo, lógico dedutivo, raciocínio lógico intuitivo, a escola respondeu que se apresenta com ajuda.

Apresenta pensamento analítico e apresenta com ajuda os pensamentos: criativo, crítico, de síntese, pensamento questionador e pensamento sistêmico. Compreende ordens simples, complexas e relata. Segundo o documento, nas situações vividas por ele, o aluno apresenta intenção comunicativa, utiliza a comunicação para fazer solicitações, necessidades básicas, para obter atenção, realizar escolhas e realizar pequenas narrativas.

No item “recursos utilizados pelo estudante para comunicação suplementar alternativa” foram marcados os itens alta tecnologia, figuras avulsas, fotos e numerais.

Referentes aos tipos de expressões, o aluno faz gestos caseiros, palavras, sons, descreve gravuras, tem ecolalia, expressa-se muito rápido, fala frases completas, omite fonemas, reconta histórias, repete a fala dos adultos, seu tom de voz é alto.

No que se refere à sua escrita, apresenta escrita alfabética, conhece todas as letras, identifica letras iguais, reconhece a letra inicial do seu nome, reconhece seu nome em frases, reconhece o nome dos pais e colegas, procura formar palavras e tenta ler, escreve frases, relaciona letras de vários tipos e tamanhos. Lê palavras, frases e textos.

No documento estão descritos os planejamentos das disciplinas de Matemática, Ensino Religioso, Ciências, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História e Geografia.

No item para descrever a metodologia utilizada para alcançar as habilidades de cada disciplina, não foi possível inferir adaptações que possam ter sofrido os conteúdos, pois não tivemos acesso a outros PDIs de alunos que não são acompanhados por um professor ALCTA, ou que simplesmente apresentam deficiência. Consta apenas a mensagem de “correção dos rumos”, igualmente descrita para todas as disciplinas apresentadas.

O relatório pedagógico não foi respondido, pois se trata de um documento a ser aplicado no decorrer do ano letivo.

3.1.4 Escola B – Aluno 2

Também da escola B, o aluno cujo documento é agora apresentado está no 7º ano do ensino fundamental II. A deficiência informada foi Transtorno misto das habilidades escolares – CID F81.3, Transtorno do Espectro Autista – CID F84.0, Distúrbio de Atenção – CID F90.0, Migrânea – CID G43.0, Transtorno Ansioso e Depressivo – CID 41.2. Trata-se de um jovem de 13 anos, que é acompanhado por psiquiatra. Faz uso dos medicamentos Risperidona, Sertralina, Aripiprazol e Ponderal para manter e controlar o comportamento referente a sua necessidade. Segundo relatado no documento, “essa medicação causa sonolência”, não sendo especificado se todas ou qual delas.

Começou a frequentar escola aos seis anos de idade. O aluno gosta de desenho e de brincar de dinossauro. A sua necessidade específica, segundo a escola, é para o auxílio na concentração, e também no controle da ansiedade. O aluno já era acompanhado por profissional de apoio e frequenta a sala de recursos. Não necessita de recursos de acessibilidade.

No item “limites e agressividade” a escola registra que apresenta hetero agressividade e desobediência às regras e/ou combinados.

Nos aspectos psicomotores foi relatado uma dificuldade apenas no item referente ao equilíbrio dinâmico.

Nos aspectos pedagógicos/cognitivos necessita de ajuda para trabalhar percepção tátil, e não apresenta atenção alerta e atenção alternada. Os demais itens não foram marcados, o que se configura não ter dificuldades nos aspectos pedagógicos e cognitivos. Apresenta intenção comunicativa, evidenciando todas as funções positivamente.

No item que descreve os recursos utilizados pelo aluno para a comunicação suplementar alternativa, é informado que utiliza alfabeto móvel, baixa tecnologia, figuras avulsas, fotos e numerais.

Expressa-se por meio de palavras, descreve gravuras, expressa-se com clareza, faz uso de frases completas e curtas. Sua escrita é alfabética, diferencia desenho da escrita e dos números, identifica rótulos, conhece todas as letras, reconhece os nomes dos pais e de colegas. Lê palavras, frase e textos.

Não faz uso de nenhum recurso suplementar, nomeia objetos, conversa espontaneamente, reconta histórias, demonstra entender o que é proposto, tem tom de voz alto.

No planejamento bimestral referente à matemática, o professor relata que será utilizado um livro de alfabetização matemática, pois “o aluno apresenta deficiência em matemática”. Na disciplina de Ciências, o professor menciona, na seção metodologia, que serão utilizadas

“atividades diversificadas”, mas não especifica quais seriam. Na proposta de ensino da Língua Inglesa, o professor relata que serão dadas “atividades simples que promovam o interesse do aluno”. Nas atividades de História, a professora menciona que serão aplicadas atividades no caderno, produzidas pela própria docente (cruzadinha, caça-palavras), nas disciplinas de Ensino Religioso, Geografia e Língua Portuguesa nada específico foi elencado pelos professores.

3.1.5 Escola B – Aluno 3

O aluno cujo documento se apresenta está no 9º ano do ensino fundamental II, matriculado na escola B e tem 17 anos. A deficiência informada é, segundo o documento referente aos CIDs 10, F81.3, F72.5: Transtorno misto de habilidades escolares e Retardo mental⁵⁰.

É acompanhado por neurologista, psiquiatra, fonoaudióloga, psicóloga e pelo Centro de Referência e Atendimento à Criança e ao Adolescente - CRIA. Faz uso diário de Ritalina e Risperidona para controle emocional, medicação que, segundo o registro feito pela escola “causa sonolência logo após o uso”. Não há registros do horário em que a medicação é tomada. Segundo o documento, o jovem apresenta necessidade específica para controlar seu emocional, e adaptação das atividades para seu nível intelectual. Já era acompanhado por profissional ALCTA e frequentava a sala de recursos. Gosta de se divertir com jogos, informática com *games*, educação física.

No campo “Considerações da família”, a mãe relata que “o filho em casa é carinhoso, gosta de vir para a escola, sente-se acolhido e bem cuidado”. Notou que desde ano passado tem melhorado muito o comportamento e que tem demonstrado gosto pelos estudos. Relata, ainda, que o aluno passou por um trauma sexual na sua adolescência e que tem ultimamente apresentando mais controle do seu emocional, com poucas crises de ansiedade. Começou a frequentar escola aos dois anos de idade e frequenta a sala de recursos duas vezes na semana.

No item “limite e agressividade”, a escola relata que possui hetero agressividade e apatia.

Nos aspectos psicomotores, a escola relata que o aluno não apresenta expressão corporal, e precisa de ajuda nas atividades que envolvam percepção temporal, visual e atenção alerta e nos aspectos pedagógicos não apresenta pensamento crítico, não consegue relatar situações vividas, não tem atenção sustentada, raciocínio lógico abduativo, raciocínio lógico

⁵⁰ Ao fazer a conferência, constatamos que inexistente o CID 72.5, podendo ter havido um erro de preenchimento. Os CIDs referentes a Retardo Mental Grave (72) têm os finais 0, 1, 8 e 9.

dedutivo e raciocínio lógico intuitivo. Precisa de apoio nas atividades que envolvam memória tanto de curto como longo prazo, memória visual e auditiva, tendo dificuldade na percepção auditiva.

Possui intenção comunicativa para fazer comentários, solicitações e para as necessidades básicas. Utiliza alfabeto móvel, figuras avulsas, fotos e numerais para Comunicação Suplementar Alternativa. Expressa-se por meio de palavras, demonstra timidez ao se expressar, expressa-se muito rápido e com frases curtas.

Sua escrita é pré-silábica, diferencia desenho da escrita com números, identifica rótulos, conhece algumas letras, identifica letras iguais, reconhece a letra inicial do seu nome e reconhece seu nome em frases.

Não lê, tem gagueira, troca fonemas e distorce fonemas, procura formar palavras e tenta ler, seu tom de voz é baixo, escreve letra de imprensa e cursiva.

No item “Planejamento Bimestral”, na disciplina de Matemática o professor usará como metodologia um livro de alfabetização matemática, “pois reconhece a dificuldade do aluno”. Na disciplina de Língua Portuguesa, todo o conteúdo do bimestre foi adaptado para o aluno, pois se refere ao conteúdo de alfabetização e não de 9º ano. Na disciplina de História, a metodologia relatada é a produção de atividades no caderno realizadas pelo professor. As demais disciplinas seguem as atividades comuns a todos os alunos.

No item “correção de rumos”, o documento ressalta que

os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante, deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que possam ser apresentadas novas propostas didático-pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de Intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante. (PDI-B3)

Este item “correção de rumos”, como visto, é padrão em todos os documentos da escola B.

Considerando que o PDI é um documento processual, que precisa ser revisto e alimentado durante todo o ano, e que os profissionais mencionados precisam estar envolvidos no processo de elaboração, eles (os professores) deverão, em regime de colaboração, rever conteúdos, metodologias durante o ano letivo, na consolidação de metodologias que deram certo e na correção de novos rumos, por meio de uma avaliação coerente com as possibilidades do educando. O que nos mostra, a princípio, num paralelo entre ambas as escolas, é que a escola A não registrou a proposta a ser desenvolvida com os educandos e mesmo que a segunda escola não tenha apresentado proposta pedagógica de forma substancial para uma análise *a priori*, é

interessante ressaltar que o fato do preenchimento dos itens já sugere uma tentativa de executar o documento para participação efetiva nos conteúdos pedagógicos.

3.2 OS PDIs VISTOS A PARTIR DE FERRAMENTAS ANALÍTICAS DE FOUCAULT

Para iniciar a seção em que, na análise dos PDIs, recorreremos a ferramentas analíticas propostas por Michel Foucault, cumpre apresentar os conceitos dos quais partimos, abordando-os por uma perspectiva foucaultiana.

Alguns conceitos e expressões foucaultianas serão trazidos para o contexto da educação “para descolonizar o pensamento” (GALLO, 2006, p.256), com possibilidades para (re)pensar sobre o conhecimento, o aprendizado, bem como sua função e importância na e para a formação humana, numa sociedade que se constrói enquanto é construída.

Silvio Gallo (2006) faz um alerta aos pesquisadores que se apropriam dos conceitos foucaultianos na educação para que o filósofo francês não seja usado como “uma nova dogmática”. Para o autor, a produção Foucaultiana para a filosofia da educação serviria apenas para iniciar as análises e não como o resultado de um problema que espera resolver.

Nesse sentido, a obra de Foucault não pode servir para “anunciar novas certezas pedagógicas” como uma maneira de direcionar o pensamento, mas para apontar questões a serem repensadas por novos (e às vezes inusitados) ângulos. Como afirma Gallo (idem, p. 255), cumpre lembrar que “Foucault não tem a última palavra a ser dita sobre nada, muito menos sobre educação”.

Desse modo, ao explorar o conceito de inclusão por trilhas Foucaultianas, Maura Corsini Lopes (2011) manifesta algumas referências para servirem de aporte, a saber: primeiro, ter claro que a crítica às políticas de inclusão não configuram discordância sobre a necessidade das mesmas; o conceito de inclusão não se limita a um território ideal ou específico, nem mesmo a uma ideologia política, pois o termo é passível de mudanças e ressignificações; e, por último, o entendimento do termo se dá por meio de “práticas de governo do Estado sobre a população e através de práticas de subjetivação” (LOPES, 2011, p.283).

Logo, para conceituar e entender o termo inclusão, algumas ferramentas conceituais de Foucault servirão como aporte, permitindo refletir e compreender sobre as concepções de inclusão e de educação especial com a participação do profissional de apoio aqui em discussão.

Sobre a metáfora da caixa de ferramentas, assim Foucault explica:

[...] pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações. (FOUCAULT 2001, p. 427)

Em decorrência dos pressupostos de Foucault a respeito da caixa de ferramentas, fez-se necessário um melhor empenho para definir sobre quais ferramentas poderiam ser úteis para o desenvolvimento das análises dos documentos elencados.

Foucault foi um filósofo que buscava descrever o pensamento para o momento presente, e que não discorreu especificamente sobre a educação. No entanto, alguns conceitos trazem elementos que poderão compor os estudos na busca pela compreensão humana e pedagógica referente à inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Assim como descreve Kelin Valeirão (2009, p. 15), cabe

atentar para o fato de que este referencial teórico é bastante rico para analisar a pesquisa educacional como problematização, embora seja sabido que Foucault não ofereceu novas diretrizes para a pesquisa educacional e tampouco ofereceu sugestões na formulação destas, ao contrário, era contra a imposição de teorias e de metodologias que deviam ser adotadas e seguidas.

O que objetiva estas reflexões não é necessariamente apontar soluções para os problemas da escola, e sim utilizar conceitos explanados pelo filósofo, para pensar sobre o cenário da educação a respeito da questão em estudo.

Mesmo Foucault não escrevendo diretamente sobre educação, por meio da filosofia mecanismos de reflexões para a construção humana na condução do outro e na própria condução podem ser explorados. E assim, nas palavras de Gallo (2006), espera-se compreender o porquê de se buscar os conceitos de Foucault, trazendo a filosofia para pensar a educação:

Se a filosofia, como afirma Foucault, é este exercício da suspeita, esta busca inquietante por aquilo que ainda não pensamos, esta interrogação sobre a própria maneira de nos conduzirmos, então a Filosofia da Educação precisa ser um questionar-se sobre as certezas prontas do universo educacional. Para além de ser um dos pilares, um dos fundamentos da Educação, a filosofia precisa ser para a Educação justamente aquilo que lhe tira os fundamentos, aquilo que lhe tira o chão, fazendo com que o pensamento uma vez mais emerja. Penso ser esta a principal lição que temos a aprender com a obra de Foucault, nós que nos dedicamos à área da educação (GALLO, 2006, p.254).

Os estudos sobre as contribuições de Foucault apresentados nestes escritos poderão impulsionar o leitor na (des)construção de conceitos naturalizados. Nesse sentido, o fazer

análise à luz de Foucault, não é somente discutir sob a dicotomia entre rejeitar ou defender os preceitos da inclusão educacional em quaisquer circunstâncias. Há diversas análises que precisam ser levadas em consideração em todo contexto social.

Desse modo, por meio de políticas públicas e dos documentos estadual e federal, compreende-se de que forma esses conceitos impactam e como impactam o imaginário da população, desvelado em seu modo de vida.

Em sua crítica radical à inclusão, Maura Corsini Lopes (2011, p.284) pondera que não se trata “de ser contra ela, nem mesmo ignorar ou subestimar os muitos movimentos econômicos, políticos, comunitários, educacionais e identitários pró-inclusão aos quais assistimos proliferar no Brasil”. Trata-se, antes, de

tomá-la como um imperativo, forjado na modernidade a partir da noção de exclusão; ou seja, trata-se de entendê-la como uma invenção de um tempo moderno que se potencializa nos dias de hoje. Para entendê-la, trata-se, portanto, de se afastar das investidas revolucionárias individualistas, liberais e salvacionistas/libertadoras que determinam muito dos discursos que constituem o campo das ciências humanas. (LOPES, 2011, p.284)

A autora recorre aos argumentos de Foucault, que nos esclarece o sentido da crítica aí posta. Para o filósofo francês, o que se espera da crítica é que “desentoe o pensamento”, que mostre “que as coisas não são tão evidentes quanto se crê”. Por isso, diz ele, “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação (FOUCAULT, 2006, p. 180).

Assim, o aporte em Foucault, na tentativa de entender e refletir sobre o problema apresentado, “enseja a possibilidade de não se pensar numa direção, porém nos desvios. Não há caminho, mas caminhos, e assim mesmo correndo todos os riscos” (SCAREL, 2003, p. 15), pois novas construções vão sendo delineadas nos campos epistemológicos, políticos, éticos e sociais.

Os conceitos aqui apresentados são referentes às análises de governamentalidade e governo, como norma e disciplina e exame, que estão embrenhados nas relações de poder.

Ao abordar a questão do poder, Foucault propõe que se questione a maneira como este é exercido, se referindo, então, às “relações de poder”, o que por ele é assim explicado:

Quase não emprego a palavra poder, e se algumas vezes o faço é sempre para resumir a expressão que sempre utilizo: as relações de poder. Mas há esquemas prontos: quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que

sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas – o poder está sempre presente: quero dizer, *a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro*. (FOUCAULT, 2004, p.8; grifos nossos)

Articulada a esta temática, a categoria governamentalidade é proposta como uma “grade de análise” para as relações de poder, traduzida como “modo de se conduzir a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2008, p.257-258). E ainda, o conceito de governamentalidade, advém de uma proposta de análise do próprio conceito de “poder”, não podendo ser considerado nem como princípio em si, nem um valor explicativo que funcione logo de saída. (*Ibidem*, 2008).

Desta forma, segundo Valeirão (2009)

A governamentalidade constitui-se numa ferramenta de pesquisa, numa lente que permite enxergar como operam os dispositivos de seguridade, um campo estratégico de relações de poder (dispositivo poder-saber). Podemos entendê-la como a articulação entre a dimensão política e a dimensão ética, pois, até 1979, o conceito aparece como uma estratégia para governar os outros (processo de governamentalização do Estado) e, nos anos 80, aparece como uma estratégia para governar a si mesmo. (VALEIRÃO, 2009. p.3334)

É importante pensar sobre a conduta da escola ao propor e defender a necessidade do profissional de apoio – PA, apenas ou também sob um olhar unilateral (induzida por um modelo) analisando “características” do educando que fogem a um padrão pré-estabelecido como ideal, e então refletir sobre as relações de poder como estratégia que visa conduzir a conduta dos outros. Para compreender a que se refere o termo conduta, Foucault (1995) esclarece que:

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo” (FOUCAULT, 1995, p.243-244).

Nesse contexto, quando se sugere, por meio de políticas públicas de governo, que cabe à família solicitar, ou até mesmo exigir por força da lei, que a criança seja acompanhada por um profissional de apoio, dá-se o fortalecimento de algumas condutas, muito mais pelo envolvimento emocional, do que por conhecimento específico. A seguir um excerto que demonstra como a escola administra algumas questões comportamentais observadas no aluno,

o registro apresentado se refere a algumas adaptações que o professor faz em seu conteúdo didático, acentuando um possível descontrole emocional identificado por ele

Atividades realizadas no caderno produzidas pela professora como: caça palavras, cruzadinha;
 Uso do livro didático – atividades para trabalhar leitura e interpretação, de início em especial charges, tirinhas e textos curtos relacionados a disciplina.
 (trabalhando a problemática da concentração e instabilidade emocional)
 (PDI – B3)

Nota-se que o documento menciona na sessão planejamento que as atividades serão elaboradas “pela professora” (seria a de apoio?). Pelo ano de escolaridade referido no documento, a atividade está fora de contexto e ainda o professor regente acentua um comportamento que “precisa ser controlado”.

O modelo da referida proposta de intervenção não está posto nos documentos que orientam a contratação de um profissional de apoio, no entanto, se este aluno já está sendo acompanhado por um, houve, se não a solicitação, o consentimento familiar. Não se pode exigir das famílias conhecimentos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento emocional e afetivo da criança, nem mesmo o discernimento do que pode significar para o aprendizado do escolar quando este é tolhido de viver de acordo com as suas potencialidades.

Reconhecidamente, a escola é espaço onde precisa ser oferecido aos educandos suporte e desafios na aprendizagem, para que se possa transpor uma concepção de deficiência ainda arraigada de pré-conceitos. Contudo, os documentos a que tivemos acesso sugerem que, o que ainda persiste, são condutas decidindo o que os estudantes com deficiência podem ou não podem aprender; como se as capacidades pudessem ser analisadas antes mesmo de serem vivenciadas.

Nesse sentido, entendemos que relações de poder podem ser observadas nas ações entre família, escola, políticas públicas que envolvem a temática da inclusão e as ações dentro da proposta de educação especial no ambiente escolar.

Acerca das relações de poder, Foucault (1995) destaca que estas só estão presentes onde há liberdade, assim:

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros - no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" - entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação

de poder onde as determinações estão saturadas - a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) - mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. (FOUCAULT, 1995 p.244)

Nos documentos analisados, a definição sobre o que caracteriza uma pessoa com deficiência não muda, sofrem apenas alguns aprimoramentos semânticos e linguísticos. O que sofre modificações são as indicações dos espaços que elas “podem” ocupar, os profissionais a que precisam recorrer, o tipo de atendimento necessário para cada característica referente à deficiência, o tempo de permanência nestes espaços e o tipo de atividade que julgam conseguirem desenvolver.

Importante ressaltar que, em todos esses aspectos, há em comum um agente que os define, e sob essa definição, é envolvido por um padrão a ser seguido, buscando referência, com atributos de valoração, uma hierarquia entre o exemplo a ser seguido e quem consegue segui-lo. Colocando mais uma vez a deficiência como *algo que falta*, algo que precisa ser trabalhado para alcançar o padrão estabelecido como ideal.

Esta tese não tem o propósito de apontar o que é certo ou errado, mas, ao contrário, de provocar um exercício de “estranhamento” daquilo que foi socialmente naturalizado.

De acordo com Carmem Lúcia Mattos (2011, p. 30), estranhar, adquire aqui o sentido de “distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca”. Assim, consideramos importante questionar sobre o que determinada ação significa naquele contexto, levando os profissionais da educação e/ou leitores interessados pela proposta de inclusão a perceberem que, muitas vezes, reproduzir uma ideologia posta, não necessariamente coaduna com a prática exercida nas instituições de ensino.

Referente aos documentos, chamamos a atenção para o fato de que todos eles relatam, em determinado momento, a conclusão da escola de que o aluno não necessita de recursos de acessibilidade. A saber:

Escola A – aluno 1: “não utiliza e não necessita de recurso de acessibilidade [...]”.

Escola A – aluno 2: “não utiliza nenhum recurso de acessibilidade [...]”.

Escola B – aluno 1: “não necessitando de recurso de acessibilidade [...]”.

Escola B – aluno 2: “não necessita de recurso de acessibilidade [...]”.

Escola B – aluno 3: “apresenta necessidade específica para controlar seu emocional e adaptação das atividades para o seu nível intelectual”.

Considerando-se que o nome dado a esse profissional é “Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas” – ACLTA, há uma mensagem subliminar que os alunos que dependem deste acompanhamento são os que necessitariam de adaptações tecnológicas nas áreas elencadas.

Assim, um importante questionamento precisa ser feito: por que todos os alunos aos quais se referem os PDIs não necessitam de “apoio” referente à função e atribuição ao que é proposto pelo cargo?

Nesse sentido, alguns mecanismos merecem ser analisados, o que fazemos assumindo aquilo que Paulo Freire chama em sua obra de “denúncia”, quando pondera que

ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (FREIRE, 2000, p. 54; grifos no original).

As denúncias partem de pensamentos que procuram entender o que leva as pessoas que são envolvidas direta e indiretamente com a temática a divergirem em seus pensamentos, e até mesmo a reproduzirem discursos que não se sustentam na prática. Esses micropoderes acontecem justamente porque concepções veladas vão paulatinamente adentrando o pensamento da sociedade sem mesmo darem conta desse processo, vão sendo naturalizadas, pois o “poder não é de tudo ruim, mas é perigoso” (FOUCAULT, 1979).

Foucault trabalha com a ideia de micropoder porque, diferente da abordagem tradicional do poder, que o vê de modo centralizado e grandioso, o filósofo francês entende que o poder se expande de forma capilar, desdobrando-se em ramificações que se espalham até as menores partículas da vida social. Assim, o poder entendido como ação, uma multiplicidade de correlações de força (POGREBINSCHI, 2005), acontece nas relações sociais, estando presente, portanto, também nas relações familiares, no cotidiano escolar, nas relações de trabalho, dentre outras.

Sob o ponto de vista de Valeirão (2009)

A escola, enquanto máquina de governamentalidade, constitui-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a sustenta. As teorias psicológicas, fortemente presentes na escola, administram e governam a alma de uma forma aparentemente livre, mas que não a separa das mais profundas relações de poder. Desta forma, a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito “livre para escolher”, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência (VALEIRÃO, 2009, p. 71).

Sobre a proposta de articulação entre poder e o saber “cabe salientar que o efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social” (VALEIRÃO, 2009, p.72). A relação de poder se manifesta por meio do saber e não por violência. Dessa forma “a escola age como dispositivo para dizer o que pode ser dito, feito ou pensado” (idem, p.72).

Talvez a ideia de governamentalidade possa ser relacionada ao fato de as famílias defenderem os serviços de apoio aos seus filhos, com ações momentâneas, que acabam aligeiradas as quais de alguma forma atendem seus interesses naquele momento. A esta ação, muitas vezes não percebem a “exclusão na inclusão” (SKLIAR, 1999), marcada pelo descrédito das potencialidades que os alunos com deficiência trazem com eles. Defende-se aqui que, quando estes estudantes são cercados de cuidados e serviços, predispondo uma incapacidade ainda não demonstrada, ainda não testada, junto também não são desafiadas as suas conquistas. Oportunizar desafios no ambiente escolar para que os alunos os experienciem, com direito a erros, frustrações e acertos, é respeitar a sua identidade.

Considerando a escola como um espaço de ação e movimento, como uma estratégia específica de “conduzir a conduta das crianças, ela “atua numa potente maquinaria” (VALEIRÃO, 2009, p.77) que trabalha pela formação humana. Em seu dia a dia a escola aponta as normas ainda muito presentes com ações tendenciosas para a dependência *a priori* de um diagnóstico, tratamento, quiçá exclusão ainda que velada, e não simplesmente estar aberto para primeiro conhecer esse aluno em sua maneira de pensar e agir diante dos desafios escolares principalmente. Sendo assim, ao problematizar a inclusão, faz-se necessário problematizar as técnicas da arte de governar (LOPES, 2011).

Com intuito de “conduzir, no cenário social, aqui com ênfase na escola, os dispositivos da norma trazidos por Foucault, permitem compreender como emergem na arte de governar.

A seguir, apresentamos um quadro explicativo que auxiliará a compreensão da diferença entre o processo de normação e o processo de normalização:

Pelo quadro que segue (quadro 3) percebe-se um movimento, que não pode ser identificado como avanço temporal, pois o processo de normação, que difere do processo de normalização, estão presentes na sociedade como mecanismos de controle.

Quadro 3 – Técnicas que emergem na arte de governar

PROCESSO DE NORMAÇÃO	PROCESSO DE NORMALIZAÇÃO
Sociedade disciplinar	Sociedade de controle ou seguridade contemporânea
Deve-se incluir a todos, segundo determinados critérios	Deve-se evitar o impedimento da participação em toda e qualquer instancia política e social
Século XVIII – descrever, posicionar e controlar os corpos	Contemporaneidade – estratégias para governar a população
Uma norma é definida para então classificar os indivíduos como normais ou anormais	Implica em buscar os desviantes para a área da normalidade (cada vez mais plural) e naturalizar a sua presença
As relações são polarizadas	As relações são pluralizadas; O Estado tem o papel de criar estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população, denominadas de políticas assistenciais e de inclusão.
Ambas as técnicas da arte de governar, disciplinar e seguridade, que irão operar sobre a população, pois são as identidades identificadas que mobilizam as ações de governmentação da população; Ambos os processos coexistem, não se excluem, há um constante mecanismo de forças atuantes.	

Fonte: organizado pela autora a partir de Lopes (2011)

Conforme o quadro pode se identificar que ambos os processos estão presentes na sociedade. Pensando numa educação ainda muito arraigada nas ações tradicionais, algumas modificações a respeito das relações de poder foram paulatinamente ocorrendo no contexto educacional. Segundo Aquino (2011, p. 202) “agora tratar-se-ia de uma pedagogia da multiplicidade, segundo a qual a intervenção escolar não mais se firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela exclusão, mas pela incorporação”.

O termo e/ou a concepção de “anormalidade”, julgada como inadequada para a participação escolar e social, está sendo substituída, pois os corpos foram se fazendo consonantes a uma concepção biopolítica aceita por meio do interesse da chamada diversidade. Como pensar em diversidade, e não discorrer sobre identidade? Estão interligadas. Cada indivíduo se constrói enquanto ser humano mediado pelas relações. Se apresentam com

características, percepções e desejos de acordo com a sua interação no mundo, constituindo assim sua identidade. Para Magalhães (2011, p.80-81) identidade

[...] se constitui na medida que construímos formas de significação no mundo; [...]garante a singularidade de saber quem somos nós; e o processo de diferenciação evita nos confundirmos com os outros. Assim, o papel do outro é fundamental para construirmos nossa identidade. Este outro nos confirma e/ou desautoriza, continuamente.

Na área da inclusão uma de suas grandes justificativas é o respeito à diversidade, as propostas de ações que devem prevalecer para que este público seja realmente assistido na escola regular, segundo a legislação vigente. Defendendo a formação de professores, para que seja conduzido o processo de inclusão. A formação de professores é uma temática bastante explorada em pesquisas científicas, iniciadas com maior ênfase, a partir da declaração de Salamanca em 1994, em razão das diretrizes específicas para o trabalho com esse seguimento da população.

Assim, “a esta chamada ‘crise da educação’, também associada à necessidade de reconfiguração da escola para atender as demandas que se multiplicam rapidamente e de forma diferenciada” (VALEIRÃO, 2009, p. 80), se apresenta por meio de disciplinas que visam a organização tanto do espaço institucional, como dos corpos nesse espaço.

A noção de disciplina tem sentido específico na filosofia foucaultiana, que a entende como um controle que permite maximizar a produtividade dos indivíduos, ao mesmo tempo em que se minimizam suas potencialidades políticas e criativas. Suas principais características são assim sintetizadas por Roberto Machado (2007, p. 124-125):

Eis suas características mais importantes. Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. Isola em um espaço fechado, esquadrinhado, hierarquizado, capaz de desempenhar funções diferentes segundo o objetivo específico que dele se exige. Mas, como as relações de poder disciplinar não precisam necessariamente de espaço fechado para se realizar, essa é sua característica menos importante. Em segundo lugar, e mais fundamentalmente, a disciplina é um controle do tempo. Isto é, estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. Neste sentido, não é o resultado da ação que lhe interessa, mas seu desenvolvimento. E esse controle minucioso das operações do corpo, ela o realiza através da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, pela articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. Em terceiro lugar, a vigilância é um de seus principais instrumentos de controle. Não uma vigilância que reconhecidamente se exerceria de modo fragmentar e descontínuo; mas que é ou precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão

expostos como contínua, perpétua, permanente; que não tenha limites, penetre nos lugares mais recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço. “Indiscrição” com respeito a quem ela se exerce que tem como correlato a maior “discrição” possível da parte de quem a exerce. Olhar invisível — como o do Panopticon de Bentham, que permite ver tudo permanentemente sem ser visto — que deve impregnar quem é vigiado, de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem o olha. Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimentos. Ao mesmo tempo que exerce um poder, produz um saber (MACHADO, 2007, p. 124125).

Nas instituições de ensino, por meio das relações de poder são produzidos conhecimentos, com imposições, mesmo que não conscientes entre os envolvidos, mas na qual a dinâmica da disciplina os produz. No exceto abaixo a escola relata as necessidades do aluno, são elas:

auxílio no autocontrole emocional, adaptação das atividades escolares na questão da organização espacial e intelectual e acompanhamento nos momentos de socialização. O aluno participa das aulas na sala de recursos e tem professor ACLTA, não necessitando de recursos de acessibilidade. (PDI - B1)

Pelo menos três aspectos podem ser levantados para análise: “auxílio no autocontrole emocional”, “adaptação na organização espacial das atividades escolares”, e por fim “acompanhamento nos momentos de socialização”. Os itens elencados mostram como a sociedade ainda se manifesta de maneira a controlar a condução do outro, numa dinâmica disciplinar.

Visando, dessa forma, numa dimensão econômica, torná-los úteis, e numa visão política, dóceis, tudo pode e objetiva ser controlado: o espaço, as pessoas e o que podem ou se espera que aprendam (SCAREL, 2003). Assim, para Foucault, “o sujeito é produto de um saber”. Um poder controlador, que gera um resultado, no qual dessa relação de poder, gera um saber que é produzido. Neste círculo de relações, ora os professores e o P.A., ora o aluno com deficiência, vão perpetuando suas posições, enquanto objetos de manobra no e para o cenário escolar.

Em corolário ao poder disciplinador, o dispositivo da norma também se faz presente no ambiente escolar. Para compreender o que Foucault define como norma, será interessante partir da origem da palavra. Norma do Latim *norma.ae*, definida como um padrão, um comportamento, regra ou ação a ser seguido e/ou enquadrado. Assim, o poder disciplinar se volta aos que destoam dessa normalização, o que se dá em meio ao que Foucault (2001, p.152) chama de “arte de punir”. Este processo característico do poder disciplinar, coloca em funcionamento

[...] cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a 'natureza' dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida 'valorizadora', a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a 'classe vergonhosa' da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 2001, p. 152-153).

Todas as ações as quais são submetidas as pessoas que destoam do que é padrão, se desenvolvem para normalizá-las. Abaixo um excerto que mostra as várias passagens de um aluno por escolas nas quais não conseguiu permanecer:

Começou a frequentar a escola aos dois anos de idade e a partir de então a atual escola é a 6ª escola, sendo a única pública. Segundo a família, os motivos de tantas mudanças de escola envolvem as dificuldades de relacionamento com colegas e superiores da escola. Está frequentando a sala de recursos uma vez na semana (PDI-B1).

No item "limites e agressividade" é registrado que o aluno apresenta heteroagressividade, apatia, indisciplina e desobediência às regras e combinados. Observação da escola: "o aluno demonstra comportamento inadequado quando contrariado, revidando-os verbalmente, tem dificuldade em obedecer a regras e combinados" (PDI -B1).

Ao aluno, coube ser mudado de escola como se o "problema" a ser resolvido se limitasse a adequá-lo a um local. Essa passagem mostra a dificuldade das instituições escolares em reconhecerem a importância e a necessidade de um trabalho em equipe, buscando garantir ao aluno que seja respeitado quanto à sua individualidade e diferença. Diferença que precisa ser trabalhada não como algo que destoa e precisa ser readequada, mas algo que seja valorizado e acrescente para o grupo.

Assim, conforme já explanado, o dispositivo da norma visa controlar o indivíduo, levantando um campo de conhecimento sobre ele. Segundo Foucault, o exame pode ser facilmente identificado na escola, instituição esta que se tornou:

[...] uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo

medir e sancionar. [...]. O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto a prova com que terminava um aprendizado na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - a 'obra prima' autenticava uma transmissão de saber já feita - o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola "examinatória" marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (FOUCAULT, 2001, p. 155-156)

Foucault na citação acima coloca um poder disciplinar que aos poucos vai sendo complementado pelo biopoder, pois inicia um processo que acaba por transferir um poder que antes era individualizado para um poder sobre a população, exercendo uma produção do saber. Quando, no exemplo da Medicina e da Pedagogia, mostrando que o biopoder "não intervém no indivíduo, no seu corpo, como faz o poder disciplinar, ele intervém exatamente naqueles fenômenos coletivos que podem atingir a população e afetá-la[...], criando 'mecanismos reguladores'" (POGREBINSCHI, 2004, p. 196). Posto isso, a "disciplina, no âmbito do biopoder, é convertida em regulamentação" (idem, p. 196 - 197).

Desta forma o exame é um dos instrumentos de poder, dentro do dispositivo de poder disciplinar, o qual Thamy Pogrebinschi (2004, p.194), ressalta que se trata "de um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. O exame estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados".

No excerto a seguir mostra que algumas disciplinas farão atividades fora do contexto do restante da turma, e as demais seguirão o mesmo conteúdo. Aqui fica a indagação de como essa metodologia conseguirá trabalhar o conteúdo, chamado por Foucault de saber, e ao mesmo tempo compreender o que o aluno já traz de conhecimento, se, de acordo com o PDI em questão, ao aluno não será dado a oportunidade do acesso ao conteúdo tal como os demais colegas da classe.

No item "Planejamento Bimestral", na disciplina de matemática o professor usará como metodologia um livro de alfabetização matemática, "pois reconhece a dificuldade do aluno". Na disciplina de língua portuguesa, todo o conteúdo do bimestre foi adaptado para o aluno, pois se refere ao conteúdo de alfabetização e não de 9º ano. Na disciplina de história a metodologia relatada é a produção de atividades no caderno realizadas pelo professor. As demais disciplinas seguem as atividades comuns a todos os alunos (PDI-B3).

E para que o dispositivo do poder do exame se concretize, três características devem ser observadas. A primeira reconhece o poder do exame pois evidencia o indivíduo, a segunda o torna único e em terceiro se transforma numa ferramenta de análise e comparação (SCAREL, 2003).

No exemplo do PDI-B3, acima mencionado, não é difícil compreender a caracterização do dispositivo do exame. Nesse sentido, Estelamaris Scarel (2003) reitera sobre a dinâmica do poder/saber sobre os indivíduos:

As disciplinas, escondendo-se sob um véu, o exame, traça as suas tramas, redistribuem as forças políticas (poder) e tornam o homem objeto de um poder/saber. Há, por um lado, um discurso de humanização (justiça, cidadania), mas, por outro, existem práticas de assujeitamento dos indivíduos. Nota-se que tem sido este o trabalho das Ciências Humanas desde o seu nascimento (SCAREL, 2003, p.73).

O homem é produzido pelos efeitos causados pelo próprio homem. E nesse processo, o homem, enquanto sociedade, organiza mecanismos de controle entre os seus, criando hierarquia de valoração para comandar, orientar, controlar e corrigir. Para Foucault, a sociedade moderna é uma sociedade disciplinar⁵¹. É importante desmistificar que o poder, ou melhor dizendo, os micropoderes dos quais fala Foucault, seja algo sempre negativo, pois por eles e por meio deles o indivíduo vai se constituindo enquanto sujeito, e se transformando de acordo com o tempo e o espaço, como observa o filósofo na citação que segue:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ideológica da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama 'disciplina'. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele 'exclui', 'reprime', 'recalca', 'censura', 'abstrai', 'mascara', 'esconde'. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2001, p. 161).

Assim, a capacidade de olhar para si e para o outro, sem ter de buscar um padrão como referência, é um exercício para compreender a correlação entre inclusão e governamentalidade e ainda compreender a sua necessidade na sociedade (LOPES, 2011). E esta “produção do poder”, na realidade, é a que nos obriga a reconhecer em meio a atos e omissões, a concepção da sociedade referente ao paradigma de inclusão, de deficiência e ainda a maneira que se utiliza

⁵¹ A partir de pensadores como Gilles Deleuze, alguns autores discutem a transição da sociedade chamada por Foucault de “disciplinar”, para uma sociedade “do controle”, na qual a restrição de mobilidade/“encarceramento”, antes atribuída às instituições, daria lugar a um controle contínuo, feito por meio das redes de informação.

da educação especial como mecanismo de controle entre os agentes que prestam serviço para a escola e a família. O discurso mascara, mas não se sustenta por muito tempo, uma ideia de inclusão e respeito às diferenças, quando na verdade, a ideia gira em torno acolhida e assistência, ao oferecer uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. A esta “qualidade” talvez seja necessário questionar. Para quem? Quem dá sentido a esta qualidade? Sob qual ótica?

Pensar em um poder que institucionaliza a verdade, uma verdade enquanto norma, cujos efeitos desse poder são trazidos por meio de discursos que muitas vezes julgam, classificam e excluem, pois “com o exame, o indivíduo passa a ser, ao mesmo tempo, efeito e objeto do poder e do saber” (POGREBINSCHI, 2004, p. 194).

Segundo Lopes (2011), a arte de governar, de conduzir, só passou a ter conotação política no final do século XVI junto às noções de Estado e população. Concomitante, houve também a elaboração e racionalização das relações de poder. Segundo Lopes (2011), “a passagem de uma arte de governo para uma ciência política ocorre no século XVIII, em torno da noção de população e da emergência da economia política” (LOPES, 2011, p.290).

Assim, vale ressaltar que estão em uso as palavras governamentalização ao se referir às ações do Estado e governamentalidade em referência às técnicas de dominação sobre todos e sobre si mesmo.

E ainda Lopes (2011), ao recorrer à interpretação sobre a concepção de inclusão, assume o mesmo posicionamento dos pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da UNISINOS - GEPI, que diz:

As atuais formas de in/exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal modo que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. Na visão do GEPI, então, in/exclusão seria uma expressão criada para marcar as peculiaridades do nosso tempo (LOPES, 2011, p.292).

O excerto abaixo, mostra uma série de potencialidades pedagógicas do estudante A1, que, contudo, é acompanhado pelo profissional de apoio. Retratando o que Lopes (2011) define referente a articulação entre “inclusão e a exclusão”, foram elencados uma série de atributos do aluno, mas ainda assim ele precisa (ou será a escola?), ser estigmatizado, tendo ao seu lado um profissional que o acompanhará nas atividades escolares, evidenciando uma ou várias dificuldades que destoam das dificuldades dos colegas. Situação que poderá colocá-lo numa posição de evidência pelos seus fracassos, os quais assim como os de seus colegas, não poderão ser sanados pelo seu professor regente.

Sobre os aspectos pedagógicos e cognitivos observados pela escola, o documento informa que todos os itens o aluno executa sem ajuda. Complementando, sobre a comunicação do aluno, a escola relata que

o mesmo se comunica por meio de sons, gestos e palavras, expressa-se com clareza, sua escrita é silábica-alfabética, diferencia desenho da escrita e dos números, conhece todas as letras, identifica letras iguais, reconhece a letra inicial do seu nome, reconhece seu nome em frase, lê palavras, lê textos, faz leitura global, isto é, com compreensão, inferência e comparação, nomeia objetos, troca fonemas, conversa espontaneamente, reconta histórias, demonstra entender o que lhe é proposto, utiliza tom de voz baixo, observa e relaciona parte dos nomes, procura formar palavras e tenta ler, escreve frases, escreve textos utilizando letra cursiva, tem letra legível, relaciona letras de vários tipos e tamanhos. (PDI-A1)

As respostas dos PDIs em análise indicam que é preciso refletir sobre os motivos pelos quais ainda não acontece a inclusão de fato. Os estigmas referentes às pessoas com deficiência são reforçados quando há manutenção de uma proposta incoerente ao que se estabelecem em leis e orientações, formalizadas a partir de estudos técnicos e científicos. Neste aspecto, mais um exemplo do que seria uma disciplina convertida em mecanismos reguladores, não sendo esta regulamentação exclusiva do Estado.

Segundo a Resolução 4256/20 Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (MINAS GERAIS, 2020). De acordo com o descrito acima, o aluno cujo PDI está em discussão (A1) não se enquadra nas orientações elencadas por meio da Resolução.

Portanto, como sensibilizar os professores e gestores para a inclusão dos alunos com deficiência? Essa e tantas outras questões são reflexões que precisam fazer parte da rotina do profissional que está diretamente em contato com os estudos sobre as diretrizes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesta prática de governamento dos “sujeitos especiais”, vale a afirmação de Mozart Linhares da Silva e Raquel Fröhlich (2011, p.160)

Não apenas os sujeitos-alunos especiais se encontram capturados nessa rede de saber-poder; familiares e professores, bem como todos os sujeitos que se encontram em um processo de escolarização formal, também são envolvidos nessa discursividade, na qual se formam sujeitos específicos através da observação e do controle dos envolvidos.

No dia 18 de dezembro de 2020, o STF, por 9 votos a 2, decidiu suspender o Decreto 10.502 de setembro de 2020, que instituiu a Política do Governo Federal 2018-2022, que incentiva a separação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, e superdotação. Este Decreto foi considerado um retrocesso, pois abre precedentes para as escolas não aceitarem alunos com as características acima citadas. Nesse impasse, o qual vem arrolando desde 2018 quando uma nova política foi apresentada, dividindo opiniões entre estudiosos da área, militantes da causa e líderes de instituições especializadas.

De acordo com as legislações federal e estaduais, assim como as resoluções e decretos, todos orientam e direcionam sobre a necessidade de um profissional de apoio fazer parte da equipe escolar. Entretanto, os documentos analisados evidenciaram um problema ainda pouco explorado nos estudos referentes a temática: como desenvolver uma formação que ultrapasse as questões técnicas da escola e explore uma formação humana na tentativa de desenvolver o respeito às diferenças, compreendendo que todos fazem parte do processo emancipatório da educação?

Ainda no artigo 27 da Resolução 4256/20, o parágrafo § 3º esclarece que a autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) “se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas” (MINAS GERAIS, 2020).

Nesta passagem da resolução evidencia uma formação específica que o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) precisa realizar, todavia se essa formação já é solicitada nas designações do Estado, percebe-se algumas divergências no discurso referente à inclusão, já que ainda persistem em mencionar a falta de preparo do professor para atender ao público da educação especial.

Retomando pesquisas que expressam o estado do conhecimento sobre a temática, vemos que nos estudos de autores como Moraes Lopes (2018), Frölich (2018), Cerezuela (2016), Crochík (2012), menciona-se que há um discurso ainda muito presente nas escolas que dizem sobre a formação dos professores. Segundo este discurso, a inclusão de fato ainda não aconteceria porque os professores não estariam preparados para ela.

Partindo dessa premissa, no próximo capítulo serão apresentadas reflexões sobre formação inicial e continuada e formação específica do profissional de apoio, seguidas de considerações acerca de tecnologias assistivas e flexibilizações curriculares.

4 UM CAMPO DE GIRASSÓIS COMO ESPAÇO ABERTO NA SEARA DE POSSIBILIDADES E ENCAMINHAMENTOS

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança.
(Paulo Freire, 1979)

No capítulo anterior foi abordado a problematização referente à necessidade ou não de mais um profissional em sala de aula para o acompanhamento de alunos em razão de sua deficiência, o que procuramos fazer ressaltando a importância da dinâmica que atenda a todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Também foi realizada a apresentação do documento norteador do trabalho desenvolvido nas escolas estaduais referente aos alunos com deficiência e principalmente àqueles que são acompanhados pelo profissional de apoio. Em seguida, com aporte em ferramentas de Foucault, algumas análises foram realizadas a partir de excertos dos PDIs de duas escolas, que nos permitiram refletir sobre as limitações de um processo de inclusão ainda muito dependente dos recursos humanos para a prática da educação especial – o profissional de apoio.

Isto posto, no presente capítulo a abordagem se inicia também por meio de denúncias, agora trazendo Paulo Freire para o diálogo, no intento de fazer da “denúncia” também o caminho para “anunciar um mundo melhor”, nas palavras do educador. Assim, finalizamos com possíveis encaminhamentos para que a escola possa desenvolver seu trabalho pedagógico sustentada por teorias inclusivas que visem a participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos no processo pedagógico.

Ao expor algumas reflexões, esta tese traz questionamentos e procura deixar aberto para outras pesquisas prosseguirem nas discussões. Assim, por meio de tantas denúncias, como encontrar entre Foucault e Paulo Freire pontos convergentes e complementares, tendo em vista que Paulo Freire faz a defesa da necessidade de se formar um professor transformador, enquanto Foucault nos faz reconhecer as várias estratégias de assujeitamento em que somos enredados em uma sociedade normalizadora e panóptica⁵²? Foucault, entre as denúncias que incita, expõe

⁵² Idealizado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748–1832): construção circular, subdividida em vários pequenos espaços individuais, de forma tal que apenas uma pessoa de um lugar estratégico, consegue “observar” todos os compartimentos, sem ser notado.

que há sim uma transformação nos indivíduos, mas em pessoas dóceis, úteis e governáveis (SCAREL, 2003).

Primeiramente seria interessante explicar ao leitor a escolha do título “Um campo de girassóis como espaço aberto na seara de possibilidades e encaminhamentos”. “Campo de girassóis”, ambiente de ajuda mútua, de aprendizado e união de todos; “espaço aberto” é a oportunidade para que cada um à sua maneira participe do processo de humanização e transformação; “seara de possibilidades e encaminhamentos” é acreditar que uma vez juntos, os sujeitos podem pensar, refletir e propor mudanças atitudinais e científicas das quais todos se beneficiarão das ações em equipe e em regime de colaboração.

Dando continuidade a este movimento, o desenvolvimento desta pesquisa possibilita ao leitor fazer um caminho que se inicia no processo histórico da pessoa com deficiência, levando-o a compreender as concepções de inclusão e educação especial, os serviços de apoio e as legislações que permeiam todo o processo. Busca ainda possibilitar mecanismos de reflexão sobre o cotidiano vivido no cenário escolar, bem como, a redefinição de ações de acordo com o que foi elencado.

Nessa perspectiva, a proposta de encaminhamentos, busca em Paulo Freire a prática da libertação trazendo o conceito de “conscientização⁵³” como base teórica ao propor uma teoria de educação por meio da ação e reflexão humana. Os estudos com aporte em Freire permearão, por meio da consciência da realidade à qual os homens muitas vezes são condicionados, assuntos pertinentes que envolvem as práticas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No artigo *A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica*, publicado por José Junio Souza da Costa (2015), apresenta um estudo sobre a definição e os tipos de educação de acordo com Paulo Freire, no qual afirma que “educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática” (COSTA, 2015, p. 85)

Reconhecendo a que educação assume caráter científico em constante movimento, que não deixa de se reinventar, e que a concepção de homem e de mundo determinam as ações pautadas no conhecimento e na aprendizagem, Idanir Ecco e Arnaldo Nogaró (2015) apresentam algumas definições sobre o vocábulo educação, a saber:

⁵³ Paulo Freire (1979, p.15) destaca que “o vocábulo ‘conscientização’ foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro”. Na obra freiriana, a conscientização consiste em uma “dimensão de base para ação reflexiva” do homem. O educador entende que “os homens são “entidades conscientes” capazes de atuar e perceber, de saber e recriar. [...] “os homens podem saber que são oprimidos e serem conscientes da realidade opressora na qual vivem” (FREIRE, 1979, p.47-48).

Há que se considerar, inicialmente, que educação é um vocábulo complexo, que induz a múltiplos conceitos, significados e sentidos. Para muitos, por exemplo, refere-se ao trabalho desenvolvido no âmbito institucional, mais precisamente em escolas, faculdades, universidades e instituições similares, reduzindo o conceito ao processo ensino-aprendizagem. Para outros, educação relaciona-se ao nível de civilidade, cortesia, urbanidade, bem como à capacidade de socialização manifesta por determinado indivíduo. (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3525)

Compreender o conceito de educação nas duas dimensões citadas, amplia sua contribuição para a formação humana. O filósofo e educador Paulo Freire defende a ideia de que a educação é imprescindível na “reinvenção do mundo” (FREIRE, 2009, p.10) e a coloca como “experiência especificamente humana”. Para o educador, “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (idem, 2009, p. 98).

Assim, a educação tem papel fundamental para a transformação da realidade, sendo considerada um processo constante bem como “naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza” (FREIRE, 2000 p.40).

Nesta citação, Freire incorpora ao conceito de educação a função também estética, não somente ética e política. Para o educador existem duas funções bem específicas, referentes à educação, são elas: “a educação para a ‘domesticação’, é um ato de transferência de conhecimento, enquanto a educação para a ‘libertação’ é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem vencer sobre a realidade” (1981, p.80-81).

Coadunando ao que Paulo Freire expressa sobre a construção do conhecimento, Mirian Furlan Brighente (2013, p. 129) assim esclarece:

Não há um processo de reflexão sobre sua vida política e social, já que educadores e educandos estão envolvidos por uma prática pedagógica autoritária e vertical. Podemos assegurar que este é o contexto histórico, político e social em que se encontram os corpos dos educadores na atualidade brasileira.

Para tanto, reconhecendo que por meio de uma educação que se mostra coerente com os problemas sociais, identificando as contradições nas relações humanas, Costa (2015, p. 85) sugere em sua análise “a convicção de que a pedagogia ou teoria educacional de Paulo Freire conduz a posturas políticas, à ação da sociedade com intuito de modificá-la, de alterá-la em suas estruturas, ou seja, à prática ‘libertadora’ de transformação da realidade social”.

Segundo Manuel Tavares (2013, p. 211-212), “descolonizar o conhecimento supõe, descolonizar a lógica e o modelo de racionalidade totalizante e excludente”, deste modo, a

pessoa com deficiência paulatinamente sairia da invisibilidade, deixando a posição de submissão principalmente da lógica hegemônica e normalizadora. Assim para Tavares (2013, p. 199)

A visão epistemológica unidimensional imposta e “aceita” social e historicamente como suporte das diversas formas de exploração e dominação, impediu que possibilidades emancipatórias se realizassem, que outros modelos sociais se afirmassem e que outras epistemologias se tornassem visíveis.

Dialogar com os vários saberes, é ampliar a capacidade de análise, não para um possível posicionamento e/ou escolha entre a dicotomia de certo ou errado, e sim reconhecer o potencial humano para as constantes descobertas, sendo parte ativa e constante no processo emancipatório do conhecimento. Deste modo, “nenhuma cultura pode autodesignar-se como superior e mais importante do que outra nem se considerar como detentora de uma visão única e verdadeira do mundo” (TAVARES, 2013 p. 199).

Para o professor, se em sua formação lhe é apenas “ensinado” a ler o que é proposto, fazendo repetir o conteúdo sem pensar sobre ele, não o correlacionando com a sua vida, com a situação social e econômica que o cerca, este será incapaz de, em sua prática docente, executar com criticidade seu ofício.

Assim, como diz Paulo Freire (2009, p. 27) “na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo”. E continua: “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (*ibidem*, p.28).

Mais uma vez, a arte ensinar/aprender e estar num ambiente profícuo de conhecimento, é o que movimenta e dá cor à aprendizagem. Este ambiente não se pode negar a ninguém.

Assim, nesta perspectiva, Paulo Freire, em sua teoria, caracteriza a educação desdobrada em dois processos. O primeiro, referente à educação dominadora, executada sob a forma de transferência de conhecimento, que atende à classe dominante; e a segunda denominada por educação libertadora, por meio da criação do conhecimento para transformá-lo, que, por sua vez, atende à classe dos dominados. Para se pensar numa educação libertadora, a formação docente, inicial e continuada será o assunto na próxima seção.

4.1 DIVERSOS OLHARES PARA A INCLUSÃO – PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA?

Abordar a questão da formação de profissionais na área da educação, se faz necessário, uma vez que a pesquisa mostrou que não somente um profissional específico deve dar conta de uma modalidade da educação, e sim todos os profissionais precisam estar envolvidos nos assuntos relacionados a convivência e a aprendizagem dos alunos, independentemente de sua condição física, sensorial, emocional e social.

Sobre a formação dos profissionais da educação, tanto inicial como continuada, possibilitará a construção do conhecimento visando mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outros, inerentes ao cotidiano escolar (BRASIL, 2013).

Ao estudar o estado do conhecimento sobre o profissional de apoio, constatamos que em alguns trabalhos apresentaram preocupações referentes à formação dos profissionais da educação que recebem em suas turmas alunos com deficiência. Por muitos anos, e ainda não é diferente, alguns profissionais assumem o posicionamento de que não estariam preparados para receber essa clientela devido à falta de formação específica. Assim, faz-se necessário discorrer sobre a importância da formação dos professores.

A formação de professores abordada neste trabalho tem como aportes autores que correlacionam o assunto com a área da inclusão, tomando como referência também a diferenciação entre formação de professores generalistas e especialistas (CARVALHO, 2004; CAETANO, 2011; FREITAS, 2013; FRÖLICH, 2018).

No rol das orientações sobre a formação de professores, ao final do ano de 2005, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo a prática docente como base da formação. Dessa maneira, conforme o documento:

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções no magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino Médio, na modalidade normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [...] ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos

e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (BRASIL, 2006, p. 1).

Assim, foi estabelecido que a formação inicial deste profissional da educação ocorrerá buscando sempre a qualificação continuada nas áreas que o profissional optar por atuar durante sua trajetória de trabalho.

Com alusão à educação especial, Carvalho (2004) faz uma análise referente aos especialistas que se formam no curso de pedagogia habilitação em educação especial, pois no seu entender, esse tipo de formação reduz a maneira de ver a educação.

A autora desta tese também sustenta que o profissional especialista em educação especial acaba limitando seu potencial para a prática pedagógica, já que grande parte dos estudos, como vimos nos capítulos anteriores, partem do diagnóstico, com o foco na deficiência. Entretanto o que se espera é uma proposta de intervenção que parte das potencialidades propondo estratégias para um ensino colaborativo, no qual todos os alunos são autores do seu aprendizado, explorando o conhecimento que o aluno traz para que alcance o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Por consequência, um dos reflexos desse processo é a educação especial muitas vezes ser tratada como um subtema. Busca-se, então, encontrar um equilíbrio entre um curso de pedagogia totalmente voltado para educação especial e um curso generalista, com horas insuficientes para uma abordagem sobre a educação especial. É importante considerar que a dicotomia educação comum e educação especial precisa ser reavaliada e superada.

Se faz necessário uma discussão sobre educação e diversidade, visando a compreensão do ser humano e o papel social da escola, propondo um diálogo entre a pedagogia e as outras ciências, pois de acordo com Denise Jesus e Alexandro Vieira (2011, p.139)

Apostando na educabilidade humana e nas contribuições da instituição escolar na construção de uma sociedade aberta às diferenças humanas, é que movimentos sociais de âmbito nacional e internacional, nas últimas décadas, vêm empreendendo esforços para assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente de suas características culturais, sociais, físicas e estruturais.

A diversidade aqui abordada não é simplesmente a diversidade corrente que se apresenta na população. O trabalho que se pretende ao discorrer sobre diversidade é propor que se organizem novas práticas pedagógicas no contexto de sala de aula, pois “aprendemos a programá-la sob a hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno “padrão” que servisse de modelo aos demais” (CARVALHO, 2004, p. 122). Nestas circunstâncias é preciso

compreender quão resistentes se tornam os professores, quando se apresentam em sua sala de aula alunos com dificuldades acadêmicas em razão de uma deficiência ou não.

Nesse sentido, Carvalho (2004, p.122) pondera que “a mudança de atitudes frente à diferença, com a conseqüente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas” é, a seu ver, “uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento de ‘dentro para fora’ e isto leva tempo”.

Para pensar sobre a mudança de atitude, como movimento interno primeiramente, é importante entender sobre formação, no sentido conceitual da palavra. Para Carlos Marcelo Garcia (1999, p.), formação é:

[...] um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceituações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise [...] a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. [...] o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas [...] o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como vontade de formação (MARCELO GARCÍA, 1999, p.21-22)

A formação do professor, além de ser uma construção de atitude interna, deve abranger discussões referentes aos estudos sobre as fases do desenvolvimento humano, às questões culturais, e também a melhor forma de intervenção pedagógica de acordo com as especificidades dos alunos, tendo eles deficiência ou não. Complementando o conceito *formação* para formação de professores, justifica-se reafirmar que é uma atividade profissionalizante para o ofício de ensinar, de educar e de formar, num movimento contínuo, visando a competência profissional.

Ao elaborar sua aula, o professor deve propor um tema comum a todos, pontuando apenas abordagens e adequações que serão realizadas de acordo com as especificidades de cada aluno, quando necessário. Atendimentos específicos aos alunos com deficiência devem ser feitos no contraturno e não no momento de escolarização, requerendo então, capacitações inerentes à demanda.

Importante ressaltar que, se não há uma atividade específica por deficiência, pois se ela [atividade] não está em braile, se não está ampliada, ou se não está na gramática da língua brasileira de sinais ou mesmo mostrando alguns processos de alfabetização específicos da língua de sinais, o objetivo de execução dessa atividade deve abranger a todos.

Assim, a defesa desta tese é que se faça sim uma formação de professor, mas uma formação de professor que consiga refletir sobre sua prática, e compreenda que não pode haver

determinismo, reconhecendo que tudo está sendo construído. A defesa perpassa pela formação humana, portanto se o interesse do profissional da área da educação é trabalhar com atendimentos específicos, será necessário para melhorar sua prática, buscar cursos de formação para cada área de interesse.

Desta forma, em defesa da formação de professores para a reinvenção da escola, Jesus e Vieira (2011, p. 144) esclarecem que

Mudar a escola e fazê-la percorrer novos caminhos em função da gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferenciadas estratégias avaliativas e de possibilidades de instituição de contextos de aprendizagem que beneficiem todos os seus alunos nos remete a pensar em investimentos na formação de professores.

Todavia, para a prática docente, a formação em educação, precisa readequar às necessidades numa formação a qual os autores denominam de generalista, contemplando também o aluno que tenha alguma necessidade específica em razão de uma deficiência ou não. Ressaltando que em sala o professor e toda equipe escolar devem priorizar as necessidades de cada aluno. Como exemplo a área da surdez: se há um aluno surdo, usuário da língua de sinais na sala, a escola deve oferecer o intérprete de Libras. Importante mencionar que é dever da escola, bem como dos profissionais que estudam a temática, orientar a população, e principalmente a família desta criança surda, que a sua primeira língua é língua de sinais – independentemente, de a criança ser filha de surdos ou de ouvintes, de ser surda com implante coclear – IC e /ou outras especificidades.

Para o surdocego, de acordo com a sua especificidade linguística, precisará de um guia intérprete, bem como se houver um aluno cego ou com mobilidade reduzida, os componentes de tecnologia assistiva deverão ser oferecidos para o acesso à aprendizagem. O aluno precisa ser respeitado e resguardado no direito de utilizar todos os recursos necessários para uma vida autônoma.

Importante ressaltar que entre esses últimos alunos citados, se houver necessidade de acompanhamento de um profissional específico, a ele será oferecido de acordo com as diretrizes legais.

O Decreto n.5.626, de 20 de dezembro de 2005 estabelece a obrigatoriedade da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras, na formação de profissionais para o exercício do magistério e para os cursos de fonoaudiologia, consta ainda no decreto que os surdos terão prioridade para ministrarem essa disciplina.

Pensar em ações de como modificar um plano de aula ou simplesmente alguns exercícios escolares, definindo o que aquele determinado aluno consegue ou não realizar para acompanhar a turma, é diminuir as possibilidades de trocas de saberes e experiências entre eles. Isso pode até ser feito em conjunto com toda equipe, mas ações como estas, isoladas, configuram uma normalização velada. A proposta é reconhecer que a necessidade está em modificar aspectos mais amplos e estruturais e não retomar o discurso da falta de preparo das escolas para receberem alunos com deficiência, alegando falta de formação para atendê-los em suas especificidades.

Referente às matrículas nas “classes comuns de ensino regular” devem ser efetuadas, assegurando o acesso à escolarização. Tanto o atendimento educacional especializado – AEE, como o profissional de apoio – PA, são serviços da educação especial que devem ser ofertados pela escola regular, cabendo aos pais a opção pela participação ou não de seus filhos nestas atividades, desde que a falta desses atendimentos não configure negligência no acompanhamento de sua prole no processo educacional.

Vale ressaltar que a responsabilidade precisa ser compartilhada entre família, sistema de ensino e políticas públicas. A função do AEE é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação do estudante público-alvo da educação especial na escola regular.

Uma tentativa de padronização para que esse aluno chegue o mais próximo possível a um ideal estabelecido pela escola, acompanhando os demais da classe, acaba por fortalecer a dicotomia entre educação especial e regular. Ora, se cada um é um, esse tipo de ação precisa ser reestruturada.

Nesse sentido, defende-se, aqui, uma ideia de formação de professores ativos, reflexivos, que tenham uma pré-disposição para trabalharem todas as deficiências, consolidando a aprendizagem por meio de uma metodologia consistente, fortalecendo o conhecimento sobre desenvolvimento humano e como se dá a aprendizagem independente das limitações e/ou peculiaridades de cada escolar.

O maior entrave na educação é a deficiência intelectual, talvez por ser de difícil diagnóstico por todas as características e especificidades que precisam ser avaliadas. Diante dessa afirmativa,

a educação de alunos com deficiência intelectual até bem pouco tempo ocorria de forma exclusivamente segregada, em classes e escolas especiais, sob responsabilidade de professores especializados com suporte de uma equipe multidisciplinar. Entretanto, em consonância com as políticas educacionais vigentes que privilegiam a proposta de Educação Inclusiva, o ensino desses

educandos se tornou uma grande preocupação para escola regular, ao expor as mazelas do ensino público despreparado para trabalhar com os aqueles que não se encaixam ao modelo do “aluno ideal” (FONTES, *et al.*, 2013 p. 79).

A temática sobre a deficiência intelectual, corresponde às dúvidas e anseios, pois muitas vezes o aluno não acompanha o que a escola espera. É preciso partir do princípio de olhar as diferenças com respeito, sabendo reconhecer o que elas podem trazer de benefícios para os pares num contexto de sala de aula. E essa dinâmica em tentar encontrar caminhos para que todos sejam absorvidos pelas competências que tem, é a proposta desse estudo. É preciso encontrar na diferença a possibilidade de participação, e isso só será possível se a concepção de tutoria acabar, dando lugar à concepção de respeito e ética nas capacidades humanas, sejam elas quais forem.

Conforme Machado (2009, p. 139) “há uma maior compreensão do atendimento educacional especializado quando se refere aos alunos surdos, cegos, com baixa visão ou deficiência física. É mais difícil, todavia, quando se refere aos alunos com deficiência mental”.

Não existe uma atividade “milagrosa” que o professor possa executar junto ao aluno com deficiência intelectual no contraturno, na expectativa de que após uma série de repetições esse aluno irá “alcançar” os colegas da turma. Toda a comunidade escolar precisa trabalhar unida em prol de uma educação de qualidade para todos. Não há um modelo de intervenção a ser seguido, como se pudesse trabalhar com cada deficiência.

A seguir, um excerto que exemplifica sobre como a falta de conhecimento pode dificultar o processo de inclusão em qualquer instância:

O enfoque de direitos humanos que embasa as políticas da SNPD⁵⁴ não visa somente às soluções materiais. Às vezes os recursos existem, mas o acesso a eles é dificultado por preconceitos, discriminação, negligência e até mesmo por falta de conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas por essa população. Deficiência é, em grande parte, aquilo que a estrutura física, social e de atitude da sociedade imputa às pessoas que têm restrições em suas funcionalidades. O conhecimento desse modo de vida diferente nos alerta e nos ajuda a entender a deficiência, não como uma circunstância pessoal, mas como uma estrutura social que estabelece deveres entre os organismos internacionais, órgãos do Estado, movimentos organizados e grupos sociais, contando sempre com a participação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

⁵⁴ Secretaria Nacional da Pessoa com Deficiência (SNPD)

Assim retomada a importância da resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação e Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), orientando sobre a reestruturação do projeto pedagógico das faculdades e universidades que oferecem os cursos de licenciatura em pedagogia principalmente.

Em seu texto no art. 8º, referente à integralização de estudos, no inciso terceiro consta como sendo *opcional* a inclusão de atividades relacionados ao público que apresenta necessidades educacionais especiais. É preciso, então, encontrar caminhos que favoreçam o interesse de todos os profissionais da educação para um conhecimento que possa abranger a todos, e não somente perpetuar atitudes segregacionistas, dividindo o público da educação por características pessoais. Haja vista a necessidade também de buscar estratégias por meio de políticas públicas para equipar as escolas e oferecer recursos para a formação profissional, para que possam receber em sua formação inicial disciplinas básicas para entenderem as especificidades das crianças em idade escolar, e assim romper com a ideia de buscar protocolos prontos para atendimento de acordo com as deficiências.

4.1.1 Mas o que precisa saber o Profissional de Apoio?

Antes de abordar a formação do professor de apoio e os conhecimentos que consideramos necessários ao cumprimento de sua função na escola, é importante lembrar que não são objetos da presente pesquisa os profissionais de apoio com a função de intérprete de libras e de guia intérprete, pois são atribuições que já apresentam diretrizes próprias, conforme explicado no segundo capítulo.

Entendemos que a dificuldade esteja em delimitar sobre o profissional de apoio com a função de cuidador e o profissional de apoio com a função de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA (e /ou denominação que venha a receber de acordo com o entendimento do município representado, como já mencionado). As discussões e a falta de delineamento profissional encontram entraves sobre esses dois tipos de profissionais. As divergências nas interpretações vão desde as suas atribuições até a análise das características específicas do aluno, para então definir entre o direito e a necessidade de ser acompanhado por outro profissional durante aulas na escola comum.

Para melhor refletir a respeito, partimos do desmembramento do título utilizado pelo estado de Minas Gerais ao nomear referido profissional: Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e tecnologias Assistivas – ACLTA.

No ano de 2007, o Comitê de Ajudas Técnicas – aprovou o conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva, assim definido:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII)

Em seu trabalho, Rita de Cássia Bersch (2017) apresenta algumas áreas nas quais são aplicadas a tecnologias assistivas, denominando-as como Categorias de Tecnologia Assistiva. Recorremos à autora para apresentar recursos que possibilitam a participação das pessoas com maior autonomia na execução das atividades cotidianas de forma total ou parcialmente independente. Para que todos esses recursos sejam utilizados é imprescindível a participação ativa de seu usuário.

O estudo aprofundado destes recursos não precisaria integrar a formação inicial dos profissionais da educação. Entendemos que estes recursos possam ser estudados em cursos de aperfeiçoamento e capacitação específicos, o que não impede que sejam apresentados como estudos complementares durante a formação do professor.

São exemplos de Tecnologia Assistiva:

a) Auxílios para a vida diária e vida prática

Trata-se de materiais e produtos que visam colaborar na autonomia e independência das atividades diárias como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais.

A seguir, apresentação das figuras exemplificando tecnologias assistivas e a descrição das mesmas:

Figura 1 – Utensílios para alimentação

Nas três figuras que se seguem são utensílios para alimentação, a primeira figura uma menina sentada à mesa com um fixador de talher à mão, a figura do meio mostra um prato com comida apresentando um anteparo de alimentos, e na última figura é apresentado um pão em formato de forma dentro do fatiador.



Fonte: Bersch, 2017

Figura 2 – Utensílios de vestuário

As figuras que se seguem são utensílios de vestuário, a primeira mostra uma roupa com botão e um abotoador, na figura do meio é apresentado uma mão segurando uma argola para zíper e a última figura mostra um tênis com cadarço de mola e alguns cadarços ao lado.



Fonte: Bersch, 2017

Figura 3 – Materiais escolares

Nas figuras a seguir estão materiais escolares, a primeira figura é apresentando uma prancheta com uma mão utilizando uma aranha mola para fixação da caneta, na seguinte mostra uma mão com uma pulseira de ímã estabilizadora de mão, em seguida um livro em cima de um plano inclinado, a quarta figura são apresentados dois engrossadores de lápis e na última gravura mostra virador de página por acionadores.





Fonte: Bersch, 2017

b) CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

É destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender.

Figura 4 – Recursos para comunicação

As figuras a seguir mostram uma menina utilizando uma prancha de comunicação impressa, na segunda imagem estão vocalizadores de mensagens gravadas; na terceira figura estão uma mulher e um menino em frente a um monitor mostrando uma prancha de comunicação gerada com o software Boardmaker SDP no equipamento EyeMax (símbolos são selecionados pelo movimento ocular e a mensagem é ativada pelo piscar) e na última figura é apresentada um tablete com pranchas dinâmicas de comunicação.



Fonte: Bersch, 2017

c) Recursos de acessibilidade ao computador

Conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis).

Figura 5 – Recursos de acessibilidade

Nas figuras a seguir são apresentados na sequência Teclado expandido e programável IntelliKeys, diferentes modelos de mouse e sistema EyeMax para controle do computador com movimento ocular, Linha Braille.



Fonte: Bersch, 2017

Os materiais que foram apresentados como exemplos de Tecnologia Assistiva são suportes que auxiliam para a vida autônoma da pessoa com deficiência em diversos espaços de atuação. E na escola não será diferente.

Assim serão necessárias políticas públicas para conhecimento e acesso dos materiais elencados acima, para que todos os alunos da escola possam acompanhar os conteúdos apresentados. O que precisa estar claro para não haver desencontros e acabar por fortalecer um processo de exclusão no ambiente escolar, até pelo número excessivo de profissionais chamados a resolver a questão das diferenças, é reconhecer que toda a comunidade escolar deve pensar conjuntamente estratégias de organização e apresentação dos conteúdos acadêmicos.

Cabe à escola oferecer todo o suporte pedagógico, tecnológico e humano para os educandos, inserindo em sua rotina reuniões para planejamento e análise referente as propostas elencadas e descritas no Projeto Político Pedagógico. Reconhecendo a necessidade de estudos e atualizações constantes, pois as discussões e as pesquisas visam buscar mecanismos para que ela [escola] comece a refletir e buscar soluções em seu corpo docente para não se apoiar apenas em um profissional, fazendo dele o “salvador” do processo escolar do aluno com deficiência, e fortalecendo, assim uma caracterização errônea do que seria a essência da proposta de inclusão que vem se desenvolvendo desde a Declaração de Salamanca (1994).

De acordo com a Nota Técnica nº 4/SEE/DMTE – CEEI/2019, às elucidações sobre cargo/função do profissional de apoio, na educação especial da rede estadual de ensino

III. Habilitação e escolaridade exigida para atuar na Educação Especial – Professor ACLTA

A partir do ano de 2020 a SEE-MG definiu como primeiro critério para classificação de candidatos para as funções na Educação Especial – professor de ACLTA, o curso de Pedagogia, por considerar que o profissional da área da Pedagogia possui em sua formação inicial um conjunto de disciplinas que versam sobre as metodologias de ensino de diversas disciplinas, do trabalho metodológico e didático que perpassam por toda a área da educação. Ao mesmo tempo o conhecimento básico acerca do desenvolvimento humano e as teorias acerca do currículo colaboram para o melhor desempenho do trabalho do professor de apoio e de sala de recursos que são voltados, essencialmente, para o desenvolvimento de estratégias e habilidades que perpassam pelo conhecimento acerca do desenvolvimento humano e construção de metodologias de ensino diversificadas que são transversais a todas as disciplinas da educação básica. (MINAS GERAIS, 2019; grifos no original).

De acordo com a nota técnica em discussão, esse seria o critério básico, o qual está em consonância com os estudos apresentados até o momento. Após a formação inicial, o profissional estará apto a concorrer ao cargo se tiver as formações específicas, são elas: conhecimentos sobre educação inclusiva, tecnologias assistivas, comunicação alternativa e também sobre as deficiências, o transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades ou superdotação.

Ainda com caráter de apoio e suporte, a sala de recursos multifuncional executa um importante papel nas escolas denominadas inclusivas. Nessas salas acontecem o atendimento educacional especializado – AEE, e o seu principal objetivo, que, como bem explicam Rosimar Bortolini Poker *et al.* (2013, p. 19) consiste em:

oferecer aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional ensino de conteúdos específicos, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia diferenciados, não existentes na classe regular, que são fundamentais para garantir a sua aprendizagem e acesso ao currículo comum. São exemplos desses elementos específicos: o código braile, o uso da reglete e do soroban, a Língua Brasileira de Sinais, a Comunicação Alternativa, as estratégias cognitivas diferenciadas etc. Acrescenta-se ainda o ensino sobre o uso de materiais e recursos pedagógicos adaptados e alternativos que favorecem a aprendizagem do cálculo, da comunicação, da leitura e da escrita. (POKER *et al.*, 2013, p. 19)

As habilidades que são trabalhadas no AEE favorecem o acesso ao currículo da classe regular e ainda trabalham situações e estratégias que podem minimizar possíveis barreiras atitudinais e arquitetônicas no cenário escolar.

Assume-se, assim, a necessidade da elaboração de um plano de intervenção individual, sendo inconcebíveis propostas homogeneizadoras. Neste sentido, cabe ressaltar, conforme o postulado por Poker *et al.* (2013, p. 19), que é “necessário que se faça um diagnóstico a respeito da situação cognitiva, sensorial, comportamental, física, motora e escolar de cada aluno atendido, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial”.

O plano de intervenção individual acima referido é denominado de Plano de Desenvolvimento Individual – PDI. Em sua concepção está a ideia de que se deve partir sempre das potencialidades dos educandos, “afinal, a escola denominada inclusiva constitui-se, primordialmente, no lugar em que todos têm oportunidade de aprender, de acordo com as habilidades, o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada um” (*idem*).

Baseado na discussão pela nomenclatura que mais se aproxima da finalidade do profissional de apoio, revisto por questões de ordem semântica referentes à sua função, e visto por meio das pesquisas já realizadas e apresentadas neste trabalho de doutoramento, será possível chegar a mais uma análise, de acordo com o quadro que se segue:

Quadro 4 – Atribuições e nomenclaturas do profissional de apoio na literatura

NOMENCLATURA(S)	FORMAÇÃO	ATRIBUIÇÕES DESCRITAS
Acompanhante Terapêutico	Estagiário de Psicologia e Pedagogia	Função mediadora na aprendizagem; faz flexibilização distante da proposta da sala.
Professor de Apoio à Inclusão/ cuidador	Professor	Orientação dos educadores, e acompanhamento dos estudantes em sala; acompanhamento dos alunos nos cuidados com higiene, alimentação e locomoção.
Acompanhante Terapêutico	Política Pública de Saúde	Orientação para professores
Profissional de Apoio/ Monitor Tutor/ Monitor	Profissionais do Campo da Educação Especial; Diversas áreas; Ensino médio; Estagiários de Psicologia e Pedagogia	Verifica e executar o planejamento de ensino; avaliar o desempenho do aluno e apoio a higiene, locomoção e alimentação.
Agente de Inclusão Escolar/ Cuidador	Não especificado	Cuidar da higiene, locomoção
Profissional de Apoio à Inclusão Escolar	Se “profissional” não precisa de formação específica; Se “professor”, área de Educação Especial	Ora serviços de cuidados básicos, ora função específica

Fonte: elaborado pela autora a partir das dissertações que compõem o estado do conhecimento.

No quadro acima, referente às diversas nomenclaturas, não colocamos o profissional em análise desta pesquisa por entender que o mesmo já vem sendo apresentado. Entretanto, ele reforça a discussão por apresentar uma nomenclatura que difere das apresentadas nas dissertações, sua nomenclatura que por si já direciona a atribuição deste profissional, até mesmo por apresentar-se como professor, o que não coaduna com os PDIs analisados, situação que nem mesmo o chamado cuidador⁵⁵ não teve referência no documento em questão.

⁵⁵ “Cuidador”, na rede estadual de Minas Gerais, é o Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB. Ele exerce essa função apenas quando há um aluno que apresenta as dificuldades que a legislação orienta. Em outros casos, este profissional estará na escola cumprindo com as funções do cargo (fonte informal).

Quadro 5 – Atribuições e nomenclaturas do Profissional de Apoio nas Legislações

	LEGISLAÇÃO FEDERAL			LEGISLAÇÃO ESTADUAL	
	NOMENCLATURA	ATRIBUIÇÃO		NOMENCLATURA	ATRIBUIÇÃO
Nota Técnica nº19/2010	Profissional de Apoio	Promoção de acessibilidade; Atendimento às necessidades específicas, acessibilidade às comunicações	Resolução SEE N° 4.256/2020	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA)	tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Lei nº 13.146/2015	Profissional de apoio escolar	Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas			
	Acompanhante	Aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal			
	Atendente pessoal	Pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas			
Lei nº 12.764/2012	Acompanhante especializado	A lei não especifica a atribuição, a importância aqui é o status de deficiência que a pessoa com transtorno do espectro autista passa a ter, gozando de todos os direitos relacionados às pessoas com deficiência			

Fonte: elaborado pela autora a partir da legislação pesquisada.

Conforme os quadros 4 e 5, é possível perceber que os PDIs que foram analisados não apresentam em sua descrição a explanação referente às especificações que constam nas legislações que justificam a presença de mais um profissional dentro de sala de aula para acompanhar o aluno com deficiência. Em corolário, a nomenclatura do profissional pesquisado tem referência na legislação estadual, por ser o lócus da pesquisa, entretanto, as atribuições elencadas também não coadunam com a legislação de referência, com a literatura investigada e com os PDIs analisados. Mais uma vez parece interessante ratificar que um direito mesmo estabelecido por lei, precisa avaliar a necessidade do educando. Importante ressaltar, pois o aluno com espectro autista teve muita incidência nos PDIs.

Dessa forma, o direito a um acompanhante é assegurado pela Lei 12.764/2012 “desde que comprovada sua necessidade”, que pode ser desde a acessibilidade às comunicações até os cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção.

Ainda referente à oferta desse serviço educacional, é preciso que seja reavaliada periodicamente a necessidade do estudante, não sendo substitutivo à escolarização. Mais uma vez é preciso ressaltar que a presença desse profissional “justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes”.

O Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014) que até 2019 era o documento referência do Estado de Minas Gerais, foi vetado em 2020, passando a vigorar a Resolução SEE nº 4.256/2020, razão pela qual não o colocamos no quadro 5. Essa resolução institui diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Dessa forma, enquanto a referida resolução for referência, as escolas estaduais poderão novamente organizar salas especiais e ainda orientar as famílias de alunos com deficiência para que procurem as instituições especializadas. Nesta nova resolução não houve modificações para a contratação do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, as mudanças foram na organização e execução do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI.

Na contramão das necessidades as quais os professores deveriam ter uma formação mais generalista, as políticas públicas têm absorvido situações retrógradas, quando retomam as possibilidades de alguns alunos procurarem instituições especializadas.

4.2 DIVERSOS OLHARES PARA A INCLUSÃO – FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES OU DE DIREITOS DE APRENDIZAGEM? QUAIS AS POSSIBILIDADES?

Principalmente no cenário escolar, uma mudança, um assunto novo ou até mesmo o desconhecimento referente a alguma característica física de um aluno, muitas vezes é traduzido por resistência, medos e até mesmo superproteção pela equipe pedagógica. Para aceitar algo fora de um padrão pré-estabelecido e naturalizado pela sociedade dominante, o assunto precisa ser trabalhado com toda equipe e comunidade escolar.

Nesse sentido, ao realizar a pesquisa das dissertações e selecioná-las para o estudo do estado do conhecimento, percebeu-se que as diferenças comportamentais tiveram destaque tanto nas dissertações encontradas como nos documentos preenchidos pela escola referente ao aluno com deficiência.

Desse modo, em conformidade com que Rosita Edler Carvalho (2004) apresenta, são muitos os entraves para a consolidação de uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades acadêmicas dos escolares. A autora aponta que

Para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas. Não há necessidade de hierarquiza-las, na medida em que se inter-relacionam (CARVALHO, 2004, p. 122).

Se esgotados o diálogo e a análise do currículo, baseado nas possíveis reorganizações tomando como referência a singularidade de determinados alunos, como então pensar de forma prática e direcionada as atividades específicas dos conteúdos? No apêndice 02 – *Quadro demonstrativo/suportes e facilitadores de aprendizagem*, tem um compilado a partir do qual o leitor poderá perceber que conhecer algumas especificidades a respeito dos educandos pode auxiliar na construção de uma postura que valorize a potencialidade dos alunos e construa caminhos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dentro da sala de aula com todos os escolares. Após a organização do espaço de aprendizagem, de conhecer cada aluno, é que o professor irá, junto com a equipe escolar, com os próprios alunos e com a família montar se necessário, as adequações pedagógicas necessárias para que o aluno tenha acesso ativo a aprendizagem.

Referente às adequações curriculares, será importante partir da seguinte reflexão: o profissional que se prepara para ser referência na disciplina escolhida (português, ciências, matemática...), estuda e analisa o princípio de tudo, os conceitos básicos, ou mesmo os pré-

requisitos para a aprendizagem de determinado conteúdo. Em matemática, ele precisa conhecer e dominar como e quais conhecimentos foram necessários para chegar numa equação do segundo grau, por exemplo. Assim acontece com o professor de física, o professor de biologia, o professor de português, extensivo às demais disciplinas. Mas por que deste raciocínio? É na tentativa de fazer com que o leitor entenda que a importância está em compreender os objetivos de cada conteúdo para sua aplicabilidade no cotidiano do estudante, isto é, como e porquê determinado conteúdo será utilizado em sua vida. E quais são os desmembramentos do mesmo. Segundo Stainback e Stainback (1999) orienta, os objetivos gerais devem ser os mesmos para toda turma, mas os objetivos específicos podem e devem se adequar as singularidades de cada aluno.

Isso se aplica para justificar por que uma responsabilidade não deve ficar restrita à apenas um profissional. Se o conhecimento humano está além do acadêmico, toda a escola pode se beneficiar com as diferenças, compreendendo que elas são necessárias para reconhecer o infinito de possibilidades dos alunos, bem como dos profissionais. Moraes Lopes (2018) esclarece que para oportunizar o exercício da prática de toda a comunidade escolar e contribuir com o conhecimento que o aluno traz, aprendendo juntos questões que transcendem às acadêmicas e pautadas em valores humanos necessários para a convivência em comunidade.

Assim ações estratégicas precisam ser pensadas para que a escola atenda às necessidades pedagógicas dos alunos, com trabalho em equipe, que seja aplicado um ensino colaborativo, coletivo, dinâmico e de acordo com as potencialidades e necessidades dos educandos, garantindo a participação de todos no processo escolar.

Contudo para que estas ações possam beneficiar aos alunos que necessitem de adequações curriculares, alguns fatores relacionados ao contexto escolar e à concepção pedagógica devem ser analisados. A legislação visa acompanhar às necessidades dos alunos para que seja garantido seu acesso à escola regular e o desenvolvimento de estratégias para que as ações sejam efetivadas.

Para Carvalho (2006, p. 57)

Reconhecer direitos de acessibilidade (em seu mais amplo sentido), traduzi-los sob a forma de textos (legislativos, normativos ou de outros teores) é da maior relevância, embora não signifique, necessariamente, que serão concretizados em ações que garantam e assegurem a todos a mobilidade com autonomia e segurança.

A prática pedagógica ainda persiste em ser analisada pela perspectiva das condições biológicas, orgânicas e psicossociais do educando para a compreender e justificar o fracasso escolar. Outras análises precisam contribuir para a remoção das barreiras de aprendizagem.

Ainda na perspectiva de Carvalho (2006, p.61)

Há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político-pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos.

Assim, é importante destacar a educação inclusiva como dever do Estado em parceria com a sociedade, na qual toda equipe escolar deve compartilhar da construção do planejamento das ações no ambiente escolar (CARVALHO, 2011).

Para Carvalho (2011, p. 106)

Tanto o planejamento quanto a administração da escola, estarão voltados para a operacionalização de ações mais democráticas no acolhimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais oferecendo-lhes, por direito de cidadania, a inclusão na aprendizagem e na participação.

A esta oferta tanto estado quanto sociedade precisam estar afinadas com toda a equipe escolar, pois a autora ressalta que alguns professores ainda insistem numa prática pedagógica muito tradicional e voltada para o aluno que não apresenta deficiência, defendendo a ideia de reunir os alunos que não acompanham o conteúdo para que seja ofertado atividades com exigências diferentes do restante da turma, trazendo a afirmação que “mesmo inseridos nas classes regulares, estão como “estrangeiros” formando os já referidos núcleos de reclusão” (CARVALHO, 2011, p.107).

Dentro da modalidade de educação especial a organização de diretrizes que possam atender a todos os alunos no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento, é realizada por meio das adequações curriculares e /ou flexibilizações curriculares, denominadas também de adaptações curriculares. São entendidas como ações que favorecem a participação do educando com deficiência nas atividades escolares e no acesso a elas.

Carvalho (2006, p.65) denomina flexibilização como “fator que contribui para a remoção de barreiras de aprendizagem [...]”, consiste na “capacidade do professor de modificar

planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo novas pistas”. Nessa passagem, quando a autora cita que o plano será modificado a partir das reações dos alunos, mostra que a flexibilidade está justamente na capacidade de tornar o conhecimento dinâmico e contextualizado, com a interação de todos os alunos, oportunizando a aprendizagem dos educandos.

O tema Flexibilização tem despertado reflexões com algumas dúvidas, tanto conceituais como práticas no campo educacional. É uma ação dentro da modalidade de educação especial que exige novas formas de se pensar a educação, a inclusão e o papel de cada profissional no contexto escolar. Considerada uma importante ação para remoção as barreiras da aprendizagem, contudo quando realizadas sem a participação de todos, alunos e equipe escolar, pode fortalecer estigmas sobre a incapacidade intelectual do educando com deficiência, isto é, “pelo equívoco de se supor que [flexibilizar] significa simplificar tanto o currículo, a ponto de prejudicar o desenvolvimento global do aluno (CARVALHO, 2004, p.126)”.

Desta forma, propostas para simplificar atividades escolares, muitas vezes fora do contexto do restante da turma, ou mesmo com a mesma temática, mas já pré-definido pelo professor, a capacidade de o aluno aprender, são ações ainda motivadas pelo prisma do fracasso (apenas) do aluno.

Dessa forma, coadunando com Mantoan (2012, p.55)

Toda vez que antecipadamente, adequamos e selecionamos atividades para um dado aluno, desconsideramos a sua capacidade de decidir e negamos a autonomia intelectual desse aluno para construir os seus conhecimentos, descobrindo e/ou inventando estratégias de aprendizagem ao seu alcance. As atividades não visam treinar e estereotipar o comportamento acadêmico. Sejam quais forem as limitações do aluno, adaptar currículos, facilitar tarefas e diminuir o alcance dos objetivos educacionais, concorrem para que rebaixemos o nível de nossas expectativas com relação à potencialidade desse, para enfrentar uma tarefa mais complexa, diferente.

Os autores Ana Susana Almeida, Maria Helena Martins e Saul Neves de Jesus (2012) defendem que a maioria dos problemas de aprendizagem surgem no ambiente da sala de aula, com estratégias de ensino e estrutura curricular que não conseguem atender às necessidades dos educandos. Desse modo, apresentam uma concepção de escola inclusiva que recoloca na educação geral muitas das responsabilidades que até então se mantinham atribuídas à educação especial, situação que ilustra e colabora com a proposta dos estudos aqui apresentados.

Os autores defendem a formação especializada, mas deixam claro que a educação precisa assumir suas responsabilidades na prática pedagógica para todos os alunos, para a partir de então contar com apoio “de técnicos especializados, desde docentes de apoio, psicólogos

educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de língua gestual, entre outros” (ALMEIDA, MARTINS e JESUS, 2012, p.74).

As ações até aqui esplanadas têm o intuito de trazer para a prática cotidiana no cenário escolar, que simplesmente aceitar o aluno para assistir as aulas, sem o compromisso de fazer com ele participe ativamente do processo ensino e aprendizagem, não coaduna com uma postura ética no que se refere à inclusão escolar e social. Inclusão é favorecer ao educando seu desenvolvimento acadêmico sem distinção de raça, cor, credo, condição sócio econômica e/ou deficiência.

Havendo maturidade e discernimento por parte de toda a comunidade escolar, paulatinamente compreenderão que mesmo os alunos com deficiências severas, cujas habilidades acadêmicas estão mais comprometidas, poderão se beneficiar trabalhando as habilidades não acadêmicas, mesmo no ambiente escolar. Como explicam Stainback e Stainback (1999, p. 23) “as pessoas com deficiência ficam preparadas para a vida na comunidade quando são incluídas nas escolas e nas salas de aula”.

Flexibilização curricular ou flexibilização de direito de aprendizagem são concepções que se complementam, pois ambas buscam a participação ativa do escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elencou 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) na educação infantil por considerar essa etapa essencial da educação básica, pois defende que uma base fortalecida sustenta o desenvolvimento acadêmico do escolar nas etapas subsequentes.

Para o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva não será diferente. O conceito de deficiência numa vertente sociológica, opera com mecanismos que envolvem atitudes muitas vezes divergentes do discurso reproduzido, tanto pelas instituições especializadas como pelas escolas regulares.

Uma prática capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos num ambiente construído por meio das diferenças, só irá se fortalecer se o processo escolar for acompanhado e organizado com as vivências cotidianas da escola, isto é, tudo deverá ser construído, elaborado, discutido e desenvolvido no período de escolarização. O planejamento é importante, mas a riqueza do processo se confere quando seus agentes se abrem para aceitar o novo, o desconhecido, o fora do padrão.

Retomando a formação do professor, tanto o regente de aula, quanto o regente de turma e extensivo aos demais profissionais da educação, devem ter em sua formação inicial conteúdos que discutem sobre formação humana, direitos e deveres, ética e desenvolvimento

humano, concepções de inclusão e educação especial aplicado a sala de aula, entre outros assuntos pertinentes ao processo de inclusão escolar e social.

O que precisa ficar claro numa proposta coerente para um ambiente verdadeiramente inclusivo e apto para atender a demanda é que, segundo Glat (2013, p. 89)

principalmente para os professores que não tiveram experiência prévia com alunos com necessidades especiais, pois não há teorias que se apliquem imediatamente à prática, nem receitas pedagógicas prontas para serem utilizadas com sucesso, a todos os alunos que apresentem deficiência intelectual

As divergências quanto ao local que melhor atende às necessidades do aluno com deficiência, o profissional específico para acompanhá-lo e ainda a seleção de atividades de acordo com a sua especificidade ou comportamento, só atrasam e acentuam o estigma da deficiência. Fortalecendo a concepção de fracasso pessoal, eximindo a responsabilidade da sociedade que acentua a dificuldade, que reduz, discrimina e exclui, mesmo que de forma velada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (FOUCAULT, 2000, p.251).

É extremamente desconcertante que no início da segunda década do século XXI ainda haja divergências sobre o processo de inclusão escolar. Seja por imposição legal, ou simplesmente por compreender os benefícios de todos viverem e aprenderem juntos, cada um com a sua especificidade, nas escolas regulares, é que o acesso à educação deve ser garantido.

Iniciada com inquietações que demonstram que a contração exacerbada de um profissional de apoio não só não é garantia de inclusão, como também pode causar efeito contrário, contribuindo para a permanência de estigmas de dependência e assistencialismo para com a pessoa com deficiência. Situação que pode aumentar ainda mais a distância de a sociedade se tornar verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa objetivou analisar a legislação estadual e as diretrizes para a atuação do profissional de apoio em Minas Gerais, e teve como propósito problematizar as relações de poder que estão presentes no campo da educação inclusiva e mais especificamente na contratação de profissionais de apoio ao estudante com deficiência na rede estadual de ensino da Minas Gerais, propondo encaminhamentos em perspectiva emancipatória.

Considerando assim, que muitas vezes as escolas demonstram concepções ainda arraigadas de conhecimentos retrógrados, que impedem uma vivência verdadeiramente inclusiva com respeito às diferenças. Pois defendemos que o potencial de aprendizagem de uma pessoa não pode ser pré-determinado, antes que ela experiencie de fato os diversos campos do conhecimento.

No primeiro capítulo a proposta foi apresentar o percurso histórico referente aos paradigmas que a humanidade vem atravessando em relação à pessoa com deficiência, com o propósito levar o leitor a compreender que o desenvolvimento, a aceitação e a visibilidade da pessoa com deficiência ocorreram paulatinamente, de acordo com os interesses de um grupo dominante.

Assim, no segundo capítulo buscamos apresentar os diferentes serviços de apoio, para que o leitor tenha atributos para discernir sobre eles, refletindo sobre a razão de sua necessidade

e a sua relação com a concepção de ser humano e de inclusão, na tentativa de demonstrar que ainda persistem ações que visam governar a conduta do outro, oferecendo serviços dentro de suas concepções pessoais e não de acordo com o potencial da pessoa com deficiência. As pesquisas referentes às ações de apoio foram se reinventando de acordo com o tempo histórico e as necessidades interpretadas pelas instituições escolares.

Ao estudar o estado do conhecimento referente ao profissional de apoio, as pesquisas que se dedicaram ao tema nos deixaram a par da existência de nomenclaturas vacilantes e de atribuições decididas conforme com a necessidade avaliada pela escola, considerando a concepção que cada instituição tem a respeito do aluno com deficiência. Na literatura constatamos, ainda, a alta incidência de questões relacionadas às características emocionais e comportamentais dos alunos, em detrimento de reflexões sobre a acessibilidade para o uso de tecnologias assistivas de apoio à sua funcionalidade.

No terceiro capítulo foi analisado o PDI, documento específico a ser preenchido e enviado para a Superintendência Regional de Ensino - SRE principal documento utilizado para acompanhar a vida pregressa do escolar, para deliberação ou não do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e tecnologias Assistivas – ACLTA. A realidade do objeto de pesquisa mostrou que os PDIs analisados, evidenciaram que os alunos os quais são acompanhados pelo Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas – ACLTA, não fazem uso de nenhuma tecnologia assistiva, não fazem uso de cadeiras de rodas, não apresentam mobilidade reduzida, e que suas dificuldades são especificamente pedagógicas – o que no nosso entendimento são situações passíveis de serem resolvidas com toda a turma. Em nenhum documento foi mencionado suas necessidades com referências mais específicas que pudéssemos compreender a necessidade de ser acompanhado por um profissional de apoio.

O documento, mesmo tendo um campo para que as famílias possam relatar suas dúvidas, anseios e necessidades, as mesmas somente descreveram as características emocionais de seus filhos, e o seu percurso escolar. Importante relatar que não tivemos acesso a nenhum documento de orientação oferecido às famílias em como preencher o referido documento.

Referente aos PDIs pesquisados, notamos que ainda é muito presente a necessidade em reforçar as características clínicas desses alunos, podendo ser comprovado pela descrição dos laudos médicos, bem como o uso de medicamentos. As intervenções pedagógicas descritas nos documentos foram em sua maioria superficiais, isto é não demonstraram de fato as ações que são realizadas com estes alunos para que fique comprovada a necessidade do profissional de apoio. Nos documentos não há registros que evidenciem o que é realizado pelo PA referente às necessidades do educando com deficiência.

E em relação ao quarto capítulo abordamos os possíveis encaminhamentos, referentes à formação docente e as adequações e/ou flexibilizações curriculares, como estratégias de ensino para o aluno com deficiência, levantando questionamentos que servirão de aporte para novos estudos na área. Dessa forma o processo emancipatório, apresentado por Paulo Freire, já justifica a necessidade de outras pesquisas dentro da educação especial.

O propósito das reflexões não é acabar com a instituição especializada para fortalecer a escola regular ou fortalecer a instituição especializada para oferecer o serviço pedagógico e de escolarização. A discussão não pode se prender em qual lugar o aluno deve estar ou tem direito de estar. A confusão parte de o princípio da instituição querer assumir um papel que não é dela, o pedagógico, e a escola, por sua vez, querer transformar seu espaço em um espaço terapêutico para atender o aluno com deficiência.

Nosso entendimento é que um espaço não deve ser anulado para que o outro se fortaleça. Ambos precisam estar fortalecidos para que possam desenvolver ações para o aprendizado do aluno com deficiência, e esse desenvolvimento não pode ficar dependente da concepção pessoal de alguns professores e/ou gestores.

O percurso realizado pela pesquisa indica que outro aspecto que precisa ser discutido é o pré-determinismo sobre a capacidade intelectual do educando com deficiência de abstrair qualquer que seja o conteúdo. A aprendizagem é um movimento que ocorre com todo ser humano, independente de suas características físicas, motoras ou psicossociais. E sendo assim, os desafios, as frustrações e o prazer do conhecimento devem fazer parte da vivência de todos.

Para garantir o direito de o escolar participar ativamente dos espaços escolares, o estudo demonstrou que será preciso organizar sua estrutura arquitetônica, aprimorar o funcionamento didático-pedagógico e formar uma equipe escolar que seja capaz de propor mudanças significativas de apoio ao corpo docente e discente, buscando assim autonomia e desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. O benefício é reconhecido para todo o grupo de alunos, com e sem deficiência, reconhecendo que o aprendizado transcende as disciplinas acadêmicas e a convivência desenvolve valores, trabalha as habilidades sociais, fortalecendo relações de respeito às diferenças, num espírito de cooperação de todos os envolvidos.

Quando a escola for capaz de compreender quais os motivos de se buscar mais um profissional para fazer parte do corpo docente – e, mais importante – quando reconhecer que esta ação pode reforçar estigmas de exclusão, novas ações serão desempenhadas para que ocorra o processo de mudança. A pesquisa levantou questionamentos sobre o não cumprimento

dos critérios postos em leis, transferindo uma responsabilidade que deveria ser coletiva, para apenas um profissional, acentuando assim uma exclusão ainda que velada.

Referente às legislações nacionais, a pesquisa inicia tendo como aporte para as diretrizes da educação especial, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Nota técnica nº19 (2010) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Já as legislações estaduais foram apresentadas “Orientações Educação Especial e Inclusiva”(2020), baseado na Resolução nº4256/2020 do Estado de Minas Gerais tornando sem efeito o Guia de Guia de Orientação da Educação Especial e o Decreto nº 10.502 (2020) que institui da Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva ao longo da vida, (2018), as quais no processo de construção da pesquisa, o Supremo Tribunal Federal suspendeu a Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva ao longo da vida.

O Estado, mesmo com a suspensão da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva ao Longo da Vida (BRASIL, 2018), continuou seguindo as diretrizes do Decreto nº 10.502 (2020). Assim, em nossa concepção ficou evidenciado que a legislação foi utilizada para que se retornasse as ações de escolarização nas escolas especializadas, fortalecendo o retorno de uma política que defende que o deficiente necessita de um ambiente onde possa ser trabalhado suas limitações para então, posteriormente ser inserido na sociedade. Esta situação para muitos pesquisadores e também para militantes, é retrógrada e configura o retorno de um modelo integracionista.

Sobre o profissional de apoio, acreditamos que não é a sua nomenclatura indefinida e vacilante que faz com que se justifique ou não sua presença no ambiente escolar, bem como não é a sua atribuição que dificulta ou facilita o grande desafio do processo de inclusão.

Defendemos que o grande desafio seja compreender a proposta deste paradigma que exige uma mudança de concepção do que seja ensino-aprendizagem, fortalecendo a participação ativa de todos os profissionais da escola, do apoio da equipe de profissionais ligados às demais áreas, além da área pedagógica. É importante que a equipe gestora compreenda que os professores devem participar das formações e discussões sobre as ações que envolvem a modalidade educação especial, promovendo propostas e novas diretrizes no ambiente escolar regular. A equipe gestora deve coordenar e apoiar todas as ações que são desenvolvidas, pois o processo de aprendizagem é responsabilidade de todos.

Todavia, enquanto a ação em prol do educando com deficiência no contexto escolar se limitar em atribuir responsabilidades para apenas um profissional, um recurso tecnológico ou uma lei, o processo de inclusão, no qual assume a perspectiva de todos terem o direito de escola de qualidade, espaço social que atenda a todas as necessidades do ser humano, esta permanecerá

no ideário de alguns. A inclusão vai continuar no imaginário da população como um processo de conflitos, desafios que de fato não se concluirá.

Muitos estudos já apontaram caminhos possíveis, mas o que é possível quando se fala em ser humano? Não há como mensurar ou pré-determinar quem poderia alcançar êxito na área acadêmica. Devemos ter consciência que as possibilidades independem de uma minoria decidir. As verdades precisam ser transpostas para que um novo processo reconheça o compromisso da ética e das relações humanas numa perspectiva plural e inclusiva.

Esperamos que as denúncias e os encaminhamentos aqui apresentados fortaleçam o desejo de construir novos conhecimentos e assim desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que realmente fortaleçam os propósitos da educação de qualidade.

A pretensão não foi fazer com que, a partir desta leitura, as pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar fizessem escolhas que favorecessem ou não o alcance da aprendizagem proposta pela escola. Escolhas estas relativas ao espaço ideal, a especificidade do educando, à atividade que atinja o propósito da aprendizagem e o profissional responsável. Idealizamos com a pesquisa suscitar reflexões para a construção de ações autônomas e coerentes no processo de inclusão e desenvolvimento da pessoa com deficiência para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR Ednalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Discussões Metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. *In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, São Paulo, julho 2011.

Anais... Disponível em:

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONALDEHISTORIA.pdf. Acesso em: Acesso em 08 out. 2018.

ALMEIDA, Ana Susana; MARTINS, Maria Helena; JESUS, Saul Neves de. Da Educação Especial à Escola Inclusiva. *In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Educação Especial em direção à educação inclusiva*. 4ª ed. (revisada e ampliada), Porto Alegre: EdPUCRS, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. (Série Prática Pedagógica).

ANGELUCCI, Carla Bianca. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos Diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2745/2521>. Acesso em 08 out. 2018.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Orgs.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>. Acesso em 27 mar. 2019.

ALBANO, Paula Buainain. *Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2015.

APOIAR. *In: DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em 25 fev. 2020.

ARARIPE, Natalie Brito. *A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar*. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2012.

BERSCH, Rita de Cássia. Introdução à tecnologia assistiva. *Assistiva - Tecnologia e Educação*. Porto Alegre - RS 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introdução_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso 24 ago. 2020.

BOAS, Denise C. Villas; FERREIRA, Léslie P.; MOURA, Maria Cecília de; MAIA, Shirlei R. A comunicação de pessoas com surdocegueira e a atuação fonoaudiológica. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, n. 24, v.3, p. 407-414, dezembro 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/13157/9691>. Acesso em 06 mar. 2020.

BOSCO, João; BLANC, Aldir. O bêbado e a equilibrista. Intérprete Elis Regina. *In Essa mulher*. Rio de Janeiro. WEA, 1979.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 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 outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 20 mar. 2019

BRASIL. *Cartilha do Censo 2010*. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/cartilha-censo-2010pessoas-com-deficiencia.pdf>. Acesso em 04 jul. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil/1988*. Brasília: Saraiva, 1998

BRASIL. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 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 outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 20 mar. 2019

BRASIL. *Lei n. 4.024 de dezembro de 1961*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 15 jul. 2016.

BRASIL. 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.

BRASIL. *Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. *Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em 20 maio 2020.

BRASIL. *Lei 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 12 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei no. 13.799/2000. Política Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=13799&ano=2000&tipo=LEI>. Acesso em 03 jan. 2019.

BRASIL. MEC. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência ATA VII. *Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT*. Realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Assunto: finalidade de discutir Tecnologia Assistiva voltada às pessoas com deficiência. Disponível em:

https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em 06 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. [20--?]. Disponível em

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota técnica SEESP/GAB nº19/2010*. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Disponível em:

<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-etgd-matriculados-nas-escolas-comuns>. Acesso em 12 ago. 2017.

BRASIL. MEC. O PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias. Disponível em:

http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 10 ago. 2017.

BRASIL. MEC. Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva ao longo da vida, 2018. Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwbmVlcGRmc3xneDozNjBiMzFkNGU1Yjg0ZTQx>. Acesso em 02 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes operacionais para atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994

BRASIL. Senado Federal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1996.

BRASIL. UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Avaliação da Década. Brasília-DF: MEC, 2000.

BRASIL, MEC. Relatório de Gestão da SECAD. Brasília-DF, 2004-2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641seca-di-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020

BRIGHENTE, Miriam Furlan. Paulo Freire: Corpos Interditados e Negados na Prática Pedagógica. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 123142, jan./abr. 2013.

CAETANO, Andressa Mafezoni. *Especialistas em educação especialou generalistas?A formação inicial de professores na perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência*. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACA O/218-2011.pdf>. Acesso em 19 junho 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004

CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz. *Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles*. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16220>. Acesso em 17 jul. 2017.

CENTRO de Orientação e Pesquisa em Educação Especial – CEOPEE. Projeto Político Pedagógico. Uberaba MG. Biênio 2005 a 2007.

CEREZUELA, Cristina. *Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre a efetivação nas cinco regiões Brasileiras*. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cristina%20Cerezuela.pdf>. Acesso em 17 jul. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. *Educação especial*, v.1, 5ª reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria*, Revista Eletrônica de Filosofia, v. VII, n18, 2015.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha. Guimarães.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em 26 fev. 2017.

DORZIAT, Ana. O Profissional de Inclusão escolar. *Cadernos de pesquisa*, v.43, n.150, p.986-1003 set/dez 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/13.pdf>. Acesso 02 dez. 2019.

FERNANDES, Sueli. *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: Ibpex, 2006.

FONSECA, Manoela da. *Das Políticas Públicas de Inclusão Escolar à atuação do Profissional de Apoio/Monitor*. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Márcia Denise; BRAUN, Patrícia e GLAT, Rosana. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_Michel_Foucault.pdf. Acesso 18/07/2018. Acesso em 17 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade, vol. III – o uso dos prazeres. (trad. Mª Tereza da Costa Albuquerque, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. (Trad. Eduardo Brandão). São Paulo. Martins fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, Adriana de Oliveira. *Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás*. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.
- FRÖHLICH, Raquel. *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: são Leopoldo, 2018.
- GALLO, Silvio. Foucault (re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (Col. Estudos Foucaultianos).
- GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: efetivação na região sul do Brasil*. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Dorcely.pdf> . Acesso em 16 jul. 2018.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de Educação Especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, v. 19, n. 55, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37239/27281>. Acesso em 02 jun. 2020.
- GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2ªedição. Questões atuais em Educação Especial (VI). Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

- GORTÁZAR, Ana. O Professor de Apoio na Escola Regular. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. vol.3. Porto alegre: Artmed, 1995. p. 322-335.
- HUDSON, Bruna Cristina da Silva; BORGES, Adriana Araújo Pereira. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores de Minas Gerais, *Revista Educação Especial*.v.33, Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 03 de nov.2020.
- JANNUZZI, Gilberta. de Martino. *A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- JESUS, Denise Meyrelles de.; VIEIRA, Alexandro Braga. Formação de profissionais de educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.
- LASTA, Leticia Lorenzoni e HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva e HILLESHEIM, Betina (Orgs). *Políticas de Inclusão*. Gerenciando riscos e governando as diferenças. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, 2011.
- LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/handle/10183/21420>. Acesso em 12 dez. 2019.
- LOPES, Esther. *Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20%20LOPES,%20Esther.pdf>. Acesso em 6 mar. 2020.
- LOPES, Maura. Corcini. Norma, Inclusão e Governamentalidade Neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Foucault, filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar, 2007
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. *Educação Especial em direção à educação inclusiva*. 4ªed. (revisada e ampliada) Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores para uma mudança significativa*. Porto: Porto Editora Ltda., 1999. (Coleção ciências da Educação século XXI)

MARCELINO, Rejane Isabel Ferreira. *Formação Continuada do Gestor Escolar: Instrumento Facilitador do Processo de Inclusão de alunos com Deficiência nas escolas Estaduais de Uberaba*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11447>. Acesso em 17 jul. 2020.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 14, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n3/v14n3a09.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602004000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 5 mar. 2020.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimaraes de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimaraes; CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil - Universidade Federal de São Carlos, *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 5 mar. 2020.

MINAS GERAIS. *Minas Inclui*. Disponível em: http://200.198.9.104/imagens/stories/caade/Plano_Estadual_Direitos_Pessoas_Deficiencia.pdf Acesso em 04 jul. 2019.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE). Portal da educação. Diretoria de Educação Especial. *Guia de Orientação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Minas Gerais* (versão 3). Belo Horizonte: SEE, 2014. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em 04 jul. 2019.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Série História da Educação de Minas Gerais*. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos/PUBLICACAO_SERIE_HISTORIC_A.pdf. Acesso em 04 jul. 2019.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEE nº 4.256 de 7 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização de Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial de Minas Gerais*. Poder

Executivo, Minas Gerais, MG, 07 jan. 2020. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-0120.pdf.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SEE Nº 4230, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2019 - Resolução de designação para 2020. Disponível em: <https://designacao-see-mg.com.br/wpcontent/uploads/2019/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-4230-DE-13-DENOVEMBRO-DE-2019.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

MINAS GERAIS. SERVIÇO DE APOIO A INCLUSÃO. DIVISÃO DE EQUIPE PEDAGÓGICA. DIRETORIA EDUCACIONAL. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO (SRE). *Orientações Educação especial e Inclusiva* de 01 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://srefabricanodivrep.wordpress.com/2020/01/10/educacao-especial-ganha-novas-diretrizes-na-rede-publica-estadual-de-minas-gerais/>. Acesso em 07 fev. 2020.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Nota Técnica nº04 /SEE/DMTE - CEEI/2019. Disponível em: <https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/index.php/18-designacao/426-informativo-notatecnica-educacao-especial>. Acesso em 07 fev. 2020.

MORAES LOPES, Mariana. *Perfil e Atuação dos Profissionais de apoio à Inclusão Escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2018.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. A produção de sujeitos flexíveis na esteira da governamentalidade neoliberal: discussões curriculares. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando diferenças*. 1ªed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PICCOLO, Gustavo Martins. *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, São Carlos, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302013000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04 jul. 2019.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova*, nº 63, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n63/a08n63.pdf>. Acesso em 23 jan. 2021.

POKER, Rosimar Bortolini *et.al*. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013 184p

RECH, Tatiana Luíza. A emergência da Inclusão Escolar no Brasil. In THOMA, Adriana da Silva e HILLESHEIM, Betina (Orgs). *Políticas de Inclusão. Gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006 Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=> Acesso em 01 set. 2018.

SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, 2006, 8, p. 63-83. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em 10 mar. 2020.

SCAREL, Estelamaris Brand. *Michel Foucault: sobre as ciências humanas, a sociedade panóptica e as especificidades do intelectual*. 2003. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2003.

SERRA, Dayse. *A educação inclusiva em tempos de judicialização do Estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015*. *Polêmica*, v. 17, n.1, p. 27- 35, janeiro, fevereiro e março 2017. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/viewFile/28294/20330>. Acesso em 26 fev 2017.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-134527/pt-br.php. Acesso em 20 mar. 2019.

SILVA, Maria Isabel e Silva Lopes da Rocha Freitas. *Estudo de Caso: desenvolvimento social e afetivo de uma aluna com Trissomia 21 em situação de inclusão*. Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14294/1/Tese%20Maria%20Isabel%20Silva.pdf>. Acesso em 6 mar. 2020.

SILVA, Kelli Simões Xavier e OLIVEIRA, Ivone Martins. O trabalho do intérprete de libras na escola: um estudo de caso. *Educação e Realidade*, v. 41, n. 3. jul/set. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300695. Acesso em 06 dez. 2019.

SILVA, Otto Marques da. *A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, n°2, p15-32, 1999.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. V, n. 9, p. 32-51, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros", *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAVARES, Manuel. A Filosofia Andina: uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann), *EccoS*, São Paulo, n. 32, p. 197-235. set/dez. 2013. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=4620>. Acesso em 16 ago. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALEIRÃO, Kelin. *Foucault na Educação: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2009.

VIEIRA, Ricardo Manuel das Neves; VIEIRA, Ana Maria de Sousa Neves. Identidades, aprendizagens e mediação cultural. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 95-115, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1935/193538270007/>. Acesso em 10 mai. 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

Apêndice 1 - Quadro das Legislações

DOCUMENTO	ANO	ASSUNTO	INDICATIVOS DE ESCOLARIZAÇÃO
Constituição Política do Império do Brasil/ 1824	1824	Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25/03/1824	Direito à instrução primária e gratuita. Ficam de fora os “incapacitados físico e moral”
Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº4.024/1961	1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Menciona sobre a educação dos “excepcionais”, colaborando com o fortalecimento do setor privado no tratamento da “pessoa portadora de deficiência”. Determinava que o atendimento do aluno com deficiência devesse ocorrer na “educação regular dentro do possível”.
Segunda Lei de Diretrizes e Bases Educacionais do Brasil - Lei nº 5.692/ 1971. Parecer CFE 848/ 1972	1971-1972	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências	A lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças. Orientava sobre a necessidade de implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos “excepcionais”
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes/ 1975	1975	Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75. Apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção de direitos.	Educação não era a sua prioridade
Constituição da República Federativa/ 1988	1988	Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.	Iniciativas por meio de concepção de cunho mais social, favorecendo ações de participação da pessoa com deficiência. Em seu texto previa o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, mas era aceito/ concebível um atendimento paralelo à educação de forma geral, podendo ser até mesmo substitutivo.
Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien/ 1990	1990	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.	Alerta para o elevado número de crianças e adolescentes sem escolarização, buscando promover o acesso e permanência de todos no Sistema de ensino

		Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.	regular.
Declaração de Salamanca/ 1994	1994	Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.	Sustenta que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Estabelece que investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo papel de promover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais.
Política Nacional de Educação Especial / 1994	1994	Fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania.	Condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular para os que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”. Ou seja, essa política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.
Lei de Diretrizes e Bases nº9394/1996	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Marca a transformação da Educação Especial em modalidade de ensino transversal, e ainda mantém em seu texto a palavra “preferencialmente”, pois retoma a palavra “integração”.
Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Decreto 3298/1999	1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de	Enfatiza a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

		Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências	
Convenção de Guatemala / 1999 ratificada pelo Brasil 2001	2001	Decreto n.º 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.	Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ 2001	2001	Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.	Determina que os sistemas de ensino devem matricular a todos, e cabe à escola se organizar para atender os educandos com “necessidades educacionais especiais”. AEE complementar ou suplementar, porém admite a possibilidade de substituir o ensino regular.
Plano Nacional de Educação/Lei 10.172/ 2001	2001	Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	Afirmava que a Educação Especial “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante. Traz em seu texto as palavras integração/ inclusão, mas ainda na concepção do paradigma da integração.
Plano de desenvolvimento da educação PDE decreto n.º6094/ 2007	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.	Traz como eixo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Estabelece a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008	2008	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.	O histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos Discute sobre este novo agente no contexto escolar, nas especificidades do aluno com deficiência visual e do aluno deficiência auditiva, bem como o cuidador/monitor responsável na locomoção, higienização e alimentação da pessoa com deficiência que não consiga realizar com autonomia tais atividades.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2009	2009	O Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ambos assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de Norma Constitucional Brasileira.	Determina que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem
Resolução nº04 CNE/CEB de 2009	2009	A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino/ Decreto Nº 6.571 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE	Orienta que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).
Nota Técnica nº19/2010	2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino	Esclarece sobre as atribuições e a necessidade ou não de um Profissional de Apoio para acompanhar o educando com deficiência nas atividades escolares.

Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei 13.005/2014	2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Em sua Meta 4, pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.
Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015	2015	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	Aborda o acesso à Educação e traz avanços importantes, como a proibição da cobrança pelas escolas de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade. Em seu art.27, traz a educação como direito, em ambiente inclusivo em todos os níveis de ensino. Amplia o aprendizado para além dos muros da escola, e não é imposto um padrão de referência para o seu desenvolvimento e necessidade de aprendizagem.
Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida	2018	O Ministério da Educação (MEC) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresentam o texto da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, para atenção aos estudantes apoiados pela Educação Especial.	Amplia os serviços e recursos da Educação Especial retomando salas e escolas especiais e ainda priorizando recursos financeiros para as instituições especializadas. Situação considerada contrária dos avanços já conquistados pela Política de 2008.
Decreto nº 9465	2019	Cria a Secretaria de Modalidades especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).	A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Decreto nº 10.502	2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Amplia os serviços e recursos da Educação Especial retomando salas e escolas especiais e ainda priorizando recursos financeiros para as instituições especializadas (situação considerada contrária dos avanços já conquistados pela Política de 2008). Este Decreto foi suspenso pelo STF em 2021.
-------------------	------	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Apêndice 2 - Quadro demonstrativo/ suportes e facilitadores de aprendizagem

CARACTERIZAÇÃO	NECESSIDADES (do escolar)	SUPORTE	RESULTADOS (facilitadores)
Independente do diagnóstico ou dificuldade do escolar	Acompanhar o conteúdo ministrado	Recordar e avaliar as atividades realizadas no dia	Favorecer a aprendizagem de todos os alunos
	Descobrir formas diferentes de resolver problemas	Uso de material concreto como material contável, blocos lógicos, letras em relevo e de diferentes texturas.	Ao despertar sentimentos positivos, provocam a produção bioquímica de neurotransmissores, favorecendo a circulação dos estímulos nervosos
	Utilizar a lógica como via preferencial em relação à memória		Trabalhar com diferentes tipos de textos, em diferentes suportes de leitura
Utilizar recursos tecnológicos			
Distúrbios de aprendizagem	Podem e devem participar de grupos heterogêneos	Pequenas modificações em sala, disposição do mobiliário, reestruturações físicas e de pessoal, formação permanente de professores	Troca de saberes e experiências, isto é, eles ensinam e aprendem com os colegas
		A escola deve incentivar as propostas dos professores	Garantir o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos
Dificuldades na escrita, dificuldades de coordenação motora, disgrafia	Registrar os conteúdos acadêmicos	Digitar no computador ou teclar na máquina de escrever	Estimula áreas cerebrais, ativando as representações internas das letras – representação visual
			Simplificação do trabalho motor, favorece a auto expressão e diminui o conflito gerado pelas questões espaciais
	Desenvolver técnicas para compreender e expressar-se através da linguagem escrita		Uso de alfabeto móvel, Permitir que utilizem um gravador
São favorecidos pelo ensino multissensorial (aprendizagem visual reforçada com sons, informações visuais, informações táteis e com movimentos)			Gravar seu raciocínio para posterior registro

Discalculia e dislexia	Dificuldades para lidar com orientação espacial e contas de adição e subtração	Uso de calculadoras, ábaco, blocos lógicos ou sucatas (ábaco), material contável a partir de situações de seu cotidiano.	Compreender as operações que executam no dia a dia
		Cadernos quadriculados para armar as contas	
	Interpretar e resolver situações problemas.	Trabalhar por etapas, iniciar com a dramatização das situações-problemas e utilizando material concreto, e que tenham ajuda de leitura oral das propostas	Favorece a abstração do conteúdo para pensar na resolução
TDAH	Dificuldade na manutenção da atenção e hiperatividade, funções executivas em defasagem (controle de emoções, análise de problemas, internalização da linguagem, manejo de tempo e organização)	Atividades que favoreçam o desenvolvimento das funções executivas.	Habilidade para iniciar e completar uma determinada ação
		Apoio para organização do ambiente, com murais e demarcações claras das diferentes áreas de trabalho dentro da sala, indicando até mesmo onde sentar ou guardar o material.	
		Atividades divididas em intervalos menores, bem sinalizadas e com previsibilidade do que acontecerá (escritas em agendas ou postiches em sua mesa)	
		Manter o contato visual direto, sinalizando sobre o comportamento esperado, e/ou de acordo com os combinados no grupo	Auxílio para se manterem atentos e com comportamento esperado pelo grupo
		Criar situações organizadas para saírem da sala para pesquisar ou fazer outras atividades em diferentes momentos do dia	Maior tempo de concentração, participação nas atividades do dia
		Disponer de local alternativo para provas e trabalhos que demandem maior concentração, com um tempo maior para sua execução.	Resolver os exercícios propostos para acompanhamento de seus avanços e as áreas que precisam ser melhoradas em relação aos conteúdos acadêmicos

		Permitir que façam o registro de outra forma (digitar, gravar) e que tenham ajuda de leitura oral das propostas	Diminuir os entraves para a realização das atividades escritas
Deficiência Intelectual	<p>Apresentam ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária;</p> <p>Capacidade de abstração e generalização se mostra mais limitada;</p> <p>Podem ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização;</p> <p>Geralmente demonstram dificuldade quando são obrigados a processar rapidamente muitas informações e/ou estimulações; podem experimentar problemas para se adaptar a novas situações, bem como expressar e/ou controlar suas emoções;</p> <p>Podem apresentar uma significativa imaturidade social comparada com as pessoas da mesma idade;</p>	<p>Necessita de um tempo maior para realizar suas tarefas;</p> <p>Importante compreender as cinco áreas que se referem a diferentes aspectos do desenvolvimento do indivíduo, do ambiente em que vive e dos suportes de que dispõe: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papel social; saúde e contexto.</p> <p>A lógica de aprendizagem é inerente é inerente ao processo que cada aluno percorre para alcançar o conhecimento, conseqüentemente o professor deve saber valorizar os diferentes caminhos percorridos por todos os seus alunos.</p> <p>Será necessário estabelecer metas a serem vencidas, deferentes prazos e de diferentes modos;</p> <p>Organização de propostas pedagógicas que priorizem atitudes, habilidades, conteúdos e objetivos diversificados que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos;</p> <p>O professor deve explicar os conteúdos ao aluno de forma visual e auditiva, fazendo uso de recursos ilustrativos (concretos) de modo que ele possa compreender e significar conteúdos básicos;</p>	<p>Todas as dificuldades elencadas, mesmo os casos mais graves, não representam limitações ou patamares intransponíveis; É preciso evitar que estas caracterizações se tornem rótulos e que limitam as expectativas da escola em relação à aprendizagem destes alunos;</p> <p>Ainda não existem testes avaliativos que apresentem com precisão se uma pessoa com DI alcançou o máximo de potencial de aprendizagem;</p> <p>Independente das características inatas do indivíduo, pode ser mais ou menos acentuada conforme os apoios ou suportes recebidos em seu ambiente</p>
Surdez e deficiência auditiva	<p>A questão terminológica referente à surdez vai muito além de aspectos classificatórios, envolve tanto os aspectos clínicos quanto os sociais. Língua de sinais tem sido cada vez mais reconhecida como um meio de</p>	<p>Recursos didáticos adaptados, trabalho colaborativos entre os alunos e toda equipe, suporte do intérprete de libras;</p> <p>Participação e acompanhamento na Sala de recurso multifuncional;</p>	<p>O professor deverá desenvolver algumas ações que garantam a participação plena do educando, a saber: vocabulário e comando simples nos exercícios; Embora o aluno sabendo “ler” (ver o significante, a letra), os alunos surdos muitas vezes não entendem o</p>

	<p>comunicação natural e primordial entre os surdos; No bilinguismo a Língua de sinais é aprendida primeiro como primeira língua e também se percebe a importância do contato com a língua falada, majoritário do grupo social ao qual o surdo esteja inserido.</p>	<p>Manter o rosto do professor em determinada localização de forma que fique iluminado pela luz durante a pronúncia das palavras; Fazer síntese e resumir conclusões para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente, entre outros.</p>	<p>significado daquilo que leram, sendo necessário “traduzir”, trocar ou simplificar a forma da mensagem. É fundamental a participação efetiva da família em todos os momentos do processo de escolarização do aluno.</p>
<p>Cegueira e baixa visão</p>	<p>A escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência; Estimular as potencialidades do bebê e orientar adequadamente a família em como lidar com ele e apoiar no trabalho de estimulação precoce</p>	<p>Suportes complementares de educação especial: orientação e mobilidade, atividades de vida diária (AVD), Aprendizagem do Sistema Braille (pode ser escrito com a reglete e/ou máquina braile); aprendizagem do uso de Sorobã; aprendizagem do uso de lentes e instrumentos ópticos especiais; capacitação no uso de softwares e no acesso às tecnologias da informação e da comunicação.</p>	<p>O convívio cria demandas as quais se repetem, e muitas vezes o educador necessita consultar o próprio educando para delinear o procedimento pedagógico mais adequado. A prática de se dirigir ao aluno, além de desejável, é viabilizadora de inclusão no cotidiano da escola.</p>
<p>Deficiência física e deficiência múltipla</p>	<p>A educação escolar exige atenção às suas melhores formas de funcionamento no ambiente físico e social; É preciso pensar em ferramentas instrucionais para que tenham oportunidade de ler, registrar, brincar e exercitar sua expressão, pensar nas possíveis barreiras arquitetônicas, atentar pelo uso de cadeiras de rodas, estas devem ter o caminho livre para o acesso, e ter exige cuidados na própria manutenção do equipamento</p>	<p>É preciso pensar em ferramentas instrucionais para que tenham oportunidade de ler, registrar, brincar e exercitar sua expressão, pensar nas possíveis barreiras arquitetônicas, atentar pelo uso de cadeiras de rodas, estas devem ter o caminho livre para o acesso, e ter exige cuidados na própria manutenção do equipamento. Desenvolvimento de formas de formas alternativas de comunicação – Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)</p>	<p>Todas as adaptações curriculares dizem respeito às necessidades apresentadas por um aluno ou aluna, ante os conteúdos, estratégias, conceitos e valores que precisam aprendidos em um determinado tempo ou lugar (currículo escolar). Não existem de antemão, adaptações específicas para alunos com deficiência múltipla. As equipes escolares, as famílias e o próprio aluno precisam, juntos, descobrir as melhores adequações para cada nova aprendizagem objetivada.</p>

Alunos com condutas típicas	Podem apresentar dificuldades de manter contato visual, podem apresentar fobias, de modo geral apresentam resistência a mudanças tanto na dimensão espacial (organização da sala), quanto temporal (organização da rotina de atividades, podem ter comportamentos autoestimulatórios, autolesivos e autoagressivos, podem também agredir o outro sem causas aparentes.	É importante que o professor tenha acesso ao maior número de informações sobre o histórico do aluno, para compreender e identificar eventuais situações que propiciam tais comportamentos; Se possível o professor deve antecipar a movimentação do aluno, planejar oportunidades para que o aluno se movimente pela sala ou para outros locais da escola, registra o tempo q o aluno se envolve nas atividades; A escola pode optar por um currículo que tenha enfoque funcional (capacidades adaptativas, desenvolvendo habilidades de vida diária com conteúdos acadêmicos	A escola precisa proporcionar um ambiente social e de aprendizagem que seja significativo, colhedor e transmita segurança para o aluno. É importante estruturar o tempo de utilização dos materiais na realização das atividades. É um desafio profissional e acima de tudo pessoal.
Altas habilidades	O aluno poderá participar de programas de enriquecimento curricular e programas de aceleração de estudos	Aulas dinâmicas que estimulem a criatividade e o espírito investigativo devem estar na base de qualquer proposta pedagógica; Criação de ambientes diversificados; Atividades de monitoria	O compromisso da escola é proporcionar uma educação que contemple os diferentes ritmos de aprendizagem em diferentes condições de ensino. O professor deve ter clareza de que mesmo o aluno com altas habilidades possui necessidades educacionais que devem ser consideradas e trabalhadas em suas especificidades.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Glat (2013).

Anexo 1 - Nota Técnica 19/2010 - SEESP/GAB

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios, Bloco L
6º andar - Gabinete - CEP: 70047-900

Fone: (61) 2022 7635 – FAX: (61) 2022 7667

NOTA TÉCNICA SEESP/GAB nº 19/2010

DATA: 08 de setembro de 2010

ASSUNTO: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino

INTERESSADO: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

As escolas de educação regular, pública e privada, devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Dessa forma, devem ser observados os seguintes marcos legais, políticos e pedagógicos:

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta sua utilização no ensino regular.
- A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), incorporada a Constituição Federal por meio do Decreto nº 6.949/2009, que assegura as pessoas com deficiência o direito de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
- O Decreto nº. 6.571/2008, que institui o duplo financiamento no âmbito do FUNDEB para os alunos público alvo da educação especial da rede pública de ensino, matriculados no ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE não substitutivo a escolarização.
- A Resolução CNE/CEB nº. 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, orientando no seu art. 10º, inciso VI, que o projeto pedagógico da escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, profissionais de apoio, como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção;

- A Resolução CNE/CEB nº. 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, dispendo sobre a organização da educação especial como parte integrante do projeto pedagógico da escola regular.

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Na organização e oferta desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:

- As atividades de profissional tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.
- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

De acordo com a concepção de *diferenciação positiva*, o projeto político pedagógico da escola deve fundamentar a organização dos serviços de apoio no ensino regular, observando que:

- Atualmente a concepção de deficiência não é associada à condição de doença, carência ou invalidez, que pressupõe a necessidade de cuidados clínicos, assistenciais ou de serviços especializados, em todas as atividades.
- Todos os estudantes precisam ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. • É fundamental reconhecer o significado da inclusão para que as pessoas público-alvo da educação especial tenham assegurado seu direito a plena participação no ambientes comuns de aprendizagem e na comunidade com as demais pessoas, construindo as possibilidades de sua participação na escola e no trabalho.
- Uma sociedade inclusiva supera o modelo educacional calcado em processos terapêuticos, onde atividades comuns como brincar, dançar, praticar esporte e outras são implementadas por profissionais especializados em um tipo de 198

deficiência, geralmente em espaços segregados, que desvincula tais pessoas do seu contexto histórico e social.

A educação inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais. Nesta perspectiva, o financiamento dos serviços de apoio aos alunos público-alvo da educação especial deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizados em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública ou privada. Ressalta-se que os estabelecimentos de ensino deverão ofertar os recursos específicos necessários para garantir a igualdade de condições no processo educacional, cabendo-lhes a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio. Portanto esta obrigação não deverá ser transferida às famílias dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse desta atribuição.

Martinha Clarete Dutra dos Santos
Diretora de Políticas de Educação Especial

De acordo,

Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial

Anexo 2 - Formulário padrão para elaboração do PDI**ESTRUTURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI:
PROPOSTA PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS****I. DADOS INSTITUCIONAIS**

1. Data da elaboração: ____/____/____
2. SRE: _____
3. Nome da escola: _____
4. Código: _____
5. Endereço: _____
6. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: () EF anos iniciais () EF anos finais () Ensino Médio
7. A Escola possui acessibilidade física: () Sim () Não
8. Possui Sala de recursos: () Sim () Não - Escola encaminhada: _____
9. Diretor(a): _____
10. Vice Diretor(a): _____
11. Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e MASP)

CARGO	NOME	MASP
Especialista		
Professor de Apoio (quando houver)		
Guia Intérprete (quando houver)		
TILS (quando houver)		
Professor de Sala de Recursos (quando houver)		
Regente(s) de turma/aula		

II. DADOS DO(A) ESTUDANTE

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
3. Responsável pelo estudante/parentesco: _____
4. Ano de escolaridade: _____
5. Deficiência informada: _____
6. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade? _____

7. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais?

8. Possui alguma necessidade específica: _____

9. Tipo de atendimento:

- () Guia Intérprete
 () Intérprete de LIBRAS
 () Professor de ACLTA
 () Outro. Qual? _____
- () Professor de LIBRAS
 () Sala de Recursos

10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva: _____

11. Como gosta de se divertir? _____

III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:

IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO

1. Com que idade o aluno começou a frequentar a escola? _____

2. Onde e como foi o percurso escolar? _____

3. Frequenta sala de recursos? _____ Qual a frequência do atendimento (dia/horas)? _____

4. Frequenta Educação Integral? _____

V. LIMITES E AGRESSIVIDADE

- () Apresenta Auto-agressividade
 () Apresenta Heteroagressividade
 () Apresenta apatia
- () Apresenta indisciplina
 () Apresenta desobediência às regras e/ou combinados

Obs.: _____

VI. ASPECTOS PSICOMOTORES OBSERVADOS:				
ASPECTOS PSICOMOTORES	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Esquema corporal – Conhece as partes e funções do corpo? Nomeia as partes do corpo?				
Consciência corporal – Sabe do uso específico de cada membro do corpo para a realização de atividades, mesmo nos casos em que haja limitações de movimento. Ex.: escreve com adaptação utilizando os pés, mas tem conhecimento que o membro comumente utilizado para esta atividade é a mão.				
Expressão corporal – Realizar gestos expressivos (susto, grito, tristeza, raiva)?				
Imagem corporal - Relação do próprio corpo com o espaço e as pessoas. Ex.: olhar no espelho e perceber o contorno do corpo.				
Tônus Hipertônico – Apresenta rigidez muscular elevada?				
Tônus Hipotônico - Apresenta flacidez muscular elevada?				
Coordenação motora ampla – Controla os movimentos amplos do corpo? Ex.: correr, andar, rolar, pular, engatinhar, agachar.				
Coordenação motora fina – Controla os pequenos músculos para exercícios refinados? Ex.: recortar, colar, encaixar, pintar, pentear, jogar bola.				
Equilíbrio dinâmico – Ex.: andar na ponta dos pés, correr com copo cheio de água na mão, andar de joelhos.				
Equilíbrio estático – Sustenta-se em diferentes situações? Ex.: ficar em pé parado com os olhos fechados, ficar em pé sobre um pé, ficar de cócoras.				
Lateralidade – Tem capacidade motora de percepção integrada dos dois lados do corpo (direito e esquerdo)?				
Percepção gustativa – Tem a capacidade de distinguir sabores? Ex.: reconhecer alimentos pelo gosto, distingue e expressa do que determinado alimento é feito.				
Percepção olfativa – Tem a capacidade de distinguir odores? Ex.: discriminação de duas frutas ou mais, identificar odores agradáveis e desagradáveis.				
Percepção tátil – Sente as variações de pressão, temperatura, noções de peso, sem a ajuda da visão? Ex.: reconhecer diferentes texturas, identificar formas.				
Percepção visual – Identifica formas geométricas, junta objetos iguais, compara objetos, monta cenas, diz o que falta em desenhos, realiza sequências?				
Postura – Posição ou atitude do corpo ligada ao movimento. Ex.: sentar, deitar, ficar de pé.				
VII. ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS OBSERVADOS:				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Memória de Curto Prazo – lembra-se de acontecimentos cotidianos ocorridos num período de até 6 horas?				
Memória de Longo Prazo – lembra-se de fatos ocorridos ao longo da vida e os utiliza no cotidiano? Ex.: reconhecer letras e números, pessoas.				
Memória Auditiva – memoriza o que escuta?				
Memória Visual – memoriza o que vê?				
Percepção Auditiva – escuta e interpreta os estímulos sonoros?				
Percepção Corporal – tem consciência do próprio corpo?				
Percepção Espacial – compreende as dimensões do entorno e dos objetos?				
Percepção Tátil – reconhece formas, texturas, tamanhos pelo tato?				
Percepção Temporal – Tem a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos? Ex.: ontem, hoje, amanhã, antes, durante, após, hora, semana, mês.				
Percepção Visual - enxerga e interpreta os estímulos visuais (claro, escuro, cores, formas, objetos)?				
Atenção Alerta – responde imediatamente a um estímulo apresentado?				
Atenção Alternada – realiza atividade proposta e conversa ao mesmo tempo?				
Atenção Seletiva – concentra-se em uma atividade ignorando os demais estímulos?				
Atenção Sustentada – concentra-se por um longo período de tempo na atividade proposta?				
Raciocínio Lógico Abduativo – busca novas ideias e conhecimentos que possam validar uma conclusão? Ex.: Pela manhã observo o telhado e ele está molhado. Logo, a noite deve ter chovido.				
Raciocínio Lógico Dedutivo – parte de um fato geral para um particular, concluindo-o? Ex.: Todas as maçãs daquela caixa são verdes. Essas maçãs são daquela caixa. Logo, essas maçãs são verdes.				
Raciocínio Lógico Intuitivo – parte de um fato específico para o geral, concluindo-o? A conclusão nem sempre será verdadeira. Ex.: Klaus é alemão de olhos azuis, Peter é alemão de olhos azuis, Tom é alemão de olhos azuis, Joseph é alemão de olhos azuis. Logo todo alemão tem olhos azuis.				

ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS	APRESENTA	APRESENTA COM AJUDA	NÃO APRESENTA	NÃO OBSERVADO
Pensamento Analítico – separa o todo em partes com as mesmas características? Ex.: Em uma caixa de brinquedos separa bolas, bonecas e carrinhos.				
Pensamento Criativo – baseado em seus conhecimentos cria ou modifica algo existente?				
Pensamento Crítico – examina, analisa ou avalia?				
Pensamento de Síntese – sintetiza, resume histórias ou fatos em poucas palavras?				
Pensamento Questionador – propõe perguntas e busca respondê-las?				
Pensamento Sistêmico – considera vários elementos e os relaciona? Ex.: Separa o material escolar do material de higiene pessoal.				
Compreende Ordens Simples? Ex.: Sentar, levantar, sair, entrar.				
Compreende Ordens Complexas? Ex.: Transmitir um recado à alguém.				
Relata situações vividas por ele?				

Nos itens VI e VII, caso o estudante apresente 50% ou mais de marcações “ Não Apresenta” e “Não Observado” descreva as habilidades que ele demonstra:

VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

1. Apresenta intenção comunicativa:

- Sim Não

2. Utiliza a comunicação:

- para fazer comentários para obter atenção
 para fazer solicitações realizar escolhas
 para necessidades básicas realizar pequenas narrativas

3. Recursos utilizados pelo estudante para Comunicação Suplementar Alternativa:

- Alfabeto Móvel Não Faz uso de nenhum recurso suplementar para a comunicação
 Alta Tecnologia Pictograma
 Baixa Tecnologia Prancha de Comunicação
 Figuras Avulsas Prancha Temática
 Fotos
 Numerais

4. Expressa-se por/como/com:

- Gestos caseiros Gagueira
 Língua de Sinais Brasileira - Libras Lentidão na fala
 Palavras Nomeia objetos
 Sons Omite fonemas
 Demonstra timidez ao se expressar Troca fonemas
 Descreve gravuras Distorce fonemas
 Ecolalia Conversa espontaneamente
 Expressa-se com clareza Reconta histórias
 Expressa-se muito rápido Repete a fala dos adultos
 Expressa-se pelo som final das palavras Demonstra entender o que é proposto
 Frases completas Tom de voz baixo
 Frases curtas Tom de voz alto

5. Escrita:

- Garatujas Observa e relaciona parte dos nomes
 Escrita pré-silábica Procura formar palavras e tenta ler
 Escrita silábica Escreve frases
 Escrita silábica-alfabética Escreve textos
 Escrita alfabética Letra cursiva
 Diferencia desenho da escrita e dos números Letra impressa
 Identifica rótulos Letra legível
 Conhece algumas letras Relaciona letras de vários tipos e tamanhos
 Conhece todas as letras Tenta atribuir um sentido num texto por meio de pistas
 Identifica letras iguais Escreve com apoio/adaptação
 Reconhece a letra inicial do seu nome Recusa escrever dizendo que não sabe
 Reconhece seu nome em frases
 Reconhece o nome dos pais e colegas
 Escreve nome de familiares e amigos

6. Leitura

- Lê palavras Leitura fonética (silabada) com dificuldade no entendimento da palavra
 Lê frases É capaz de imitar a leitura a partir de um texto conhecido oralmente (música/parlenda/poesia)
 Lê textos
 Leitura global (compreensão, inferência, comparação) Não lê

IX. PLANEJAMENTO BIMENSTRAL: EXEMPLO DE PREENCHIMENTO

ESTUDANTE:		TURMA:	
DISCIPLINA:		PROFESSOR(A):	
BIMESTRE: () 1º () 2º () 3º () 4º			
Objetivo geral da disciplina para a turma:			
Objetivo geral da disciplina para o(a) estudante:			
Qual o conteúdo será trabalhado na disciplina?	Qual a habilidade a ser construída/desenvolvida?	Descreva a metodologia de trabalho e os materiais a serem utilizados para que o estudante adquira a habilidade ou aprendizado.	Qual habilidade/aprendizado adquirida pelo(a) estudante no final deste bimestre em cada conteúdo?
*CORREÇÃO DE RUMOS: Os conteúdos trabalhados e não assimilados pelo estudante, deverão ser constantemente avaliados e revistos ao longo do bimestre, de forma que possam ser apresentadas novas propostas didático-pedagógicas, possibilitando a consolidação da habilidade/aprendizado durante o bimestre. Caso o aprendizado do conteúdo não se consolide durante o bimestre, deverá ser apresentada proposta de Intervenção Pedagógica para auxílio no processo de aprendizado do estudante.			

X. AVALIAÇÃO					
AVALIAÇÃO					
Etapa	Valor	Nota alcançada	Grau de autonomia para realizar a atividade	Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação)	Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios)
1º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
2º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
3º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
4º Bimestre			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		
			() muito suporte () alta compreensão () pouco suporte () pouca compreensão		

XI. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

Relatório Pedagógico DESCRITIVO de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre: