

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O PROFESSOR DE APOIO:
DESAFIOS NA/PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

UBERLÂNDIA
2018

FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O PROFESSOR DE APOIO:
DESAFIOS NA/PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p
2018 Silva, Flávia Junqueira da, 1976-
 As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio [recurso eletrônico] : desafios na/para a escola contemporânea / Flávia Junqueira da Silva. - 2018.

 Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.572>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação e Estado. 4. Professores de educação especial. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Gloria Aparecida - CRB-6/2047

FLÁVIA JUNQUEIRA DA SILVA

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O PROFESSOR DE APOIO: DESAFIOS
NA/PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 13/06/2018



Prof.ª Dr.ª Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof.ª Dr.ª Dulcéria Tartuci
Universidade Federal de Goiás – UFG



Prof.ª Dr.ª Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico aos meus familiares que presenciaram meu esforço para realizar este trabalho e incentivaram-me a prosseguir; aos meus amigos e irmãos na Fé que intercederam por mim nesta caminhada; e aos colegas profissionais da Educação que acreditam, assim como eu, que a Educação pode transformar vidas e que nossos gestos podem ajudar a contribuir com estas mudanças quando acreditamos no que fazemos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido realizado se, primeiramente, eu não tivesse Deus em minha vida. Ele me deu sabedoria e todas as circunstâncias para eu poder realizá-lo. Há quem diga neste meio acadêmico que Deus não tem nada a ver com a Ciência e que agradecer a Ele é um misticismo, como eu mesma ouvi em palestras no contexto universitário. Por isso, a Deus em primeiro lugar meu agradecimento, porque Dele vem todas as coisas. E num mundo em que há de se reconhecer as diferenças entre as pessoas, a Fé é uma destas diferenças que necessariamente deve ser reconhecida. E que no meio acadêmico se respeite e reconheça esta condição.

Agradeço à minha família: meus pais Vilton e Geny, meu esposo, Renato, meus filhos, Caio e Jade, minha sogra, Nilce, e aos meus irmãos, Hudson e Paula, por compreenderem o quanto tive que me ausentar e me privar de momentos junto a eles para me dedicar a esta pesquisa.

Agradeço de forma especial à minha irmã Paula, que foi uma das pessoas que mais me incentivou a buscar novos caminhos acadêmicos e a valorizar a carreira do Magistério em cada detalhe de minhas atuações profissionais.

Agradeço à minha orientadora Lázara Cristina da Silva, que, mesmo com tanta sobrecarga no ofício acadêmico, sempre foi atenciosa a esta pesquisa e desde o início acreditou no meu objeto de pesquisa e contribuiu para a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores Márcio Danelon e Maria Célia Borges pelas efetivas contribuições na banca de qualificação desta dissertação que alavancaram os caminhos desta pesquisa.

Agradeço, também, à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia pela oportunidade de abrir espaços para minhas coletas de dados na pesquisa documental e pesquisa de campo.

Agradeço por cada participante desta pesquisa: diretoras escolares, professoras regentes, professoras de apoio, coordenadora da Inspeção Escolar e inspetor escolar que dedicaram tempo para os questionários e entrevistas realizados *in loco*.

Agradeço à equipe da banca de defesa da dissertação composta pelas professoras doutoras Maria Célia Borges, Dulceria Tartuci e Vilma Aparecida de Souza pelo aceite do convite e pela compreensão de alguns obstáculos durante o percurso deste trabalho até sua conclusão.

Agradeço a cada um que esteve próximo a mim durante o período do curso de Mestrado desde a fase enquanto aluna especial, pois cada um, de uma forma ou outra, presenciou e colaborou, da forma mais simples à mais complexa, com a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

“Um corpo disciplinado é a base de gesto eficiente” (FOUCAULT, 2014, p. 150).

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, destina-se à análise dos aspectos de âmbito legal, administrativo e pedagógico relacionados à atuação do professor de apoio na rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG, sob a ótica da Educação Especial numa vertente inclusiva, no período de 2012 a 2017. Para tanto, foram utilizados estudo documental de legislação federal, de algumas secretarias estaduais e municipais de educação, de instruções normativas e de outras orientações que norteiam o trabalho administrativo e pedagógico nos ambientes escolares voltados para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial, entrevistas semiestruturadas e questionários, empregando-se como instrumento analítico a análise documental e a do discurso. Como referencial teórico, sustenta-se nos estudos de Sanches e Teodoro (2007), Mantoan (2002, 2004, 2010), Mousinho et al. (2010), Freitas (2013), Farnocchi (2013), Mendonça (2014), Vianna (2015), Berino (2007), Ferreira, Dechichi e Silva (2012), Lopes e Hatteg (2011), Jordão, Jordão e Tartuci (2011) e Foucault (1978, 1884, 1996, 2005, 2008, 2013, 2014) acerca de análises dos discursos. Por meio da concretização deste estudo, constatou-se que: a) nas políticas públicas de inclusão, o enunciado de “educação para todos” emerge para atender aos interesses de uma hegemonia social, como estratégia para controlar a vida da população, com ênfase na perspectiva de cultura da normalidade, e o professor de apoio é um novo sujeito para reforçar esse paradigma no âmbito escolar e sua governamentalidade; b) na SME de Uberlândia, a captura da diferença está atrelada à concepção de deficiência para razão de controle das desigualdades entre os sujeitos; c) há contradição dos discursos entre os documentos emitidos pela SME e os dos profissionais participantes desta pesquisa; d) na SME de Uberlândia, a falta de dispositivos legais tem dificultado ainda mais a missão de incluir os que já estão na escola e precisam fazer parte do jogo imposto por tais políticas, o que foi notório no período de 2012 a 2017 na SME. Não reforçamos a condição de que uma estrutura legalizada e bem organizada para o atendimento dos professores de apoio deixe de ser uma forma de dispositivo para controlar os discursos da inclusão no espaço escolar. Contudo, problematizamos sobre esses discursos para que sejam ao menos considerados os aspectos na questão da dignidade do atendimento ao estudante e na dignidade dos profissionais que realizam esse serviço, já que nas práticas discursivas os estudantes com deficiência e os professores de apoio já são sujeitos dessas políticas nos contextos escolares.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Professor de Apoio. Inclusão. Governamentalidade.

ABSTRACT

This qualitative research aims to analyze legal, administrative and pedagogical aspects related to the participation of auxiliary teacher in the public school system of Uberlândia/MG, Brasil between 2012 and 2017 since an inclusive perspective of the Special Education. The development of this investigation is underpinned on studies of Sanches e Teodoro (2007), Mantoan (2002, 2004, 2010), Mousinho et al. (2010), Freitas (2013), Farnocchi (2013), Mendonça (2014), Vianna (2015), Berino (2007), Ferreira, Dechichi e Silva (2012), Lopes e Hatteg (2011), Jordão, Jordão e Tartuci (2011) and Foucault (1978, 1884, 1996, 2005, 2008, 2013, 2014) about discourse analysis. Methodologically, are used documentary analysis of federal legislation, of some state and municipal education secretaries, of normative documents and other orientations which guide the administrative and pedagogical work in the scholar context related to the service for students of the Special Education, semi structured interviews and questionnaires whose focus are the documentary analysis and the discourse analysis. Some results obtained by this research point out that: a) in the public policies of inclusion, the sentence of “education for everyone” comes out to satisfy interests of a social hegemony as a strategy to control the population lives, emphasizing the perspective of the normality culture. In this context, the auxiliary teacher plays an important role to reinforce this paradigm in the school realm and the governmentality; b) in the Uberlândia Municipal Secretary of Education (SME), the understanding on difference is directly related to the concept of handicap as a manner of controlling the inequality among the subjects; c) there are contradictions among the discourses presented in the official documents written by the SME and the discourses of the professionals of Education participants of this research; d) in the SME, the lack of legal instruments has become harder the inclusion work in the school realm, something that is quite evident in the period of 2012 to 2017. We do not reiterate the condition that a well-organized and legalized structure for the working of auxiliary teachers should not be a kind of dispositive to control the discourses of inclusion in the school realm. However, we criticize these discourses in order to consider, although minimally, aspects in the issues concerning the student service and the dignity of the professionals which execute this work. This point is fundamental, because, in the discursive practices, the handicapped students and the auxiliary teachers are subjects of these policies in the school contexts.

Keywords: Public Policies for Auxiliary Teacher. Inclusion. Governmentality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Evolução de matrículas dos estudantes da Educação Especial na SME no período de 2012-2016.....	185
Gráfico 2	Total de estudantes por deficiência matriculados na SME em 2012.....	186
Gráfico 3	Evolução do período de 2012 a 2016 da quantidade de escolas com atendimento de professores de apoio e quantidade de professor de apoio....	187
Gráfico 4	Total de escolas com professores de apoio 2013-2014.....	188
Gráfico 5	Total de profissionais a serviço da Educação Especial na SME em 2015....	189
Gráfico 6	Total de matrículas de estudantes por deficiência até 2016 na Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	190
Gráfico 7	Comparativo de matrículas de estudantes por deficiência entre 2012 e 2016.....	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo da relação entre objetivos, instrumentos de coleta de dados e participantes da pesquisa.....	30
Quadro 2	Exemplos de Políticas Públicas para atuação de Professor de apoio no Brasil.....	126
Quadro 3	Analogia das resoluções da SEE de São Paulo à função do professor de apoio.....	128
Quadro 4	Síntese de Experiências de atuação do professor de apoio em algumas Secretarias Municipais de Educação.....	130
Quadro 5	Dados da Educação Especial na SRE de Uberlândia de acordo com o Censo 2013.....	143
Quadro 6	Critérios para a classificação conforme a habilitação e escolaridade para atuação na Educação Especial.....	148
Quadro 7	Critérios para classificação para atuar como PEB/Guia Intérprete.....	149
Quadro 8	Critérios para classificação para atuar como PEB/Tradutor e Intérprete de Libras.....	150
Quadro 9	Critérios de classificação para a formação especializada para a atuação de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.....	151
Quadro 10	Critérios de classificação para a formação especializada para a atuação de Professor AEE – sala de recursos.....	152
Quadro 11	Carga horária do Professor da Educação Básica (PEB - Regente de Turma e AEE).....	153
Quadro 12	Conteúdos de relatórios de visitas de Inspetores escolares quanto às orientações pertinentes ao professor de apoio.....	177
Quadro 13	Perfil dos profissionais participantes da pesquisa.....	194

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHS	Altas Habilidades e Superdotação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASA	Auxiliar em Serviços Administrativos Públicos
BM	Banco Mundial
CAP	Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CEB	Câmara de Educação Básica
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIE	Coordenadoria de Inspeção Escolar
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoas com Deficiência.
Coned	Congresso Nacional de Educação
DF	Deficiência Física
DFC	Dia de Formação Continuada
DM	Deficiência Múltipla
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Eseba	Escola de Educação Básica
FAI	Faculdade de Iporá
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização do magistério
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
MPF	Ministério Público Federal
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBC	Programa de Benefício de Prestação Continuada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEB	Professor de Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PQTE	Programa de Qualidade Total em Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PS	Pessoa com Surdez
REI	Regular Education Initiative
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Desintegrativo da Infância
TPE	Todos Pela Educação
UDI	Unidade de Desenvolvimento Infantil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
I	Minha constituição enquanto sujeito: a Educação Especial e as condições do trajeto acadêmico e profissional nesta perspectiva	15
II	Delineamento da proposta de trabalho	23
III	Apresentação do estudo	34
1	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O AVANÇO DA LEGISLAÇÃO E AS PERCEPÇÕES SOBRE AS ATUAÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO	39
1.1	O contexto das evoluções das políticas de inclusão escolar: da segregação ao discurso da inclusão até a década de 1990.....	39
1.2	O contexto das políticas de educação especial no decorrer do século XXI: apontamentos para a atuação do professor de apoio.....	59
2	INCLUSÃO: RESPEITO À DIVERSIDADE OU RECONHECIMENTO ÀS DIFERENÇAS?	79
2.1	Do discurso da loucura para as condições de um discurso da inclusão.....	81
2.2	Da condição da diferença para a dificuldade de incluir	93
3	POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO.....	104
3.1	Práticas de inclusão ou de exclusão em sala de aula?	104
3.2	O que propiciou a legislação sobre a atividade do professor de apoio.....	117
3.3	Políticas públicas quanto ao atendimento do professor de apoio nas redes públicas de ensino de Uberlândia/MG.....	131
3.3.1	As diretrizes legais na rede federal do ensino fundamental.....	132
3.3.2	As diretrizes legais na rede estadual de ensino	141
4	PROFESSOR DE APOIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: DIRECIONAMENTOS QUE NORTEIAM A SUA PRÁTICA.....	155
4.1	As políticas públicas da SME e os serviços de apoio para os estudantes público da educação especial.....	167
4.2	As ações desenvolvidas pela SME no período de 2012 a 2016 na articulação com os serviços da Educação Especial.....	183
4.3	A atuação dos professores de apoio: um retalho da realidade escolar.....	191
4.3.1	O professor de apoio e sua condição funcional: as percepções discursivas dos participantes do estudo.....	195
4.3.2	O professor de apoio na prática cotidiana: a percepção e os discursos dos profissionais participantes do estudo.....	214
4.3.3	O professor de apoio e as especificidades de seu trabalho: da expressão regulamentada à realidade.....	223
4.3.4	A compreensão da condição de diversidade e da diferença no contexto da sala de aula: o discurso e suas implicações.....	229

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS.....	243
ANEXO.....	258

INTRODUÇÃO

A educação para todos é uma utopia desde muito tempo (LOPES; FABRIS, 2016, p. 103).

O tema inclusão escolar é uma abordagem bastante desafiadora para os profissionais da educação, mesmo em tempos de discursos democráticos, de igualdades de direitos e de inclusão social. Isso porque temos nos espaços escolares índices de matrículas de estudantes de diversas etnias, concepções culturais e religiosas distintas, diversidade socioeconômica e aspectos da exclusão ainda pertinentes para uma escola que se diz para todos, mas que não oferta a todos o acesso ao conhecimento.

Em breve histórico, se formos nos remeter ao contexto da inclusão pelos movimentos sociais e às iniciativas de políticas públicas iniciadas na década de 1990 sobre a prática de um mercado neoliberal e a globalização mundial, possivelmente poderemos entender o que Foucault (1996) chama de “discurso”. Não se trata do que as lutas ou os sistemas de dominação o definem, mas a motivação sobre aquilo por que se luta, pelo que se quer tomar poder.

Se o discurso é de inclusão nas práticas sociais àqueles que são excluídos de seu contexto, no tocante às pessoas com deficiência esse discurso não poderia deixar de ter seus marcos no âmbito das políticas públicas. Desvela a Educação Especial como canal para a promoção do acesso ao conhecimento em meio ao discurso neoliberal de incentivo à competitividade, à individualidade, à solidariedade aos diferentes e à camuflagem das diferenças no âmbito da diversidade social.

Nesse sentido, a proposta da inclusão escolar sob a ótica da Educação Especial é apresentada neste trabalho nas seguintes dimensões: as trajetórias em minha vida acadêmica e profissional que me motivaram a estudar a temática em questão; o delineamento metodológico para a pesquisa; o papel do professor de apoio para estudantes público da Educação Especial na concepção de uma educação inclusiva; e as políticas públicas referentes ao professor de apoio nas redes de ensino federal, estadual e municipal de Uberlândia/MG.

I Minha constituição enquanto sujeito: a Educação Especial e as condições do trajeto acadêmico e profissional nesta perspectiva.

“O passado quando retomado, consciente ou inconscientemente, apresenta-se como condição para ler e dizer o presente” (FERNANDES, 2013, p. 66).

O processo de lembrança é um exercício por si só reflexivo para a compreensão de minha constituição enquanto sujeito do contexto social do qual faço parte. É nesta reflexão que registro os primórdios do campo educacional em minha vida e o envolvimento que me conduziu a chegar a esta pesquisa.

Sou mineira uberlandense, filha de um pai aposentado e de uma mãe que sempre serviu ao lar de sua família e jamais teve a experiência de trabalhar fora de casa. A única experiência dela foi ajudar meu pai a administrar uma pequena empresa do tipo mercearia, que foi o sustento da família, constituída pelo casal e por seus três filhos até a formação da educação básica. Tenho um irmão mais velho e uma irmã mais nova, sendo a filha do meio e a primeira a se casar e a dar netos aos meus pais.

Recordo-me quando fui pela primeira vez à escola, em 1982, com seis anos de idade, numa instituição denominada “Prezinho Miau”. Típica escolinha de “fundo de quintal”, mas onde fui preparada para ingressar no ensino fundamental. Recordo-me de quando minha mãe solicitou que eu fosse à escola buscar a lista de materiais escolares. Por ser na mesma rua de minha casa, fui sozinha, e a lista foi escrita pela professora que era a dona da escolinha e quem fazia de tudo nela, desde a limpeza do ambiente à preparação e ministração das aulas. A sala de aula era a varanda dos fundos da residência da professora com dois jogos de mesas de copa no formato retangular com cadeiras de adultos. A lousa era um pequeno quadro verde pendurado na parede da varanda, medindo cerca de 60 cm x 90 cm.

Em 1983, fui para uma escola pública da rede estadual. Não tenho lembranças de ter chegado ao primeiro ano, antiga primeira série, sabendo ler, mas me recordo de responder à uma pergunta de um tio quando eu ainda estava no pré-escolar se eu sabia ler e escrever, e, naquela ocasião, minha resposta foi que eu não lia, mas escrevia tudo. Tenho a ideia de que até então eu era uma aluna “copista”, da cartilha Caminho Suave¹, que foi a origem de minha alfabetização no pré-escolar.

Foi nesse ingresso no ensino fundamental que tive contato pela primeira vez com uma pessoa com deficiência. Era uma menina cadeirante, que se sentava na primeira carteira e tinha todas as atenções da professora, desde o auxílio para sua locomoção na cadeira de rodas até o fato de se assentar na primeira carteira, favorecendo uma atenção da docente nas tarefas da sala.

¹ A cartilha Caminho Suave, cuja autoria é de Branca Alves de Lima (1911-2001), foi editada e publicada no Brasil no final dos anos 1940 até os anos 1990 pela editora de mesmo nome da autora com mais de 40 milhões de cópias. No ano de 1996, foi reprovada pela política do governo nas avaliações do livro didático com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) por não ser compatível com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (MACIEL; SANTOS, 2012).

Ela era pessoa com deficiência física, não tinha os movimentos da cintura para baixo. E a condição de seu estado físico despertava demasiada atenção dos colegas e minha também.

Embora eu não tivesse consciência, meu primeiro ano escolar ocorreu no período de vigência do Regime Militar no governo do país. Mundialmente, uma fase marcada pela integração social² por meio de movimentos de lutas pelos direitos das pessoas com deficiência; talvez, por isso, tivesse uma estudante com deficiência matriculada na sala de aula.

Assim que fui alfabetizada, percebi que o mundo da escrita e da leitura era minha brincadeira favorita. Brinquei muitas vezes “de escolinha” sozinha ou com minha irmã. Esse era o nome que dávamos à brincadeira de ser professora e aluna no faz de conta. Meu melhor aluno nessa brincadeira foi uma árvore: um pé de mexericas no meio do quintal que ficava em frente a uma caixa d’água suspensa a um metro do chão, aproximadamente. Essa caixa d’água era o meu “quadro verde”, que não era nada verde, e nele eu escrevia e dava minhas aulas, sobre uma cadeira para ter altura no quadro, e montava meus materiais pedagógicos para ensinar o pé de mexericas a ler.

No período inicial do meu ensino fundamental (1983-1984), o contexto político no Brasil era marcado pelo início do movimento de “Diretas Já”, que se articulou com a vitória de Tancredo Neves, por meio voto indireto, em 1985, para presidência da república – político que foi governador de Minas Gerais eleito por voto direto, mas que se afastou do cargo de governador e foi substituído pelo seu vice, Hélio Garcia (PEDROSA; SANFELICE, 2005; CHINI, 2003). Nos oito anos de ensino fundamental (1983- 1990), eu não tenho lembranças de outros colegas que estudassem na escola tendo algum tipo de deficiência – cabe lembrar que a década de 1980 foi marcada pelo movimento da integração social, que permitia a inserção das pessoas com deficiência na sociedade desde que se adaptassem aos meios sociais (DECHICH; SILVA, 2012).

O contexto político nacional nos anos 1990 abriu espaço para o neoliberalismo instituído através da eleição para presidente de Fernando Collor, com apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e de bancos privados (CHINI, 2003). Nessa mesma época, também já se tinha em vigência no país a recente Carta Magna, que, a partir desse cenário político, estava sujeita às reformas neoliberais. Em 1990, com a Declaração

² Integração Social é uma fase mundial da evolução do atendimento da educação especial para as pessoas com deficiência que se originou no início dos anos 1970 com o objetivo de inserir as pessoas com deficiências nos ambientes escolares com as condições mais próximas possíveis em relação às condições das pessoas ditas como normais (DECHICHI; SILVA, 2012). O acontecimento de integração pode se realizar de três formas, basicamente, segundo Sasaki (2005): a inserção da pessoa com deficiência sem sua adequação ao meio; com adaptação ao meio e em ambiente segregado, preocupando-se com a minimização da diferença.

Mundial de Educação Para Todos, e 1994, com a Declaração de Salamanca, algumas expressões como “exclusão” e “cidadania” passam a ter forte influência nas formulações das políticas públicas do país.

Assim que ingressei no curso de Pedagogia, em 1993, ainda no primeiro semestre da faculdade comecei a escrever cartas manuscritas solicitando vaga ao cargo de professora ou de monitora na rede privada de Educação Infantil. Essas cartas foram enviadas por correio por uma seleção feita por mim tendo como critério o endereço das escolas para um possível acesso mais fácil, caso fosse convocada ao trabalho.

Logo que fui chamada para a entrevista numa das escolas às quais enviei solicitação de emprego, comecei a trabalhar como professora em escola de educação infantil, cargo que ocupei por 6 meses. Com um ano de curso superior concluído, consegui a emissão de um Certificado de Avaliação de Títulos (CAT) pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) do estado de Minas Gerais com a declaração de aluna do curso de ensino superior com as disciplinas que eram consideradas “afins” de minha área de formação. Eu estava autorizada, então, a lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa, História ou Geografia para as turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, hoje equivalentes às de 6º ao 9º anos.

No primeiro ano em que dei aula na rede estadual, em 1994, o governo tinha implantado o Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE), e, a partir desse programa, contou-se com o financiamento pelo Banco Mundial para o projeto PróQualidade³. Logo no ano seguinte, continuando com as políticas do governo de Hélio Garcia, o então governo de Eduardo Azeredo articulou-se com o discurso da equidade, e, em esfera nacional, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial.

Em 1996, fui aprovada no primeiro concurso público de que participei. O cargo em que comecei a trabalhar era de Auxiliar de Creche, hoje denominado Educador Infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade – na época, pertencia ao quadro de creches sob responsabilidade da Secretaria de Ação Social, hoje denominada Secretaria de Desenvolvimento Social. Essas creches antes do quadro desta secretaria são denominadas, atualmente, Escolas Municipais de

³Segundo Pedrosa e Sanfelice (2005), o PQTE, ao ser desenvolvido na rede de ensino de Minas Gerais, permitiu o gerenciamento do Controle de Qualidade Total e implementação de parcerias entre os órgãos públicos estaduais, municipais e instituições privadas. A palestra com Vicent Falconi Campos, em março de 1993, inaugurou o programa no estado mineiro aos profissionais das escolas estaduais e demais instituições da área educacional. Conforme os autores, o “PQTE contou com o financiamento do *Projeto de Especialização em Gestão da Qualidade (PEGQ)*” e ainda conseguiu financiamento do Banco Mundial “com denominação de *Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais*, conhecido como PróQualidade”, que tinha como meta “ampliar 18% do número de estudantes que alcançavam a 5ª série sem a ocorrência de repetência em cinco anos contínuos e a redução das taxas de repetência no Ensino Fundamental, entre os anos de 1994 e 1999.” (PEDROSA; SANFELICE, 2005, s/p).

Educação Infantil (Emei), constituindo quadro de escolas da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, atendendo entre as faixas de 0 a 5 anos de idade.

Em 1996, além de meu casamento, foi também ano de aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

Em 1997, era o ano de conclusão do meu curso de Pedagogia, e passei para o turno da manhã fazendo horário especial de trabalho cumprindo estágio supervisionado para os anos iniciais do ensino fundamental. Para cumprir a carga horária do estágio, as horas de trabalho eram realizadas de forma especial, sendo complementadas aos sábados em um abrigo para crianças em condição de risco. Assim, era efetivada minha jornada semanal de trabalho, que, a princípio, era de 40 horas semanais. Nessa experiência, pude ver de perto o lado da exclusão dessas crianças vítimas de suas condições sociais. Eram menores de todo o tipo de histórico envolvidos num regime de internação, convivendo entre si com diferentes faixas etárias, diferentes tipos de comportamento e uma história em comum: a separação do convívio de seus familiares.

Quando passei para o turno matutino do curso de Pedagogia no último ano da graduação, tive contato com uma aluna com cegueira. Pude acompanhar de perto as dificuldades que enfrentava quanto à preparação de seu material, sempre de forma subsequente à aula. Foi o primeiro contato que tive com o sistema de escrita e leitura Braille. Não existia a audiodescrição enquanto técnica para acessibilidade das pessoas com deficiência visual ou com cegueira, e filmes e demais discussões da aula eram inadequados à participação da aluna com deficiência visual.

Apesar de ser uma técnica que se iniciou nos Estados Unidos em 1975, somente na década de 1980 foi ampliada a divulgação do trabalho da audiodescrição, alcançando a Europa em meados de 1985. No Brasil, porém, a audiodescrição foi utilizada pela primeira vez em 2003 num festival temático de filmes para pessoas com deficiência visual e apenas pelos Decretos nº 5296/04, nº 5645/05 e nº 5762/06 esse recurso foi garantido legalmente no país (FRANCO; SILVA, 2010).

Trabalhei por sete anos na educação infantil atendendo crianças da creche em cargo efetivo na Prefeitura de Uberlândia. Nesses sete anos, não percebi estudantes com deficiência nos espaços escolares, não notei algo acerca do discurso de inclusão, e não me interessei por isso porque tinha estudantes aparentemente com nenhum tipo de deficiência. Esse distanciamento de minha prática com as relações da inclusão, especificamente à inclusão escolar das pessoas que são público da Educação Especial, relaciona-se ao que Silva e

Rodrigues (2011) afirmam em seus estudos, uma despreocupação enquanto profissional da educação com a prática de exclusão cometida no cotidiano escolar:

Dessa forma, é preciso pensar uma perspectiva de formação de professores compromissada em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos cuja compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano seja compreendida para além de um padrão normatizado de aluno. A presença desta visão padronizada na prática cria atitudes de ações despreocupadas com os mecanismos de exclusão do diferente (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 49).

Em 2002, fui aprovada em concurso público da rede estadual de ensino para o cargo de Supervisora Educacional. Mesmo sem tomar posse do cargo, trabalhei sob regime de contrato com uma realidade para a qual não fui preparada pelo curso de Pedagogia: ensino noturno a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino médio e de ensino regular.

O Ensino compacto, denominado pelo Projeto “A Caminho da Cidadania”, instituído pela Resolução SEE/MG nº 9433/98, estava no seu último ano de vigência. Esse projeto reduzia o Ensino Médio a apenas um ano e meio com três períodos letivos e utilizou como meio de promoção dos estudantes a progressão continuada (PEDROSA; SANFELICE, 2005).

A educação em meados dos anos 2000 foi marcada pelo neoliberalismo incutidos principalmente nos discursos da inclusão e da educação para todos. Tal situação fez emergir o falso empoderamento do saber a esses jovens ao concluírem o ensino médio, pois eram iludidos de que detinham o poder desse saber, ao menos para suas funções sociais, para as práticas de cidadania e para a competitividade do mercado de trabalho. Porém, era um saber reduzido, sintetizado nos moldes de um currículo que cuidadosamente se apresentou como instrumento de controle do Estado para os interesses hegemônicos do capitalismo.

Esses jovens, antes fora da escola ou fora da faixa etária dos níveis de ensino, pertenciam a um grupo de potencial risco de exclusão social, em que, na vertente do discurso da inclusão social, a educação e a empregabilidade seriam uma via para reversão desse processo (SHIROMA, 2001). Nesse cenário, havido sido recentemente aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 10.172/01, em que, no contexto de um governo neoliberal assumido pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o investimento no ensino médio necessitou atender às demandas da empregabilidade subsidiadas pelas formações rápidas em cursos técnicos. Como exemplo, tem-se meta 1 do PNE-2001-2011, que se centrou no prazo de 02 anos para a formação do estudante do ensino médio em defasagem de idade.

Somado ao discurso de uma educação voltada para a formação cidadã, que focaliza na competitividade, na equidade, na diversidade, tem-se um discurso hegemônico que privilegia a contenção do mercado e o empresariamento pedagógico, de que esses estudantes atendidos na modalidade EJA são preparados para a qualificação da mão de obra. Trata-se de um discurso aceito, regularizado nas escolas.

Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 1996, p. 53).

Depreende-se que o discurso desse programa, na busca de corrigir o fluxo escolar, o enxugamento do currículo, esteve presente, na realidade, pelo que pude presenciar como recém-chegada a essa modalidade de ensino, para supervisionar o trabalho dos professores com esses estudantes, mascarando a realidade para atingir um número de estudantes com o ensino médio concluído, mas com total separação das condições de acesso ao saber. Uma violência acometida aos estudantes mineiros, regularizando a situação destemida daqueles cidadãos que passaram pelo programa.

A partir do segundo semestre de 2003, tive a oportunidade de tomar posse no cargo de professora para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação.

Quando estive na perícia médica para aptidão do estado de saúde ao cargo de professora efetiva da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, fiz exames de vídeolaringoscopia e de audiometria. Na entrega desses resultados, surgiu uma situação que fora nova para mim: o médico perito solicitou que eu fosse a um otorrinolaringologista para emissão de um relatório médico atestando-me apta ou não para o cargo de professora, visto que eu havia tido um resultado que identificava perda auditiva em meus dois ouvidos.

Com o encaminhamento, fui ao médico sugerido no documento e, no consultório, tive uma surpresa – eu já receava pela situação constrangedora da emissão do relatório –: o médico especialista não fez o relatório confirmando minha aptidão ao trabalho. Ao contrário, alegou que o meu “problema” poderia ser agravado dando aulas e que ele não poderia se responsabilizar por atestado de aptidão ao meu trabalho. Saí do consultório com um laudo médico de que eu era “portadora” da deficiência auditiva neurossensorial bilateral de grau leve

a profundo, com CID H90-6⁴. No entanto, consegui consulta com um outro especialista pelo convênio médico que eu possuía e este profissional atestou-me com um relatório médico apta a desempenhar minhas atividades laborais. Tive o mesmo CID registrado em no relatório médico, porém com a indicação de uso de aparelho auditivo e acompanhamentos periódicos de exames audiômetros para acompanhamento do caso se fosse necessário. Com este relatório eu não tive impedimento de exercer minha função pública como professora.

Somente em 2006 fui me especializar no curso de Psicopedagogia para tentar conhecer um pouco da realidade dos estudantes com dificuldade de aprendizagem. E, com a retomada dos estudos, aproveitei o ritmo de preparação e prestei novo concurso público, em 2009. Fui aprovada e tomei posse em 2010 no cargo de inspetora escolar.

Ao assumir escolas de ensino fundamental no roteiro de inspeção escolar, a diversidade e a complexidade dessa modalidade de ensino instigaram-me a buscar sempre mais conhecimentos. Uma das novidades para minha busca empírica foi o trabalho das equipes da sala de recursos multifuncionais (SRM) para a realização do atendimento educacional especializado (AEE).

Tive a necessidade de aprender mais sobre a Educação Especial e a inclusão das pessoas com deficiência na escola para ajudar em meu desempenho enquanto inspetora escolar. Iniciei no final de 2013 um novo curso de pós-graduação, que durou todo o ano de 2014 e encerrou-se em fevereiro de 2015. O curso era intitulado “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, e foi oferecido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Instituto de Psicologia da UFU.

As minhas experiências docentes, aliada à minha experiência de gestão escolar pelo cargo de inspetora escolar, ancorada pelas políticas públicas e pela análise sobre as práticas dessas políticas e o discurso que as compõem, foram se sustentando em minha proposta de trabalho de conclusão de curso (TCC) dessa pós-graduação, que me habilitaria como especialista nesse campo de Educação Especial e AEE.

Pela primeira vez, estava diante de meu objeto de estudo: o professor de apoio na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. Pelo módulo “Políticas Públicas”, despertei a atenção em estudar as políticas públicas que envolviam a atuação do professor de apoio nessa rede municipal de ensino.

⁴ Segundo a Classificação Internacional de Doenças em sua 10ª edição (CID 10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o código H90-6 refere-se à denominação de perda de audição bilateral mista, de condução e neuro-sensorial. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/>> Acesso em: 03 jan. 2017.

Ingressei como aluna especial no ano de 2015 na turma de Mestrado Acadêmico da UFU. Aprimorei meu projeto e participei novamente do processo seletivo; fui aprovada como aluna regular na mesma linha de pesquisa (Estado, Política e Gestão da Educação) na Faculdade de Educação (FACED) da UFU, no curso de Mestrado Acadêmico.

Em seguida, tive a oportunidade, no final do ano de 2016 e no fim de 2017, de coordenar grupo de trabalho (GT) em evento acadêmico no estado de Goiás, na cidade de Iporá, na temática da Educação Especial e as políticas públicas que a norteiam.

Minha reflexão para a produção deste trabalho não poderia, senão, prosseguir com o questionamento de Foucault (1996, p. 8) sobre o discurso, já que estamos aqui refletindo sobre o papel do discurso das políticas da Educação Especial no contexto da inclusão: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”.

II Delineamento da proposta de trabalho

Aprofundar em um estudo, buscar respostas para um problema, subsidiar conhecimentos para levantamento de hipóteses e, enfim, chegar a conclusões que, muitas vezes, podem ser apenas o início de um longo trabalho a ser realizado por outros pesquisadores podem ser ou não as motivações que proporcionam o discernimento por trás de um trabalho proposto como científico.

Na definição de Gil (2002, p. 17), pesquisa define-se como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para o autor, quando não se têm informações necessárias para responder à pergunta e/ou quando há desordem na articulação dessas respostas para se resolver o problema, busca-se a pesquisa para se tentar resolver a questão problematizada.

Neste estudo, optou-se pela abordagem da pesquisa qualitativa, uma vez que considera os sujeitos do universo em constante transformação, com uma complexidade que envolve a sua compreensão e interação em sua história. No âmbito das Ciências Humanas, é necessário considerar as motivações, os valores, as ideologias e os contextos que envolvem os sujeitos da pesquisa, que, em si, relacionam-se com a diversidade social. Essa contextualização é que faz da pesquisa qualitativa uma alternativa para se tentar explicar as condições reais de um fenômeno, atribuindo a eles significados e interpretações (TRIVIÑOS, 1987).

Considerando a abordagem qualitativa, nesta pesquisa a função de pesquisador não se abstém da realidade e do contexto da pesquisa; ao contrário, o sujeito pesquisador interage com

o universo da pesquisa e não se orienta por intuição, mas se sustenta pelos pressupostos teóricos que norteiam este estudo (ALVES; SILVA, 1992).

Seguindo os conceitos de Gil (2002), realizamos esta pesquisa qualitativa, demarcadamente do tipo descritiva, com base no objetivo de estabelecer relações entre as variáveis do fenômeno em estudo. O conceito de variável, tanto para Gil quanto para Triviños, está relacionado a tudo que pode variar, assumir novos valores, mudar conforme as circunstâncias. A definição ainda se restringe à possibilidade de a variável ser “medida”⁵ na pesquisa quantitativa e à possibilidade de ser “descrita”⁶ na pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 107).

Neste caso, a pesquisa destina-se à análise dos aspectos de âmbito legal, administrativo e pedagógico relacionados à atuação do professor de apoio na rede pública municipal de ensino da cidade de Uberlândia/MG, sob a ótica da educação inclusiva, mais precisamente envolvendo o público da Educação Especial. As variáveis, por sua vez, correspondem ao tipo de qualificação desses profissionais, ao tipo de público atendido, às condições em que se realiza esse atendimento nos âmbitos legal, administrativo e no aspecto pedagógico, bem como às nuances do discurso inclusivo desse serviço de apoio aos estudantes público da Educação Especial. Relacionam-se essas variáveis, então, ao impacto de uma possibilidade de dispositivo educacional do discurso da escola inclusiva, analisando as condições de ser o professor de apoio uma estratégia de disciplinamento para o público da Educação Especial, seguindo conceitos foucaultianos.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem de pesquisa que se aprofunda nos fenômenos observados a partir de um contexto com base tendencial ao método indutivo a fim de se conhecer mais sobre as essências desse fenômeno na formulação do problema da pesquisa, conforme afirmam Sampieri, Callado e Lúcio (2013). Para esses autores, o primeiro aspecto a ser considerado na pesquisa após a delimitação do tema e a problematização é a questão dos objetivos, seguidos pela formulação da pergunta e pela abordagem da justificativa, que necessita apresentar a relevância social da pesquisa, seu valor teórico e sua utilidade metodológica.

O que nos instigou a realizar esta pesquisa foi o desejo de conhecer como está estruturado o trabalho do professor de apoio, sob a ótica da educação inclusiva, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG e suas relações com o atendimento pedagógico aos

⁵ Grifos do autor.

⁶ Grifos do autor.

estudantes público da Educação Especial, especificamente aos estudantes com TGD, no período entre 2012 e 2017.

O levantamento das questões da pesquisa ou, ainda, das perguntas norteadoras, como define Triviños (1987), fixou-se em algumas indagações: a atuação do professor de apoio se estabelece enquanto uma ação docente de cunho inclusivo no contexto escolar? Quais as condições legais e pedagógicas que permeiam a atuação do professor de apoio na rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG? Em que circunstâncias se realizam as práticas do professor de apoio na interface com outros profissionais denominados também na função de “apoio”⁷ ao estudante público da Educação Especial ocorridas na rede municipal diante dos desafios para elucidação dessa prática de inclusão? Que desafios são esses?

O tema da pesquisa, voltado para as políticas públicas de professor de apoio, ainda não está muito amplo quanto à publicação de estudos sobre a problematização. Diante disso, este estudo visa a contribuir com o enriquecimento de produção científica e ao aprimoramento das condições deficientes que, supostamente, forem sendo descobertas no decorrer do estudo com a análise de nosso objeto de pesquisa.

Nesta abordagem de pesquisa, no ambiente dos envolvidos as variáveis remetentes à formulação do problema ocorrem naturalmente, sem controle ou manipulações pelo pesquisador. Desse modo, os resultados são extraídos pelo pesquisador, e os dados coletados não se reduzem a valores estatísticos.

O objeto de pesquisa é, pois, a atuação do professor de apoio para estudantes com TGD, público da Educação Especial, na rede pública municipal de Uberlândia/MG, no período entre 2012 e 2017, referente ao perfil profissional e à importância desse trabalho para o atendimento desses estudantes nos propósitos das políticas de educação inclusiva. Os critérios para seleção desse objeto de pesquisa correspondem à proximidade de nossa atuação profissional com professores de apoio da rede municipal; às singularidades desse atendimento aos estudantes com autismo ou com outro tipo de deficiência que exija um comprometimento mais específico

⁷ O grifo é proposital. O destaque para a palavra “apoio”, ao seu significado no dicionário online do navegador da internet denominado Google, tem dois sentidos. O primeiro sentido é o que serve para amparar, firmar, sustentar (alguém ou algo), e o segundo refere-se a auxílio, amparo e ajuda. Neste segundo sentido, o atendimento a estudantes com TGD na rede municipal de ensino de Uberlândia conta com apoio de educadores infantis, enquanto “educadores de apoio”, e alguns Auxiliares em Serviços Administrativos Públicos (ASA), como “cuidadores”; ambos desempenham serviços de higienização com as crianças e, também, na sua locomoção e alimentação, dependendo da gravidade de sua limitação à promoção de sua autonomia. No entanto, educadores infantis também atuam como apoio ao acompanhamento de estudantes com autismo, e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuam com o assessoramento em sala de aula do ensino regular como parte de sua atuação.

de atendimento pedagógico em sala de aula do ensino regular; e às considerações dessa atuação sob a perspectiva das bases legal e pedagógica para o discurso de uma Educação Inclusiva.

Os sujeitos desta pesquisa correspondem, necessariamente, aos professores de apoio que atuam em escolas da rede pública municipal, aos professores da sala de aula comum do ensino regular, à equipe de atendimento à Educação Especial, e aos gestores de escolas municipais que contam com professores de apoio que tenham atuado dentro do período recortado para o estudo.

Os critérios para delimitação deste público como sujeito da pesquisa também se justificam pelo seu envolvimento direto com a Educação Especial enquanto modalidade de ensino e as articulações políticas e pedagógicas que envolvem suas ações frente ao problema da pesquisa. Conforme apresentado no quarto capítulo, na terceira parte, as escolas escolhidas foram estrategicamente consideradas pela semelhança quanto ao total de estudantes atendidos e por ambas as instituições terem no período de 2012 a 2017 o atendimento de professores de apoio. Os gestores tanto da escola quanto do setor de coordenadoria inspeção escolar também atuaram no período temporal recortado para este estudo. Os gestores da SME por terem origem no cargo de inspetor escolar e da mesma forma atuarem como cargo de confiança na coordenação do referido setor no período de 2012 a 2017 também foram indicadores para delimitação de participantes. E os professores, tanto de apoio quanto de regência de turma foram escolhidos pelos gestores, desde que os professores regentes tivessem atuação de professores de apoio em sala de aula no período temporal recortado para esta pesquisa. Dessa maneira, os critérios de inclusão dos sujeitos de pesquisa foram estabelecidos por meio da adesão desses sujeitos ao estudo, e os critérios de exclusão foram considerados pela não aceitação na participação e/ou inexistência de condições para verbalizar, de alguma forma, sua opinião sobre o objeto em estudo.

Como afirma Gil (2002, p. 44):

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nesse sentido, segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa contribui para a dimensão do estudo de investigação do pesquisador, além das observações próprias do fenômeno observado,

que se faz o objeto da pesquisa. Permite, dessa maneira, a vantagem do tempo e do espaço, que deveriam ser utilizados por parte da realização da pesquisa, pois o pesquisador consegue, por meio da leitura, ter suas percepções através do que consegue absorver das fontes bibliográficas relativas ao tema.

Para a abordagem da pesquisa qualitativa, este estudo descritivo fez uso de documentos e estudos que abordam a Educação Especial e a figura do professor de apoio em âmbitos nacional, estadual e local, do questionário e da entrevista semiestruturada como instrumentos para coletas de dados. A análise documental, a seu turno, é um tipo de metodologia muito utilizada no campo das ciências humanas e sociais, e, geralmente, as fontes de pesquisas são registros. O campo da História enquanto uma área do saber contribuiu muito para que esse procedimento metodológico fosse utilizado de forma crítica ao que foi registrado ou ao que se pesquisa (GIL, 2002). Essa metodologia fundamenta-se, então, em documentos propriamente ditos que não foram analisados de forma científica.

Para analisar o fenômeno que é a motivação deste estudo, ou seja, o surgimento do professor de apoio como um novo sujeito envolvido nas políticas de educação inclusiva, recorremos a uma variedade de documentos com autenticidade e legitimidade de sua produção. Esses documentos compreendem desde orientações e registros de trabalho que regulamentam e normatizam as práticas do professor de apoio, como procedimentos legais do âmbito federal (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e nº 4/2009; Nota Técnica 19/2010 MECSEESP/GAB; Lei Nº 12764/2012; Lei nº 13005/2014; Lei nº 13146/2015 entre outros aparatos legais), , até registros internos especificados em Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares (registros de atendimento para planejamento com especialistas da educação supervisores escolares e orientadores educacionais) e orientações internas de setores específicos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (Instrução Normativa SME nº 002/2011; atribuições dos professores de apoio e dos cuidadores registradas pelo setor de coordenação da Educação Especial na SME de Uberlândia e outros documentos publicados orientadores para os serviços desta modalidade de ensino) . Consideram-se, também, documentos de outros estados (Goiás, Paraná, Bahia, São Paulo e Minas Gerais) e de alguns municípios (Porto Alegre/RS; Rio de Janeiro/RJ; São José/SC) para análise comparativa entre o perfil desse profissional no âmbito do atendimento da educação inclusiva das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Para que fosse feita esta pesquisa qualitativamente, foi preciso coletar os dados para elaboração da teoria de base para a interpretação e a definição conceitos sobre o tema.

O questionário, sendo uma das técnicas de custo mais acessível e por garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, serve para medir diversas questões a serem analisadas na

pesquisa (BARBOSA, 2008). Como contribuição a esta pesquisa, foi feito uso desse instrumento para coletas de dados coletivos com questões abertas no sentido de obter dados quantitativos quanto ao perfil do quadro de pessoal que se define como professor de apoio na rede municipal de ensino. Além disso, buscou-se identificar, também, a compreensão desse profissional sobre sua atuação e a compreensão dessa função vista por parte dos professores regentes e gestores, e o total de estudantes atendidos, entre outras situações mais específicas quanto à atuação de nosso objeto de pesquisa no confronto das respostas dos diferentes sujeitos envolvidos.

O questionário contou com perguntas para o levantamento de dados precisos sobre os sujeitos participantes (sexo, idade, formação acadêmica e profissional) de forma objetiva. As perguntas do questionário possibilitaram respostas discursivas com tempo de devolutiva a critério dos participantes. Tal circunstância proporcionou tranquilidade aos participantes na efetivação de seus pontos de vista nas situações pertinentes a esta pesquisa. Isso nos possibilitou confrontar, posteriormente, as respostas dos questionários com as respostas das entrevistas, visto que ambas as técnicas de coletas de dados estavam articuladas com os objetivos propostos neste trabalho. Assim, foi possível a análise dos discursos nos enunciados das respostas tanto nas entrevistas quanto nos questionários.

Consideramos nos questionários as limitações que envolveram as variáveis de natureza institucional, o que afetou nas análises dos levantamentos dos dados, pois realizamos as coletas com diferentes sujeitos, com relações sociais de contextos distintos (setor de coordenação da Inspeção Escolar da SME, escolas de ensino fundamental distintas, salas de aula distintas). Não optamos por questões fechadas porque esse tipo de técnica pode, muitas vezes, induzir o participante a escolher uma certa resposta sem realmente ter a opinião por ela, apenas para não se demonstrar leigo no que foi questionado. Ou, conforme Laville e Dionne (1999, p. 185), “então tendo uma consciência limitada de seus valores e preconceitos, fornecerá respostas bastante afastadas da realidade”.

Embora a amostra represente uma reduzida quantidade de participantes, justificou-se pelas condições da realização temporal e pela qualidade das informações a serem colhidas nesta pesquisa. Os critérios de escolha especificamente dos participantes para esta pesquisa foram detalhados no início da terceira parte do quarto capítulo desta pesquisa. O número de dez (10) participantes foi considerado suficiente para este estudo de natureza qualitativa, que tomou os dados como significativos e válidos para a compreensão de uma realidade estudada, sem a necessidade quantitativa para sua validação, pois ela ocorre pelo aprofundamento na especificidade como elemento de compreensão de cada realidade, que é única. Cabe destacar,

assim, que a sua apreensão contribui para o entendimento de outras realidades afins, sendo, portanto, passível de abrangência, e não de generalização. Por isso, o questionário contribuiu com a coleta de dados, com um número propício para a interpretação das respostas, e permitiu analisar a competência dos participantes na redação das respostas diante do tema em questão.

A entrevista semiestruturada foi adotada como meio para se alcançarem informações necessárias entre os informantes e o pesquisador para enriquecimento do estudo, uma vez que as perspectivas dos entrevistados adquirem, de forma livre e espontânea, os objetivos do que se quer investigar com essa técnica (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, considerando que em pesquisas do campo educacional uma variedade do grupo de entrevistados contribui de forma mais satisfatória para o estudo, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de apoio, com gestores de unidades escolares e da SME.

Apreender o fenômeno na âncora de todo o seu contexto possibilita-nos, através da interpretação dos significados, constituir pensamentos do passado e do presente (ALVES; SILVA, 1992). A partir desse caminho, é possível abrir novos espaços de reflexões para uma nova realidade que transpassa o discurso dos sujeitos envolvidos, dos documentos analisados e do referencial teórico da pesquisa.

Todos os participantes da pesquisa receberam cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a coleta de dados nos questionários e entrevistas, e o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU. Portanto, foram previamente comunicados acerca dos objetivos desta pesquisa.

Ainda, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada como meio de coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa pois, conforme explicitam Lüdke e Andre (1986, p. 33),

[...] a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo considerada uma das principais técnicas de trabalho nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, há que se atentar para o caráter de interação entre pesquisador e entrevistado, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, como é o caso da presente pesquisa com entrevistas semiestruturadas.

Com a entrevista semiestruturada na análise qualitativa, buscaremos os significados do discurso dos sujeitos envolvidos, considerando os contextos de suas falas e delimitando o referencial teórico do estudo para que, na redação dessa coleta de dados, seja possível a sistematização baseada na realidade dos participantes envolvidos.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada atendeu, a priori, ao perfil dos participantes, e a categorização da seleção da coleta de dados respeitou a natureza da pergunta, como, por

exemplo, o entendimento da função do profissional de apoio diante dos discursos dos diferentes sujeitos (gestores, professores de apoio e professores regentes). A similaridade da natureza das questões entre as entrevistas e as perguntas dos questionários foram categorias que privilegiamos para analisar os dados por meio da interpretação das respostas.

Por oferecer uma maior amplitude de observação quanto aos dados coletados no comportamento do entrevistado, as circunstâncias em que se deram o momento da entrevista e as respostas, optamos pela entrevista por seu caráter mais flexível do que o questionário, sobretudo na sua possibilidade de intervir na ordem das perguntas, aproximando mais o do entrevistado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para definição das questões da entrevista e do questionário, tomaram-se como referência os objetivos da pesquisa conforme segue no quadro a seguir:

Quadro 1: Demonstrativo da relação entre objetivos, instrumentos de coleta de dados e participantes da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS PARA COLETAS DE DADOS
Identificar e analisar:	
-a evolução dos discursos das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional no decorrer histórico para as condições da atuação do professor de apoio aos estudantes público da Educação Especial.	-Pesquisa documental e revisão da literatura sobre as políticas públicas de inclusão educacional e a função do professor de apoio.
-a condição da diversidade e da diferença no contexto da sala de aula como justificativa de políticas públicas que respaldem o trabalho de inclusão escolar por meio do trabalho pedagógico do professor de apoio e as condições que permeiam os discursos da educação inclusiva entre os participantes da pesquisa.	-Revisão da literatura sobre conceitos da diversidade e da diferença no discurso da inclusão; -Entrevista semiestruturada.
-as políticas públicas referentes ao professor de apoio constituídas em âmbito federal, estadual e municipal, que norteiam o trabalho do professor de apoio na sala de aula do ensino regular.	-Pesquisa documental referente às leis de instância federal, estadual e municipal, instruções normativas, plano municipal de educação que tratam do atendimento do professor de apoio ao estudante público da Educação Especial; -Entrevista semiestruturada.
-a percepção de professores e gestores sobre a atuação do professor de apoio na rede municipal de ensino de Uberlândia nos quesitos legais e pedagógicos que norteiam as	-Estudo do campo municipal: a) Resoluções, instruções normativas, leis, decretos e demais orientações que subsidiem o exercício do professor de apoio;

políticas de Educação Especial no município, bem como interpretações e discursos destes sujeitos na execução dessas políticas.	-Entrevistas semiestruturadas; -Questionários.
PARTICIPANTES DA PESQUISA: Professores Regentes, Professores de Apoio, Gestores das Escolas e Gestores da SME	
Questões da Entrevista	Questões do Questionário
<p>Professores de Apoio e Professores Regentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que você entende por diferença e por diversidade? 2- O que você entende por deficiência? 3- O que você entende por professor de apoio? 4- Na sua percepção, qual seria a formação necessária para o profissional assumir essa função na escola? Além da formação acadêmica, o que mais você acha que o profissional precisa possuir para o desempenho dessa função? 5- Qual é a sua formação acadêmica? Quanto tempo possui de experiência docente e/ou como professor de apoio? 6- Quais são as atribuições/funções desse profissional na escola? 7- Quem são os estudantes que requerem a presença desse profissional? 8- Nos casos em que existe esse profissional, como vocês organizam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula? 9- Quais são as orientações que direcionam o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor de apoio na escola? Como são realizados os registros desse trabalho docente? 10-Quais as contribuições e dificuldades originárias desse trabalho? 11-No campo legal, o que você acha que poderia ser modificado ou regulamentado nesses casos? 12-Fale sobre suas percepções gerais relacionadas ao processo de escolarização do público da Educação Especial na escola e sua relação com a inclusão educacional e a presença de outros profissionais dentro da escola e/ou sala de aula. 	<p>Professores Regentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 01- Qual a sua visão sobre o atendimento que é prestado pelo professor de apoio na sala de aula? 02-Qual sua relação pedagógica com o professor de apoio? 03-Como você percebe a relação do professor de apoio com os estudantes? 04-Quando não havia atendimento do professor de apoio, como eram conduzidas as ações de acompanhamento das atividades dos estudantes da Educação Especial pela equipe escolar? 05- Em sua concepção, a atuação do professor de apoio é uma prática inclusiva na escola? Por quê? <p>Professores de Apoio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Por que você atua como professor de apoio? 2- Como ocorre a relação pedagógica entre o professor regente e o professor de apoio? 3- Como você descreveria sua rotina na escola para um dia de atendimento? 4- O que o instiga em sua atuação de professor de apoio no tocante às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com a criança? 5- Você tem conhecimento das suas atribuições enquanto professor de apoio? 6- Como acontece o planejamento pedagógico entre professor de apoio e professor regente de turma? 7- Quais os desafios que você encontra no dia a dia de sua atuação? 8- Como ocorre sua relação com os pais da criança para a qual você faz atendimento? 9- Você é um professor com especialização na área da Educação Especial? 10- Em sua concepção, a atuação do professor de apoio é uma prática inclusiva na escola? Por quê?
<p>Gestores da SME e das Escolas (Coordenadores do Setor de Inspeção Escolar e Diretores Escolares)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que você entende por professor de apoio? 	<p>Gestores da SME e das Escolas (Coordenadores do Setor de Inspeção Escolar e Diretores Escolares)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Qual a sua percepção diante do trabalho do professor de apoio para estudantes público-alvo da Educação Especial (com algum tipo

<p>2- Quais são as condições legais que subsidiam a atuação do professor de apoio na SME?</p> <p>3- Quais os critérios utilizados para a seleção desses professores?</p> <p>4- Quais os critérios utilizados para que um estudante tenha o direito de ser acompanhado em sala de aula pelo professor de apoio?</p> <p>5- Quais são as condições de interesse da gestão municipal em optar ou não por professores de apoio substituindo o serviço desse profissional por cuidadores, como vem ocorrendo em algumas situações?</p> <p>6- Quais são as orientações que direcionam o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor de apoio na escola e como são feitos os registros desse trabalho docente diante da burocratização e da sistematização de sua tarefa na escola?</p> <p>7- Em sua visão, o professor de apoio exerce função relacionada às propostas das políticas de inclusão?</p>	<p>de deficiência, com TGD, com altas habilidades/superdotação)?</p> <p>2- Como ocorre o processo de seleção dos professores de apoio? Quais os critérios para sua atuação?</p> <p>3- Como é acompanhado o trabalho do professor de apoio diante dos especialistas da educação?</p> <p>4- Qual a sua visão diante do trabalho desenvolvido nas turmas em que há o atendimento do professor de apoio?</p> <p>5- De que forma é apresentada aos professores regentes a atuação do professor de apoio pela direção escolar?</p> <p>6- Como é considerada a participação dos professores de apoio na atividade de Conselho de Classe?</p> <p>7- Quais são as orientações seguidas pela direção escolar quanto à atividade do professor de apoio pela SME?</p> <p>8- Diante de quais circunstâncias o professor de apoio pode participar de reuniões com pais das crianças para a qual realiza o atendimento?</p> <p>9- Qual a preferência da direção escolar diante do impasse em ter que escolher por professor de apoio ou cuidador para uma criança que necessite do atendimento com suas especificidades?</p> <p>10- O professor de apoio é um sujeito na escola relacionado com a inclusão da criança público-alvo da Educação Especial na sala de aula?</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

Conforme o quadro apresentado, os procedimentos metodológicos definem-se nesta pesquisa como:

a) Revisão da literatura: estudo de livros, teses, dissertações e artigos impressos e virtuais que abordem as políticas públicas voltadas para o discurso da inclusão educacional e a atuação do professor de apoio.

b) Análise documental: leis, portarias, decretos, regulamentos no contexto das publicações de instância federal, de instâncias estaduais e municipais no contexto da formação de professores para a Educação Especial, das políticas curriculares no contexto da inclusão e das práticas de inclusão escolar às pessoas público da Educação Especial; dos dados fornecidos pelas instituições, como os relatórios, Projeto Político-Pedagógico, instruções normativas, gráficos e outras tabulações com dados sobre quantidade de professores de apoio na escola e na

rede municipal de ensino de Uberlândia; outros documentos específicos que possam ser utilizados como fonte de dados.

c) Entrevistas semiestruturadas e questionários com perguntas abertas com os gestores escolares, professores da sala de aula do ensino regular e professores de apoio.

A análise documental, nesse contexto, será um dos meios de coletas de dados a se constituir numa técnica importante da pesquisa qualitativa, complementando as informações obtidas por outras técnicas (LUDKE; ANDRÉ, 1986), como a entrevista semiestruturada e o questionário, citados anteriormente.

Tanto na pesquisa documental, quanto nos questionários e entrevistas, a categorização dos dados foi realizada a partir dos sentidos e das interpretações para cada objetivo específico da pesquisa. Utilizou-se, assim, a análise do discurso para aprofundamento dessas interpretações a partir da fala dos participantes e dos textos estudados como fontes de dados.

A pesquisa baseou-se, também, nos estudos de Foucault sobre análise do discurso, objetivando comparar os discursos que fundam os documentos analisados sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e a relação que se tem entre o discurso da inclusão e a prática dos professores de apoio. Como afirma o autor:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Nesse sentido, buscamos nos estudos de Foucault pesquisar os bastidores sociais que norteiam os discursos de inclusão nos documentos oficiais de âmbitos nacional, estadual e municipal do campo educacional. Trata-se, pois, de uma tentativa de analisar tais discursos do desmembramento teórico ao eixo prático das atuações das políticas públicas de inclusão no que tange ao desejo de incluir pessoas com deficiências no contexto escolar com o poder que se tem nas entrelinhas desse discurso inclusivo.

As relações de poder e saber presentes nas práticas das políticas públicas inclusivas e o favorecimento da função do professor de apoio como um sujeito para disciplinamento ou não das pessoas com deficiência no âmbito escolar perpassaram uma metodologia discursiva na abordagem de Foucault. Conforme afirma o autor (1996, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que se traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder no qual nós queremos apoderar”. Ademais, complementa, o poder é uma relação de força que tem como mecanismo a repressão (FOUCAULT, 2005).

Dessa forma, nos estudos dos textos teóricos, textos legais e nos discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa, tentou-se analisar as práticas discursivas relacionadas aos enunciados que permeiam as políticas públicas de inclusão, pois “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204).

Nessa compreensão, o papel do professor de apoio, instituído ou não nas políticas públicas para a educação escolarizada das pessoas com deficiência, foi analisado nesta pesquisa sob uma vertente de um dispositivo, uma estratégia de discurso da inclusão na legislação brasileira, sobretudo nas condições em que ocorre no município de Uberlândia/MG.

Investir nos estudos de Foucault nesta pesquisa foi “investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação” (FISCHER, 2007, p. 57). Por isso, pensar nas políticas públicas de inclusão e analisar o papel do professor de apoio, nesse contexto, proporcionou-nos momento de grandes reflexões desdobradas neste trabalho.

III Apresentação do estudo

A Educação Especial tem se constituído de forma cada vez mais densa como modalidade de ensino dentro do contexto da inclusão escolar. Esse fato tem proporcionado novas mudanças políticas para o atendimento aos estudantes com algum tipo de deficiência, com TGD ou com altas habilidades/superdotação quanto às possibilidades de acesso ao conhecimento. Assim, essas mudanças políticas para o atendimento sob a ótica do discurso da inclusão têm transformado a realidade das escolas, pois, em meio ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial, antes excluídos e, agora, incluídos por uma força política, professores e Estado têm que os atender na garantia de qualidade.⁸

Entre estas mudanças, estão os marcos educacionais no âmbito das políticas públicas, como, por exemplo, a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (2009); o Decreto nº 6949/09, que ratifica a convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009); a Lei nº 12764/12, que institui a Política Nacional

⁸ Uma educação de qualidade atende às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, valoriza suas potencialidades e se adequa com os recursos pedagógicos de forma a democratizar o ensino e os saberes a todos aqueles que tiverem acesso à educação escolarizada, além de uma equipe pedagógica qualitativamente preparada para uma educação que reconheça as diferenças entre os estudantes nos seus mais diversos aspectos.

de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; o Plano Nacional de Educação - PNE (2104); a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outras.

Para responder à demanda de seu público-alvo, a Educação Especial deve ser considerada como eixo fundamental da proposta pedagógica da escola e dispor de diferentes recursos (materiais e humanos). Essa modalidade de ensino deve ofertar o AEE e, nesse sentido, dar apoio a esses estudantes em relação às suas demandas, a fim de que o acesso ao conhecimento seja propiciado a todos os estudantes, respeitando as especificidades de cada um.

Nesse cenário educacional pautado pela filosofia da inclusão⁹, o professor e a escola têm se desdobrado para atender a essa demanda para a modalidade em Educação Especial. A cada mudança nas políticas de inclusão, são exigidas novas funções pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem, seja nas salas de recursos multifuncionais, seja na sala de aula comum. Diante dessa realidade, surgem, no contexto escolar, diferentes funções, como professor do AEE e professor de apoio ao estudante público-alvo da Educação Especial que estuda em sala de aula comum¹⁰.

Nesse sentido, com o aumento do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial no ensino regular na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, percebeu-se que a função de professores de apoio tem ganhado uma dimensão de destaque no cenário escolar para atender as especificidades de estudantes com TGD, de acordo com o grau de sua necessidade para esse acompanhamento¹¹. Tais atendimentos são de fundamental importância ao acesso do conhecimento e às situações pedagógicas cotidianas no espaço escolar para esses estudantes, segundo a política de proteção à pessoa com autismo. Para o professor da sala de aula comum, torna-se indispensável o trabalho do professor de apoio junto à sala de aula para

⁹ A filosofia da inclusão compreende uma educação que atenda às necessidades de todos dos estudantes, independentemente de se ter ou não alguma deficiência e de suas condições socioeconômicas, culturais e psicológicas (SÁNCHEZ, 2005).

¹⁰ Historicamente, o atendimento a esse público se dava em espaços específicos, segregados da vida social (segregação) com ênfase no assistencialismo. Posteriormente, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial, esse público passa a ter força social no sentido do movimento pelos direitos humanos e avanço científico. No final da década de 1960, com o intuito de tornar a vida das pessoas com deficiência mais parecida possível à das demais pessoas, surge o movimento da Integração Social. Ele se caracterizou por alternativas de reabilitação que preparavam as pessoas com deficiência a se adaptarem às rotinas sociais sem a forma segregada de antes. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o movimento da Inclusão Social ganhou força em todo o mundo, inclusive no contexto educacional. Nesse período, há, porém, uma tendência à normalização dos sujeitos nos espaços escolares, minimizando as condições da diferença, associando a inclusão ao diferente, prioritariamente este diferente associado às pessoas com deficiência (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

¹¹ Ver Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e abre as possibilidades da atuação de professor de apoio aos estudantes com autismo na sala de aula do ensino regular.

atender esse estudante e os demais de forma inclusiva, além do assessoramento do professor do AEE, que se dá também durante o horário de atendimento do ensino regular na sala de aula.

A função do professor de apoio é recente no cenário da educação brasileira, e a produção literária sobre ela ainda é escassa (NETO; MOURA, 2012). Conforme Farnocchi (2013, p. 17), “o que se pôde constatar é que existem poucas publicações a respeito do tema *Professor de Apoio*¹² ou da inserção do segundo professor em sala de aula”. Partindo dessa realidade, percebe-se que existem dificuldades nas escolas, por parte dos profissionais, quanto à compreensão das atribuições referentes a essas funções no âmbito escolar na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG.

Considera-se importante esta pesquisa, portanto, no intuito de contribuir com a literatura sobre a função do professor de apoio e de averiguar as regulamentações existentes nas políticas públicas sobre essa função segundo a vertente da Educação Inclusiva, considerando estudos que fundamentem ou não essa atuação como inclusiva. Estima-se que esta pesquisa contribua com reflexões acerca do discurso da Educação Inclusiva no contexto da Educação Especial e com discussões sobre as políticas de regulamentação da atuação do professor de apoio, levando em consideração as dificuldades e as possibilidades para a legitimação dessa função na rede de ensino municipal de Uberlândia. Ademais, também pode contribuir com reflexões acerca dos discursos dessa função docente para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, com o objetivo de compreender como está estruturado legal, administrativa e pedagogicamente o trabalho do professor de apoio na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG no período entre 2012 e 2017, foi necessário dividir este trabalho em quatro capítulos, além desta introdução.

A introdução do trabalho constitui-se de registros da trajetória histórica e das vivências nas relações com experiências da vida acadêmica e profissional com as interseções das políticas da Educação Especial e inclusão. Na sequência, são percorridos os caminhos metodológicos que sustentam a pesquisa e a organização da dissertação.

O primeiro capítulo discorre sobre os discursos nas políticas públicas que se nortearam para as práticas ditas de inclusão das pessoas público da Educação Especial. Consideram-se, nesse sentido, as oportunidades percebidas nos enunciados dessas políticas para a atuação do profissional de apoio a esse público nas práticas em sala de aula do ensino regular. Para tanto, esse assunto é dividido em dois momentos de discussão: os discursos nas políticas de inclusão desde a fase da segregação até a fase da inclusão, nos anos de 1990; e um segundo momento,

¹² Grifos da autora.

que aborda esses discursos de políticas públicas a partir do século XXI, enfatizando as atuações mais evidentes do professor de apoio em sala de aula como um segundo docente para atendimento aos estudantes público da Educação Especial.

No segundo capítulo deste estudo, apresentamos a discussão da concepção de diversidade e de diferença nas práticas de uma educação escolar na perspectiva dos discursos da inclusão. Nessa seção, pondera-se, de forma sucinta, que os discursos da inclusão adquiriram ao longo do processo histórico a constituição de uma verdade absoluta moldada nos vínculos do neoliberalismo, gerando, por sua vez, novos atores para o compromisso da inclusão educacional das pessoas público da Educação Especial. Entre estes atores, está o papel do professor de apoio que atua diretamente em sala de aula com estudantes dessa modalidade de ensino. Tal fato leva-nos a provocar reflexão sobre até que ponto essa é uma prática ou não de inclusão desse professor junto com o professor regente ao atendimento dos estudantes com TGD ou com algum outro tipo de deficiência. As tendências ao processo de incluir o outro sem a percepção desse outro no contexto no qual foi inserido são discutidas no decorrer deste estudo, analisadas sob a ótica da governamentalidade e da cultura da normalidade versus anormalidade.

No esboço de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a atuação pedagógica do professor de apoio enquanto uma perspectiva discursiva da inclusão, há, no terceiro capítulo, a apresentação desses discursos em torno das políticas públicas desse profissional quanto ao seu atendimento em diferentes regiões do país no que se refere às regulamentações legais existentes. Para tanto, dividimos em três partes o texto para esta temática.

A primeira corresponde aos estudos e às pesquisas existentes a respeito da atuação das práticas do professor de apoio ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Na segunda parte, a abordagem teórica abarca os aportes legais que sustentam a nascente dessa atuação profissional no Brasil. E no terceiro trecho, delineamos as esferas estadual e federal que constituem os sistemas de ensino na cidade de Uberlândia/MG para uma análise das políticas públicas desenvolvidas nessas redes de ensino para a atuação do professor de apoio.

O quarto capítulo, por sua vez, concentra as dimensões das políticas públicas que legitimam a atuação pedagógica do professor de apoio sob a ótica das políticas educacionais de inclusão estabelecidas na organização da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia/MG. Nesse capítulo, apresentam-se os entraves existentes para as práticas discursivas da inclusão na escola por meio das ações do trabalho pedagógico aos estudantes da Educação Especial atendidos por professores que desempenham essa função. A análise documental foi realizada como base para a verificação das questões legais e legítimas que ancoram a prática desse profissional na SME de Uberlândia/MG. Pelas coletas de dados,

levadas a cabo por meio de entrevistas e questionários, foi possível analisar os discursos que justificam as práticas desse docente no município pesquisado.

Nas considerações finais do trabalho, com base nas coletas de dados por meio da pesquisa documental e técnicas do questionário e da entrevista, concluímos que o professor de apoio como um serviço da Educação Especial necessariamente deveria agir de forma inclusiva com os estudantes no contexto geral de toda a turma. Contudo, essa atuação inclusiva deveria ocorrer sem reforçar a diferença da deficiência do estudante, algo que tem se estigmatizado, embora o professor de apoio seja mais um dispositivo de controle dos discursos da inclusão.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS DISCURSOS DA LEGISLAÇÃO E AS PERCEPÇÕES SOBRE AS ATUAÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO

Importante reforçar que, na perspectiva que entendemos os processos sociais, as políticas serão tomadas como práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que ao fazer isso produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas (LOPES; FABRIS, 2016, p. 80).

Os discursos apresentados nas políticas públicas, que serviram de norte para as práticas ditas de inclusão dos estudantes público da Educação Especial nas escolas de ensino regular, são percebidos nos enunciados dessas políticas para a atuação do profissional de apoio. As reflexões relacionadas esse público estão divididas em dois momentos neste capítulo: os discursos nas políticas de inclusão desde a fase da segregação até a fase da inclusão, nos anos de 1990; e os discursos de políticas públicas a partir do século XXI, para as atuações mais evidentes do professor de apoio em sala de aula como um segundo docente para atendimento aos estudantes público da Educação Especial.

Ao longo dos discursos de documentos legais que propiciaram, até então, o discurso emblemático de “educação para todos”, nos moldes de uma sociedade capitalista neoliberal, consideramos que o “discurso é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro” (FOUCAULT, 2013, p. 19). De acordo com o contexto histórico, nos vieses da hegemonia social, há predomínio de discursos nos diferentes enunciados das políticas públicas ditas de inclusão que podem ser tratados como estratégias sociais para se estabelecer controle sobre a vida da população com deficiência. Em toda sociedade, a produção do discurso é controlada (FOUCAULT, 1996). E esse controle do discurso da inclusão é fator de destaque que tomamos como base no decorrer deste capítulo.

1.1 O contexto das evoluções dos discursos das políticas de inclusão escolar: da segregação à inclusão até a década de 1990

A concepção de inclusão escolar é entendida como o ato de se fazer valer o direito de todos os cidadãos a se escolarizarem, sem distinção de suas especificidades (gênero, etnia, classe social, crença, cultura, aspectos físicos ou neurológicos) no contexto social. Contempla a participação do todo, sem distinção de partes, num dado contexto social que:

[...] é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos) (SANCHEZ, 2005. p. 12).

O fato é que o termo “todos” é uma palavra genérica, que, no discurso da educação inclusiva, abre espaço para a diversidade, tentando minimizar a segregação dos que não se condicionam nos parâmetros da normalidade, mas são enfatizados no discurso da igualdade de direitos, fazendo-se valer pela inclusão, no sentido de fazer parte, de ter direitos a algo. No contexto escolar, esse é o entendimento que tem sido promovido pelos discursos da inclusão das pessoas com deficiência ao direito da educação escolarizada.

A questão da diversidade no âmbito educacional e social e os caminhos que se contradizem entre integração e inclusão ocorrem como eixo da educação inclusiva em meados dos anos 1980 e início dos anos 1990. Origina-se, previamente, do movimento de inclusão educacional denominado Regular Education Initiative (REI), cujo objetivo era a inclusão das crianças com algum tipo de deficiência na escola comum nos Estados Unidos. Seus idealizadores, nesse sentido, criticavam a existência de uma Educação Especial que segregava as pessoas com deficiência no contexto da educação escolar (SANCHEZ, 2005; DECHICHI; SILVA, 2012).

A educação reconhecida como um direito é apontado por Sanchez (2005) como condição para que a Educação Geral assuma o mesmo objetivo da Educação Inclusiva no contexto da qualidade da educação para todos, conforme a necessidade de cada um. Aborda, ainda, vários estudos para a discussão do paradoxo integração versus inclusão e consegue definir esta dimensão com as principais diferenças entre tais conceitos. Desse modo, Sanchez (2005) defende que toda ação que se motiva pelos valores de uma comunidade tende a ter o predomínio da inclusão social, em vez de aplicar o comportamento individual, predominando as marcas da integração. Ou seja, define que a inclusão trata os valores sociais, enquanto que a integração trata o sujeito¹³.

Resulta desse discurso de educação para todos o predomínio da cultura da normalidade, uma vez que todos podem se considerar normais, mesmo com suas diferenças, pois, numa questão de direito, é assim que se reforça o discurso: todos são iguais perante o direito de acesso

¹³ Estudos de Sasaki (2005) também analisam os paradigmas entre os movimentos de integração social e inclusão. Para o autor, há três formas básicas do acontecimento de integração: inserção da pessoa com deficiência sem adequação desta ao meio; inserção da pessoa com deficiência com adaptação ao meio; inserção da pessoa com deficiência em ambiente segregado. Já a inclusão, segundo o autor, é um movimento que visa a adequar a sociedade, eliminando as barreiras que excluía as pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva repercute em: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal.

à educação. Entretanto, esse acesso em si não inclui ninguém, não garante a ideia e a prática de pertencimento. No entanto, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2011), ao invés de promoverem a educação para todos, as políticas públicas reforçam a contribuição da inclusão de forma excludente.

Apesar de o movimento de inclusão originar-se pelo movimento da integração, há muitas diferenças entre eles. Uma delas é a questão do direito de todos os estudantes serem considerados cidadãos de direitos pelo princípio da inclusão; na integração, o estudante com deficiência necessita ter pré-requisitos para estar numa escola comum. A inclusão parte do interesse de todos na educação, ao passo que a integração parte da necessidade educacional especial na educação por alguns.

Esse movimento de discursos da integração para a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social reforça que as políticas públicas exercem o controle sobre a vida das pessoas. No caso das pessoas com deficiência, esse controle vai sendo gradativamente expresso pela vontade hegemônica de incluir aqueles que estão à margem da sociedade. Tal controle sobre a população, que acontece de forma quase invisível, mas que se articula em redes de poder, exercendo o controle na vida das pessoas, é o que Foucault (2005) chama de biopoder.

Dessa forma, as políticas públicas de inclusão no âmbito do contexto escolar alcançam a necessidade de inserir as pessoas com deficiência na amplitude da diversidade em seus diferentes aspectos. A inclusão escolar articula-se às pessoas com deficiência por meio da modalidade da Educação Especial. A legislação brasileira regulariza a oferta dessa modalidade de educação por meio de diferentes serviços disponíveis na educação básica e no ensino superior, além de demais modalidades de ensino, como:

- a) professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- b) sala de recursos multifuncionais (SRM);
- c) profissionais de apoio para se tentar garantir o acesso e a permanência das pessoas com TGD, com algum outro tipo de deficiência ou com altas habilidades e superdotação.

Segundo o discurso inclusivo, esses serviços pretendem garantir as condições básicas para a inserção do público da Educação Especial na escola de ensino regular e ao saber historicamente acumulado no contexto escolar.

A origem da inclusão escolar acontece a partir dos interesses da cultura hegemônica e dos movimentos sociais das famílias de pessoas com deficiência, além das próprias pessoas com deficiência na busca de seus direitos de cidadão garantidos. Nesse contexto, luta-se pelo acesso à escola e a condições de nela permanecer, ancorados em um ideário que parte do princípio da normalidade. Paralelamente aos movimentos sociais, a inclusão alcançou também

discursos nas questões de gênero, nas condições econômicas, étnicas e religiosas e em outras ações afins em prol de atitudes livres da discriminação e do preconceito.

O atendimento escolar à pessoa com deficiência historicamente impetrou processos que possibilitaram o cenário atuante em que as pessoas público da Educação Especial¹⁴ estão inseridas atualmente. Essa condição social das pessoas com deficiência, na caracterização dos grupos da marginalização social, contribuía de forma onerosa para o poder estatal, pois não produziam, não detinham força de trabalho e não geravam capital. Ao contrário, apenas geravam despesas para sua sobrevivência.

Os movimentos sociais motivados pelos interesses de lutas por direitos reconhecidos pelas pessoas com deficiência e por seus familiares e apoiadores desses movimentos foram, de certa forma, revestidos pelos discursos que sustentam as políticas públicas de inclusão. Os movimentos de reivindicações, as legislações, os interesses do Estado e da sociedade civil são fundados em “saberes e poderes que circulam e constituem as realidades que vivenciamos, subjetivando-nos de diferentes formas” (ROOS, 2011, p. 18). Assim, vão produzindo sentidos às práticas e às ideias que condicionam essas práticas.

As críticas às escolas especializadas em meados dos anos 1980 e início dos anos 1990 propiciaram novos rumos para a questão do direito de todas as pessoas às condições de convívio social sem distinção, surgindo, aí, o movimento da Inclusão Social (SANCHEZ, 2005).

Considerada na concepção dos direitos humanos, a inclusão é um amplo movimento de articulação política, econômica e social que se desdobra na esfera educacional pelo discurso da equidade e da igualdade para todos. No entanto, baseando-se em Foucault (2014), entende-se que é uma forma de disciplinar os sujeitos que são excluídos, dada a inclusão como processo do controle social que sutilmente mantém controlada a desigualdade da sociedade, no sentido de reforçar essa desigualdade, e não de combatê-la. Na vertente de um mundo que gira sob efeitos do modo de produção capitalista, os excluídos sociais, por diversas razões, podem ou não contribuir de alguma forma com o discurso da oportunidade de igualdades no contexto da sociedade competitiva e individualista conforme princípios neoliberais.

A escola inclusiva, na centralidade de seu objetivo discursivo de que a escola deve ser para todos os tipos de cidadãos, parte do princípio de que todos os estudantes estão na escola para aprender e participar do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa vertente, a aprendizagem em sala de aula precisa ser o objetivo do professor, e seu processo de ensino

¹⁴ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pessoas com algum tipo de deficiência, com algum tipo de transtorno global do desenvolvimento (TGD), com altas habilidades ou superdotação são público-alvo da educação especial.

necessita ancorar-se na complexidade de seus sujeitos aprendizes, no contexto do grupo e para o grupo (SANCHES; TEODORO, 2007).

A ênfase da inclusão parte do princípio de que o atendimento a todos os estudantes deve ser assegurado, considerado o âmbito da diversidade social às peculiaridades de cada um ao direito à educação e ao conhecimento escolarizado. Para que ocorra, de fato, esse processo de inclusão escolar, é importante rever a cultura institucional, segundo os valores que orientam as práticas educativas na escola, além da formação inicial e continuada dos profissionais que irão atuar nesse contexto de inclusão (SANCHEZ, 2005).

Contudo, no aparato discursivo da inclusão, de educação para todos, a sociedade passivamente assume o discurso como verdade, como uma norma que passa a ser naturalizada, o que permite o controle, por parte das políticas públicas, na vida da população. Isso, por assim, auxilia a “definir como a biopolítica, que através do biopoder age sobre toda a espécie humana” (VEIGA-NETO, 2016, p. 72).

O fato de assumir os discursos da inclusão como verdade, naturalizados no contexto social, associa-se ao contexto de os indivíduos já se inserirem em discursos proclamados como naturais, instituindo, assim, um processo contínuo de enunciados que são transmitidos, incutidos e incorporados nas práticas sociais.

Os discursos, no âmbito das políticas públicas, frente ao movimento da inclusão social e da educação inclusiva, cada vez mais se ampliam, e novos documentos são aprovados e inseridos para atuarem na transformação do desejo de uma escola inclusiva, no sentido de atender a todos com o mesmo direito: de se ter acesso à educação. Como exemplo, há a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 1948, após a segunda guerra mundial, que foi o início das inquietações sociais diante dos novos paradigmas dos contextos políticos e econômicos desvelados na sociedade capitalista.

O discurso da equidade de direitos, garantia de acesso à educação para todos, desde então, vem sendo proclamado, e, não só, por uma questão de luta por movimentos reivindicatórios, mas por uma questão política. Reivindica-se que todos possam participar de uma cidadania e que, juntos, reforcem discursos que impactam diretamente nas práticas e nas formulações de novas políticas, mesmo que venham a elas acompanhados de novos enunciados.

O cenário das políticas públicas de inclusão controla a sociedade por meio de seus discursos, excluindo aqueles que vão contra a ordem vigente. Em sua aula inaugural no *Collège de France* no ano de 1970, Foucault apresenta a ordem do discurso, mostrando que os discursos, qualquer que seja sua natureza, são controlados por sistemas de exclusão, ou seja, são discursos controlados pelo o que se pode pensar e, contudo, não se pode pronunciar. É o que o autor

chama de interdição. Esse procedimento de exclusão por meio da interdição caracteriza-se por três tipos: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado de quem fala (FOUCAULT 1996). E, nesse percurso de sua análise sobre a ordem do discurso, o filósofo apresenta que na sexualidade e nas políticas são onde os discursos mais sofrem as interdições.

Neste estudo, analisa-se o contexto das políticas públicas de inclusão, sobretudo no campo da Educação Especial, e considera-se como tabu do objeto, ou seja, a palavra proibida que vai na contramão dos discursos da inclusão, a própria exclusão. Embora na prática discursiva a palavra *exclusão* seja “entendida como o ‘outro lado da inclusão’”¹⁵ (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122), ela representa o contraponto das análises realizadas. O ritual da circunstância, no caso desses discursos, onde não se pode falar de tudo em qualquer conjuntura, induz-se a refletir sobre as próprias circunstâncias em que ocorre a materialidade do discurso da inclusão nos espaços escolares. Ademais, mesmo com todas as dificuldades que ocorrem para o processo de inclusão dos estudantes com deficiências na escola de ensino regular, o discurso já é tomado como uma verdade inquestionável, não sendo possível argumentar, por vezes, sobre as condições em que esse atendimento ocorre. Ou seja, há o reforço depreendido das determinações normativas relacionadas às nuances dos textos das políticas públicas apregoados nos discursos daqueles que estão autorizados a dizer sobre ele (o discurso da inclusão).

Esse direito é estabelecido por leis, projetos, movimentos sociais. Esses, sim, estão no direito de manifestar esse discurso, ou seja, no modo de exclusão do discurso por meio da interdição, estes têm o direito de pronunciarem. É o direito de quem fala. Portanto, quem está a favor do discurso tem o direito de falar e de propagá-lo. A apropriação social do discurso é realizada por “certas categorias de sujeitos” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Assim, no sistema educacional, o discurso da inclusão alcança uma população variada de sujeitos, desde os estudantes até toda equipe escolar e comunidade em geral, que, por si mesmos, têm a capacidade de serem governados e de governarem a favor do discurso da inclusão. Nesse sentido, a escola é um dispositivo para que a governamentalidade¹⁶ aja com mais eficácia e economia.

O discurso da inclusão das pessoas com deficiência iniciou-se no Brasil ainda na fase da integração¹⁷, com o texto da LDB N° 4024/61, que, pela primeira vez, trata de questões de

¹⁵ Grifos dos autores.

¹⁶ Conceito desenvolvido por Foucault (2008) para designar todo um conjunto de prática de governo, que, por sua vez, constitui-se em “conjuntos de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta e a conduta dos outros (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

¹⁷ As fases da inclusão no Brasil aproximadamente se deram nos seguintes períodos: a) Exclusão: da antiguidade até início do século XX; b) Segregação: década de 20 até década de 40 do século XX; Integração: década de 50 até década de 80 do século XX; Inclusão: década de 90 até aos dias de hoje (SILVA; MIRANDA, 2012).

direitos dos excepcionais. E, posteriormente na LDB Nº 5692/71 o atendimento aos estudantes com deficiência física e mental é mencionado na rede regular de ensino como uma oferta preferencial

A abordagem integracionista apresentou suas contradições diante de seu princípio de:

a) igualdade de direitos das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino regular;

b) democratização do ensino, pois também defendia entre seus seguidores o encaminhamento de estudantes com deficiência, considerados com grau de comprometimento mais avançado nos aspectos dos paradigmas da normalidade, para escolas especiais, retrocedendo aos princípios da segregação, conforme estudo de Borges, Pereira e Aquino (2012).

Para os autores, entre os defensores dessa linha integracionista, existia o despreparo dos sistemas de ensino, o que justificava a aceitação da segregação destes estudantes. Nesse sentido, a escola de ensino regular seria apenas para os estudantes que se adaptassem a ela, não sendo, portanto, para todos os estudantes, mas para alguns.

O movimento de integração é relacionado ao fator condicionante de autorização para algo. Ou seja, o estudante será autorizado a matricular-se na escola regular desde que comprove que reúne um conjunto de requisitos considerados elementares para a aprendizagem e o desenvolvimento na escola regular. E esse processo de condicionamento não possui tempo definido; quando a escola, por meio de seus profissionais, avaliar que o estudante não se encontra apto, não reúne todos os requisitos necessários para permanecer e/ou mesmo ingressar na escola, ele é encaminhado para a escola especial, que possui um caráter substitutivo à escola comum.

Nesse cenário, a responsabilidade pelo atendimento dos requisitos básicos para adentrar na escola vincula-se ao sujeito/estudante, não sendo uma atribuição institucional, pois a escola não precisa encontrar-se adequada a ele, mas o contrário: ao estudante cabe adequar-se a ela. A escola pode no máximo adaptar alguns de seus aspectos pedagógicos e estruturais, e o foco encontra-se sempre nas condições apresentadas pelo estudante e avaliadas pelos profissionais da escola. O estudante que consegue aprender e enquadrar-se nos padrões da escola comum é um privilegiado.

Avançando, a Lei 9394/96, como desdobramento do exposto na Constituição Federal de 1988, considera que a educação deixa de ser um privilégio de grupos com o poder econômico e político para ser tomada como um direito de todos. A Carta Magna ainda reforça a necessidade de o Atendimento Educacional Especializado ser garantido às pessoas com deficiência, a ser ofertado, de forma também preferencial, no ensino regular.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o contexto da educação tratado na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 205, tida como “direito de todos”, e no artigo 206, inciso I, que trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A Lei reafirma a necessidade de igualdade de direitos, no sentido de assegurar o acesso e a permanência na escola para todas as classes sociais, indistintamente. A Constituição Federal, embora às margens do discurso da inclusão das pessoas com deficiência, ainda estava centrada nos moldes da integração social escolar desse público, e representa um marco relevante para a inserção do discurso na realidade brasileira.

A LDB nº 9394/96, por sua vez, apesar de já se encontrar em fase mais avançada dos discursos nacionais e internacionais da inclusão, remete, em seu enunciado, à mesma palavra, “preferencialmente”, para a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular.

A partir do momento que é tomada como direito de todos, a educação passa a ser configurada para todos os cidadãos, entre eles as pessoas com deficiência. Logo, não caberia o “preferencialmente”, pois esse termo possibilita a existência da manutenção do status substitutivo da Educação Especial à educação regular. Nesse caso, não estaria mantendo o paradigma da integração, revestido de um discurso inclusivo? A que educação todos têm direito? A escolarização proporcionada aos grupos mais privilegiados da sociedade será a mesma oferecida aos demais, considerados menos favorecidos? Ou melhor, as pessoas público da Educação Especial terão acesso ao mesmo saber/conhecimento que os demais estudantes?

A Constituição Federal, com o discurso da democratização e da universalização do acesso à escola, determina que sim, até porque ele é apresentado com a justificativa de promover a equidade social por meio da educação. Assim, a partir do estabelecimento do princípio constitucional de que a **educação é um direito de todos**, iniciou-se uma série de reformas no sistema educacional brasileiro.

A Constituição de 88 celebrou o direito de todas as pessoas com deficiência à educação e acrescentou às pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado. Em nosso ordenamento Jurídico, esse atendimento existe para complementar e não para substituir o ensino escolar comum e para que os alunos com deficiência tenham acesso e frequência à escolaridade, em escolas comuns (MANTOAN, 2010, p. 6).

Nesse caso, tratar a deficiência no contexto da igualdade e ofertar o AEE para os estudantes desse público é, segundo Mantoan (2010), uma situação de validação de direitos. Uma vez que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa a atender as necessidades

básicas dos estudantes, na tentativa de remover obstáculos que impeçam esses alunos de ter acesso ao saber escolarizado, não há, assim, motivos para ocorrer discriminação para o atendimento desses estudantes na escola de ensino regular.

No artigo 208 da Constituição Federal, está expresso que é dever do Estado a oferta da educação básica a todos e a garantia de AEE aos estudantes da Educação Especial “preferencialmente” no ensino regular. A palavra “preferencialmente” está em destaque justamente por abordar, em sua interpretação, uma possibilidade de não se poder cumprir o que menciona o artigo, expandindo-se no campo da exceção à regra, o que é de fato para ser executado mediante a legislação. Assim, quando as escolas não possuírem condições para ofertar o AEE, poderão fazer parcerias com outras instituições, inclusive aquelas historicamente destinadas à escolarização do público da Educação Especial, para a oferta desse serviço. Batista e Mantoan (2006) argumentam sobre o uso dessa palavra fazendo jus a um documento publicado pelo MEC, na defesa de que:

[...] o “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos; [...]. (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 9).

Ora, nas entrelinhas da lei, há, nos pressupostos, a flexibilização do que possa ser considerado um dos direitos de todos à educação. Nesse caso, o direito de se prevalecer o atendimento especializado nas escolas comuns para estudantes da Educação Especial, que está sendo legitimado na Constituição Federal, relativiza-se na relação de poder da palavra “preferencialmente”. Assim, fragilizam-se, por meio do texto legal, as conquistas deste grupo e mantém-se aquilo que é fruto das forças do poder de influência existentes na sociedade.

Promovem-se, dessa forma, com o contexto da legitimação dos fatos, as condições necessárias para que a inclusão de acesso ao saber por esse grupo minoritário na escola continuem vinculadas aos espaços antes autorizados para tal finalidade. Ou seja, a palavra “preferencialmente” pode ser tomada como uma brecha de manutenção de condições de segregação dos estudantes público da Educação Especial. Demonstram-se, nesse caso, as contradições existentes nos próprios discursos da inclusão, relativizando o que é inclusão, integração ou segregação das pessoas com deficiência em pleno momento do discurso da inclusão social dessas pessoas com deficiência nos aparatos da sociedade capitalista.

Essa palavra “preferencialmente” reveste-se de um poder para oportunizar a oferta dos atendimentos que os estudantes com TGD ou outro tipo de deficiência e com altas habilidades ou superdotação possuem como direito; possibilita que eles possam ser matriculados em instituições especializadas, e não em escolas regulares de ensino, contrariando os princípios da inclusão tão aclamados no contexto das políticas do mundo capitalista. Nesse caso, o poder não se constitui como se traduz às claras na lei, mas ao que é soberano à lei. Baseando-se nas discussões de Foucault (2005), a teoria da soberania¹⁸, cujo poder não se limita à lei, mas à sua legitimidade e ao sujeito que se submete a essa lei. Aqui se desnudam as controvérsias de um discurso que se apresenta transformador, progressista, mas, na prática, mantêm-se as condições de poder antes estabelecidas historicamente. Não se pretende de fato modificar a realidade, mas se trata de se criar a sensação de que está acontecendo um grande movimento de mudanças.

Portanto, se a Educação Especial é reconhecida na Constituição Federal e a oferta de um de seus serviços é prevista para os estudantes que deles necessitem para ter suporte ao acesso ao saber na escola, torná-lo preferencial, na rede regular de ensino, é, no mínimo, possibilitar a manutenção da segregação em outras instituições que, historicamente, ofertavam exclusivamente a Educação Especial. Instituições que não fazem parte dessa modalidade de ensino, permitindo-se limitar o convívio desses estudantes com demais estudantes. Ademais, limita-se, também, seu acesso ao saber da escola comum, negando-lhes o que de fato poderia ser a inclusão. No caso do público da Educação Especial, o direito de fazer parte do contexto escolar dito para todos.

Mesmo que essa possibilidade esteja prevista, de início, apenas para o AEE – um serviço que auxilia o estudante público da Educação Especial a ter melhores condições para se desenvolver na sala de ensino regular e consiga ter êxito no processo de escolarização, segundo os discursos da inclusão –, é sempre uma brecha que poderá ser utilizada para se justificar a manutenção desse espaço e, quiçá, permitir a transferência definitiva desses sujeitos da aprendizagem para aquele local de onde não deveriam ter saído

No entanto, sendo segregadas ou não, as pessoas com deficiência estão subjetivadas às relações de forças entre esses discursos. Suas vidas são controladas por um mecanismo de poder que age em forma de redes, microfísicos e sutis, mas com alto poder de controle sobre suas vidas.

De fato, os discursos desses documentos legais citados (a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a LDB de 1961, 1971 e 1996 e Constituição Federal) demonstram, em seus

¹⁸ A teoria da soberania é apresentada por Michel Foucault na aula de 21 de janeiro de 1976 no curso do *Collège de France*, que aborda o discurso histórico-político dos operadores de dominação.

enunciados, o fim de promover a manutenção, em si, o mesmo; um discurso que faz alusão à normalização das condutas humanas, igualando as diferenças entre as pessoas em si e associando essas diferenças às condições de deficiência. Ou seja, na prática, seria uma forma de tentar demonstrar que há possibilidade de superação dos estudantes com deficiência quando são incluídos no sistema de ensino regular. Fortalece-se o posicionamento de que a deficiência é um fator limitante e impossibilitante do e para o sujeito e superá-la é condição de realização humana.

Como afirmado anteriormente na citação de Foucault (2005), não há aqui um poder soberano de rei governando a vida dessa população agora inserida na escola. Porém, há um poder que age da mesma forma, que governa a vida das pessoas de maneira bem microscópica, difundido em redes, que, por meio das políticas de inclusão, determina que é melhor para esse público ser inserido em escolas de ensino regular do que em escolas de educação especial. Problematisa-se, então, essa questão que governa, que age com o que Foucault (2008) conceitua como governamentalidade

Para a problematização dos discursos das políticas públicas de inclusão apresentadas nesta pesquisa, na trajetória de seus enunciados, entende-se que tais políticas exercem a governamentalidade sobre a população, principalmente, neste caso, o público da Educação Especial designado por tais políticas. Esta governamentalidade exercida sobre a população é todo um conjunto de práticas sobre ela vinculado no saber da economia e nos mecanismos de segurança utilizados para o seu controle social (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Nesse sentido, a população precisa ser controlada, governada, produzindo, assim, o governo¹⁹ dos indivíduos, cuja relação de pertinência à população torna-se uma condição de circulação, de produção, não de mercadorias, mas de vidas (ROOS, 2011). No mesmo sentido de governo, o discurso de inclusão é enunciado na Lei nº. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), no artigo 54, que reforça, no inciso III, que o Estado deve oferecer às crianças com deficiência o AEE, de preferência, na rede regular de ensino, conforme o que já previa o Artigo 208 da Constituição Federal.

Ainda em seu artigo 55, o ECA apresenta que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 18). O AEE, enquanto um recurso para que os estudantes atendidos pela Educação Especial possam ter melhores condições no processo de escolarização, segundo a Constituição Federal, é, mais uma vez, seguindo o discurso da inclusão, relativizado, dado ao que é interpretação da lei, posta

¹⁹ Governo “é a manifestação “visível”, “material” do poder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007) (grifos dos autores).

como dispositivo de verdade. Assim, pois, os pais são obrigados a matricular seus filhos na rede regular de ensino, mas essa rede não está obrigada a ofertar todos os serviços a que a criança tem direito dentro de um mesmo espaço físico na referida unidade de ensino onde a criança se encontra matriculada. Esse serviço, em se tratando de estudantes com deficiência, passa a ser ofertado na mesma unidade de ensino de forma preferencial, segundo a autonomia do Estado, expressa no texto legal. Na leitura desses documentos, até

[...] parece que tomou cuidado para que o discurso aparecesse apenas como um certo aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido (FOUCAULT, 1996, p. 46).

Esse jogo do discurso é facilmente encontrado nos textos legais, criando um imaginário legal de que o direito à educação tem sido implementado nas escolas, mas que educação/escolarização de fato está sendo garantida? É precioso reconhecer que o que existe, em grande parte das redes de ensino, é um processo composto por fases, etapas, serviços desconectados de um projeto articulado e compromissado com grupos socialmente referendados.

Retomando as reflexões, é possível constatar que foi a partir da década de 90 do século XX que essa realidade, no contexto de reformas de Estado no Brasil, ganhou forças, sobretudo, no setor educacional²⁰. Nesse universo educacional, o discurso econômico surgiu como possibilidade de soluções técnicas e politicamente definidas para enfrentar a ineficiência administrativa do setor público. Foi a era emergente do neoliberalismo²¹ no Brasil.

²⁰ O contexto socioeconômico e político na década de 1990 compreendeu a era da economia neoliberal com o governo de Fernando Collor e em 1992 o seu impeachment; privatizações e ações do Estado Mínimo, inflação e plano real. Em 1994 houve a eleição de Fernando Henrique Cardoso como presidente da República perpetuando por mais um mandato em 1998. Neste período do governo FHC foi o auge do neoliberalismo no Brasil; período da globalização e da competitividade; o mercado como regulador dos direitos e a privatização do setor público, entre eles a educação. De forma geral, o Estado passa pelo extravio de ser executor das ações ao atendimento social, ou seja, de agir diretamente conforme suas funções técnicas, políticas, sociais e financeiras, sendo o regulador destas atividades, mas subsidiando os prestadores de serviço para este fim. O Estado transfere para a sociedade a responsabilidade pela gestão ativa dos serviços que devem atendê-la. Foi o momento do fortalecimento do Capitalismo, da globalização da economia e do discurso da valorização da privatização dos bens estatais, na prática do discurso neoliberal (SILVA, 2016).

²¹ O neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra Mundial na região europeia e no continente norte americano, regiões estas com pleno poder do capitalismo e é entendido como um fenômeno que se distingue do liberalismo clássico, conforme afirma Anderson (1995). Compreende ao entusiasmo de mercado como agente das esferas do poder econômico com a mínima intervenção estatal, pois na vertente do neoliberalismo a ação do Estado não tem eficácia na estrutura sócio econômica. Com a crise do modelo de economia do período pós-guerra no início da década de 70, o capitalismo sofre uma crise mundial o que passa a dar força para o ideário neoliberal. E é no final da década de 70 na Inglaterra com o governo de Thatcher que o programa do neoliberalismo é exercido num país

As políticas públicas, para os defensores do neoliberalismo, implicam intervenções do Estado com o propósito de regulação, de atuação sobre os desequilíbrios ocasionados pelo desenvolvimento do acúmulo de capital, e são entendidas, pelos neoliberais, como um dos grandes problemas para o desenvolvimento do mercado. Essa intervenção estatal, para o programa neoliberal, constituía-se em ameaça aos seus princípios, como individualismo, livre iniciativa, concorrência privada etc. Nessa perspectiva, o livre mercado é considerado pelos neoliberais como “equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 37)

No contexto político dessa época, as mudanças no campo educacional surgem e, com elas, a necessidade das políticas de inclusão social. Oriundas de apoio dos movimentos sociais, as políticas de inclusão são revestidas de um discurso de ampliação de direitos e condições para “minorias” da população socialmente marginalizada. Elas vêm acrescidas e/ou enriquecidas pelo potencial de um discurso emancipador. Na realidade, são discursos que estão a serviço do mercado capitalista, que necessita de consumidores e de cidadãos que tenham direitos “iguais” para atuação do mercado de trabalho, nas questões sociais e no âmbito educacional, pois “[...] discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas sociais ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

A compreensão da realidade demanda das dimensões que o conceito de realidade abriga, extrapolando o fato em si e abrangendo todas as variáveis que dele derivam, ou seja, o real e a realidade podem ser criados apenas por meio de um discurso. Portanto, os movimentos sociais dos ditos “marginalizados” ou, da “minorias” que sofre a exclusão por não fazer parte dele, são ancorados pelo desejo de se fazer parte, de se sentir dentro do mesmo complexo social e nele exercer as mesmas condições dos demais que fazem parte dele. Assim, os “excluídos” sociais são motivados por um discurso de inclusão para buscar direitos iguais aos demais já atuantes na padronização da normalidade social existente.

Os interesses de se fortalecer esse discurso no seio do capitalismo estão ancorados na percepção das condições dos direitos sociais, sem manifestações explícitas nas diferenças entre os cidadãos, por quaisquer que sejam estas diferenças, e no fato de encontrar nesse discurso o

de forte poder capitalista. A partir da década de 1980 os Estados Unidos também aderiram à prática neoliberal, no entanto, com uma conduta distinta da do governo inglês.

poder de dominar, de alienar tais grupos socialmente marginalizados, presas fáceis, iludidas com a concepção de poder adquirido pelo discurso da inclusão.

Ainda nas palavras de Foucault (2005, p. 29), há de se “produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas”. Por conseguinte, o discurso da inclusão está, agora, posto como uma verdade inquestionável. Ter que incluir todos na escola tem a ver com o direito à inclusão a fim de que as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, possam ser cidadãs de direitos, possam ser tomadas como seres produtivos que contribuam com o mercado e que também estejam à mercê da função de consumidores. Se, antes, não produziam, se eram pessoas anormais, enclausuradas nos hospícios, nos cantos das casas, agora estão postas, imersas ao discurso de que são pessoas, são consumidoras, são estudantes que se igualam com os demais, apesar de suas limitações, de seu vínculo à condição de diferença, camuflada pelo discurso da inclusão, no contexto da diversidade social. Essas pessoas precisam produzir riquezas e precisam, para isso, antes de tudo, estarem produzindo o discurso inquestionável da inclusão, como toda a sociedade também necessita.

A partir de então, novas políticas vão se desdobrando para o atendimento das pessoas com deficiência, e o discurso da educação para todos amplia o leque da manifestação do movimento de inclusão no Brasil.

Documento oriundo da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, a Declaração Mundial de Educação Para Todos não teve como foco a Educação Especial, mas alguns objetivos desse documento beneficiaram as pessoas com deficiência. Em vários países, foi possível direcionar as reformas educacionais buscando como suporte as bandeiras contidas nesses documentos focalizando na:

- a) satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
- b) adequação do ambiente escolar para aprendizagem;
- c) universalização do acesso educacional e expansão da política de educação para todos;
- d) possibilidade, por sua vez, de repensar a prática de inclusão em todos os aspectos sociais, econômicos, étnicos-raciais, culturais, educacionais etc.

Como exemplo dessa prática, apresenta-se o artigo 3º em seu inciso V da Conferência Todos pela Educação, na qual se evidencia que:

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras²² de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998. p. 4).

O destaque apresentado no documento à igualdade de acesso ao saber escolarizado para as pessoas público da Educação Especial reflete os interesses políticos e econômicos das organizações internacionais que financiaram a conferência. Tais interesses interferiram na educação brasileira, diretamente na organização educacional e nos projetos pedagógicos, pois o governo brasileiro, aliado ao modelo político do neoliberalismo, abriu as portas ao mercado internacional na era chamada era da globalização²³, abrigando, no campo educacional, os mesmos princípios que subsidiam a política e a economia no sistema capitalista²⁴.

Nesse novo cenário do mercado mundial, o contexto da educação escolar pública passa por novos debates, no intuito de ter essas novas demandas relacionadas às qualificações do trabalhador e ao novo perfil de cidadão requerido. Novas reformas educacionais²⁵ visando à “qualidade” da educação no âmbito dos sistemas financeiros mundiais e, também, da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)²⁶, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)²⁷, e do Banco Mundial (BM) passaram a ter o apoio dos dirigentes brasileiros. Uma nova concepção da educação pública consolida-se na perspectiva de ser a solução para problemas sociais e econômicos para o Estado, priorizando o ensino fundamental e a defesa da relativização dos deveres estatais, com o discurso de que a

²²A expressão “pessoa portadora de deficiência” não deve ser utilizada para caracterizar uma pessoa que tenha algum tipo de deficiência. A fonte é de data anterior à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em que o Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, a ratificou. A pessoa não “porta” uma deficiência, ela é uma pessoa **com** deficiência.

²³ Entendida como uma visão neoliberal no sentido do livre comércio e livre mercado a globalização surge associada a uma revolução tecnológica.

²⁴ Apesar de a teoria político-econômica neoliberal se abarcar do modo de produção capitalista, a origem do neoliberalismo se decorreu do Liberalismo. O Liberalismo é uma teoria política e social que surgiu no século XVII, sendo neste período chamado de Liberalismo Clássico, tocado com influências do Iluminismo europeu e das revoluções burguesas. A história do Liberalismo está associada aos princípios de democracia, liberdade e igualdade. Esta teoria política defende a autonomia da sociedade civil, do mercado e da liberdade de opinião frente ao Estado. Os principais pensadores liberais defendem a liberdade econômica contra o Estado. Entre seus principais teóricos estão: John Locke, Montesquieu, Voltaire, Kant, e Adam Smith. A partir da segunda metade do século XX o Liberalismo Clássico possibilitou o surgimento do Neoliberalismo com o enfraquecimento estatal com suporte do Capitalismo para as iniciativas do livre mercado (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998).

²⁵ As principais reformas educacionais na década de 90 do século XX foram: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o que evidenciou a ênfase no ensino fundamental; criação dos sistemas de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a aprovação da nova LDB nº 9394/96 (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

²⁶ No idioma inglês, Unesco significa United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

²⁷ No idioma inglês, Unicef significa United Nations Children's Fund,

educação é uma responsabilidade de todos os setores sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014; NEVES, 2010; PINTO, 2002).

Após a conferência na Tailândia, para cumprimento das decisões contidas na Declaração Mundial de Educação Para Todos, o Ministério da Educação organizou um documento com metas para serem cumpridas em 10 anos (de 1993 a 2003), no sentido de proporcionar melhorias na educação básica do país, denominado Plano Decenal de Educação. Ele tinha como um dos objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens dos estudantes e favorecer um ambiente adequado de aprendizagem (MEC/SEF, 1993). Porém, foi um plano que praticamente não saiu das condições de texto escrito, não apresentou foco na Educação Especial e delineou-se como um certo democratismo²⁸ (SAVIANI, 2014), pois permitiu, durante a elaboração de suas propostas, a participação de instituições sociais e educadores. Contudo, na aprovação final do documento, prevaleceram as considerações do governo. Com cunho quase que fidedigno ao texto da Declaração de Jomtien, o documento apresentou como um de seus objetivos:

[...]

2- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento:

[...]

d- implementando estratégias de ensino para atender às necessidades específicas de aprendizagem do aluno especial;

[...] (BRASIL, 1993, p. 32).

Aqui é possível identificar um traço das orientações do Banco Mundial (BM) como agenciador das políticas educacionais dos países que se articulam com as ponderações do mercado mundial. Sobre as frestas do capitalismo, com o modelo político pautado no neoliberalismo, o BM exerceu forte influência na aprovação do Plano Decenal de Educação 1993-2003 no Brasil. Nesse cenário, buscava-se a adequação das pessoas para o modelo econômico majoritário. Logo, tornava-se de suma importância o desenvolvimento de ações que impactassem diretamente na definição do tipo de consumidor que cada uma das categorias antes excluídas iria tornar-se. Para as pessoas com deficiência, era necessário pensar-se em políticas que as reposicionassem na e pela atividade capitalista, produzindo e se fazendo consumidoras dos produtos ofertados pelo mercado.

²⁸ A proposta de elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), teve participações de instituições das classes sociais entre elas as instituições de Educação Especial como a Federação de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), para a representatividade de sugestões de políticas ao atendimento das pessoas com deficiência.

O contexto educacional, nesse sentido, para o atendimento das pessoas público da Educação Especial, necessitava atender às demandas desse mercado. Não interessava como seria este atendimento no interior da escola, desde que atendendo de forma a promover essa igualdade de direitos, sem reconhecimento às diferenças e às especificidades de cada estudante. Não havia, portanto, o sentido de oferta de um atendimento adequado a cada um, conforme sua real necessidade, mas de acordo com as necessidades impostas pelo sistema educacional, que, por sua vez, são formatadas pelas diretrizes do BM.

As reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial, sobretudo durante os 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho, nesse período, que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff*²⁹ como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da Educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar Nano de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração) [...] (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

A Conferência Mundial de Educação Especial em 1994 na Espanha, com a participação de 92 países, entre eles o Brasil, foi marco central da Educação Especial. A partir desse evento constituiu-se a Declaração de Salamanca, que proporcionou diretrizes para que os Estados-membros das Nações Unidas constituíssem suas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência³⁰ no contexto escolar. O referido documento é considerado “a magna carta de mudança de paradigma da escola integrativa para uma educação inclusiva” (SILVA; MIRANDA, 2012).

Sendo uma forma de disciplinar os ditos excluídos, há, nessa mesma analogia, a inclusão escolar definida como o direito de todos ao acesso à educação. Em consideração aos textos legais,

[...] entende-se que o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino. Através deste, a inclusão das minorias, nos contextos regulares de escolarização é introduzida como condição de

²⁹ Grifos no autor.

³⁰ No caso, a terminologia utilizada para definir este público no documento é pessoas com “necessidades educacionais especiais”.

necessidade e realidade. Cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui este discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes (SILVA, 2012, p. 15).

Portanto, é passível de se depreender que no discurso de inclusão presente no texto da Declaração de Salamanca existe uma abertura, quase que um impulso diretivo, para se romper com a rigidez dos sistemas de ensino brasileiros, resistentes e fechados a mudanças destinadas a adaptação às diferenças das pessoas, sejam elas público da Educação Especial ou não. Identifica-se no documento um reforço à reprodução dos princípios neoliberais ao afirmar que todos os estudantes têm direitos iguais, mesmo que tenham condições individuais diferentes.

Nesse caso, atrelados às condições de acesso estão os esforços de cada sujeito e da sociedade, no sentido geral. Abre-se, assim, espaço para novos atores, como as organizações sociais, movimentos de iniciativa privada e voluntários a discursar e praticar o discurso da inclusão, promovendo o reforço a meritocracia individual, a competitividade e a eficiência nos espaços escolares, doravante com a participação também dos ditos “incluídos”. Delega-se, porém, às escolas a responsabilidade de promover a inclusão, ao considerar o esforço dos professores, das famílias e do serviço de voluntariado nessa tarefa.

A Declaração de Salamanca, portanto, influenciou na formulação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Também é publicada nesse mesmo ano (1994) a Política Nacional de Educação Especial, documento que reforçou, no campo da Educação Especial, o papel da inclusão educacional para que as pessoas com diferentes teores de necessidades tenham acesso ao saber escolarizado, considerando que, para tanto, os dispositivos legais são necessários para a consolidação desses direitos (SILVA, 2012).

No Brasil, essa consolidação do discurso da educação inclusiva atendendo às pessoas com deficiência ganhou reforço no dispositivo legal da LDB, Lei Nº 9394/96³¹. No capítulo V, destinado à modalidade da Educação Especial, voltada para a formação do sujeito na sua prática cidadã e ao direito à educação do ensino regular, a LDB manteve a oferta do AEE na condição de “preferencialmente” na rede regular de ensino, conforme redação do seu Artigo 58, sem ferir a Constituição Federal, como apresentado anteriormente.

³¹ A Lei Nº 9394/96 (LDB) foi aprovada e sancionada no Governo de FHC. Foi um projeto que substituiu projeto original fruto de discussões entre educadores e movimentos sociais. O MEC articulou as mudanças de forma interna, sem proporcionar discussões ao anseio público, mas foi o senador Darcy Ribeiro o seu patrono na Câmara. Não houve veto presidencial para sua aprovação, o que de fato comprova sua articulação e sintonia com as bases de lideranças do governo (PINTO, 2002).

Nessas condições, o poder disciplinar sobre os estudantes com deficiência passou a atuar de forma mais ampla, e o biopoder pode ser exercido do sujeito com deficiência para toda a população. Agindo assim, a biopolítica que toma forma e sua manifestação ocorrem no sentido verticalizado da lei para os sistemas de ensino. Dessa maneira, o público da Educação Especial, por força da lei, é controlado quando passa a ser incluso no mesmo espaço escolar em que a normalidade e a anormalidade são ditas por uma questão de norma, agindo de modo naturalizado e não constituído socialmente, mas como se fosse imutável, inquestionável, pois assim se faz o discurso da inclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2011). Nesse processo escorregadio, meio nebuloso, ocorre o estabelecimento de um poderoso dispositivo de controle sobre a população, que, agora, não age sobre uma parcela dela, mas busca abranger cada vez mais outras, antes alheias ao processo. O objetivo é abarcar todas as parcelas e exercer sobre elas o controle absoluto por meio da biopolítica.

A LDB acrescentou o direito aos serviços de apoio especializados para o atendimento das especificidades dos estudantes com deficiência e, também, a possibilidade da existência de salas especiais, fora da classe comum, para o atendimento especializado (AEE) a esse público. Os artigos 58 e 59 reforçam as questões das especificidades de atendimento aos estudantes com TGD, com outro tipo de deficiência ou com altas habilidades/superdotação para uma postura de iniciativa inclusiva. No artigo 59, determina que

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 40)

É preciso compreender que não se trata de diferenciar para minimizar e discriminar, mas para reconhecer as suas diferenças. Nesse mecanismo, busca-se atender as especificidades para garantir que tenham a possibilidade de ter o acesso ao conhecimento estabelecido, a “igualdade” de condições, reconhecida a deficiência como uma diferença. Essa igualdade de condições paradoxalmente trata de uma forma padronizada, associada à normalidade, os sujeitos em si que se constituem enquanto sujeitos por suas diferenças.

O discurso da competência individual está presente na LDB de forma oculta, manifesto nas demandas específicas quando revestido da possibilidade de flexibilização curricular, pedagógica e estrutural, prevista no inciso I do artigo 59 citado anteriormente. Nele, ressalta-se a garantia de um currículo específico para estudantes com necessidades específicas de aprendizagem que assegure o objetivo de escolarizar os estudantes público da Educação

Especial, mantendo, assim, a normalização dos sujeitos no que se refere à formação cidadã, que se constitui, numa sociedade neoliberal, na formação de mão de obra e de consumidores. Cabe a cada um, munido desse aparato de apoio, encontrar espaços para que suas condições pessoais e técnicas sejam afloradas e empoderadas rumo ao mercado de trabalho. Essa é, pois, uma forma de controlar os sujeitos com aprendizagens mais igualitárias, no espaço e no tempo escolar.

No mesmo artigo, inciso IV, quando é utilizada a expressão “trabalho competitivo”, a LBD demonstra mais uma vez seu cunho de caráter neoliberal. Embora a Lei favoreça o ingresso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, ela não apresenta como as grandes empresas farão para permanecer com esse público e nem como deve ser sua capacitação e quem deve oferecê-la. São situações que nos discursos da inclusão escolar, da inclusão no mercado de trabalho e da inclusão da cidadania de direitos apresentam-se obscuras pelas próprias práticas discursivas do movimento da inclusão. O que se expressa é a culminância da capacidade individual e da meritocracia.

Por outro lado, é importante refletir sobre essas questões, já que as políticas educacionais que surgem a partir dessa legislação educacional e trabalhista tratam da inserção na educação superior e na pós-graduação como os parâmetros do mercado de trabalho, principalmente no caso do setor público, por meio da reserva de vagas e cotas, que varia, entre 5% e 20% do total de vagas existentes. Uma breve análise matemática evidencia que para que haja uma vaga reservada, é necessária a oferta de 10 vagas para se corresponder a 0,5; como não é possível preencher a metade de uma vaga, arredonda-se para um. Nos cargos de maiores pró-labores e prestígio social, não há oferta de vagas com possibilidade de atingir o quantitativo de no mínimo dez, e o mesmo se apresenta nos programas de pós-graduação. Assim, o corte de destinação social já ocorre nessa fase, no entanto há explícita existência de uma política social e educacional de inclusão desse público.

O fato acima reforça-se na concepção de Silva (2012), que defende a existência de uma utopia na crença de que as minorias excluídas podem ser inseridas de forma igualitária de condições no mercado de trabalho e na vida social. Segundo a autora, é criada no sujeito a utopia de condições de acesso ao mercado de trabalho pelo acesso à escolarização. Ao que nos conferem os princípios neoliberais, são esses sujeitos com todas suas diferenças e dificuldades que devem buscar a sua ascensão social.

Os discursos que endossavam a segregação e que, com novos contextos sociais, expandiram-se para a integração e mais tarde ramificaram-se para os discursos da inclusão que existe hoje no contexto educacional, especificamente, estão centralizados no paradigma da normalização. As condições da normalidade e do que não é normal são as referências para

colocar num mesmo espaço a amplitude de um discurso de diversidade, que nega a marca da diferença que está não somente nos estudantes da Educação Especial, por sua condição de deficiência, mas em cada sujeito que se constitui de diferentes estigmas, crenças e histórias. Assim se constitui cada sujeito: por interpretação de discursos, subjetivados para e por esses discursos, assumindo, dessa forma, uma crença da sua verdade universal. São, enfim, os incluídos e os que incluem no aparato das práticas discursivas da inclusão que vão atribuindo sentido à existência de cada um, sempre aprisionados por um discurso que direciona as possibilidades de existência em um dado contexto histórico, político, econômico, social e cultural.

1.2 O contexto das políticas de Educação Especial no decorrer do século XXI: apontamentos para a atuação do professor de apoio

Cada vez mais as leis, enquanto dispositivos que demarcam os territórios onde possam ser efetivadas, são formas de controlar as ações sociais em qualquer instância em que operem. No contexto educacional não foi diferente, e, das emancipações legais, emergiram o discurso de uma educação para todos, reforçando as práticas discursivas de inclusão nos documentos legais.

Os saberes vão se pluralizando nesses discursos de forma cada vez mais específica, criando necessidades, novas formas de comportamento, de disciplinar as pessoas, mais flexíveis de/para exercer o controle sobre os sujeitos (ROOS, 2011).

No mês de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, conforme previsto no artigo 14 da Constituição Federal e no artigo 87 da LDB 9394/96, pela Lei nº 10.172/2001. O contexto político e econômico reforçou-se com os condicionamentos das políticas neoliberais e as influências da reforma de Estado, sobretudo no campo educacional. Uma das situações, de acordo com o plano diretor da reforma, presentes no contexto escolar foi a descentralização dos efeitos burocráticos da União para os Estados e Municípios, em que as políticas definidas por esse momento de reformas no contexto escolar foram o de demarcação de políticas da Educação Básica por parte dos entes federados, com o intuito de diminuir os custos das escolas e reduzir financeiramente a responsabilidade da União (FONSECA, 2013).

Os movimentos sociais e a comunidade científica apresentaram sugestões para a elaboração do plano nacional de educação, contrapondo-se às peculiaridades neoliberais

contidas no projeto³². Ao ser aprovado, foram realizadas várias modificações durante suas tramitações no congresso. Segundo os representantes das entidades sociais que participaram das discussões da elaboração do plano, o documento não contemplou as proposições dos educadores e reduziu-se a um conjunto de objetivos e metas condizentes com as intenções do governo (SAVIANI, 2014; FONSECA, 2013).

O PNE 2001/2010 apresentou o maior número de metas no espaço destinado a “financiamento e gestão”. Em todas as outras áreas, houve o impacto financeiro como nas demais áreas também contempladas pelo plano. Contando na Educação Especial com 28 metas estabelecidas, segundo Pinto (2002, p. 122), as 3 metas com maior impacto financeiro nessa área foram:

Generalizar, em 10 anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental. (Meta 5)

Assegurar que, em 5 anos, todos os prédios escolares estejam adaptados com padrões mínimos de infra-estrutura para o atendimento de alunos com necessidades especiais (Meta 12).

Aumentar os recursos financeiros destinados à Educação Especial de forma a atingir, em 10 anos, o mínimo de 5% dos recursos vinculados ao ensino (Meta 23).

No campo da Educação Especial, numa perspectiva da inclusão, visto que o movimento de inclusão já se encontrava, à época, fortalecido com a ampla divulgação da Declaração de Salamanca, esse PNE pouco contribuiu, reforçando em sua concepção e em suas diretrizes um forte discurso da integração das pessoas público da Educação Especial.

A *integração* dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. [...]. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita *integração*. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de *integração*³³. (BRASIL, 2001c, p. 45).

O PNE 2001/2010 não foi um avanço nas fontes de políticas públicas para a Educação Especial se para tal for considerado que teria de oferecer um forte impacto nos discursos da

³² Para as discussões de elaboração do PNE foram realizados dois congressos denominados Congresso Nacional de Educação I e II, respectivamente nos anos de 1996 e 1998 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com representatividade de profissionais da educação, entidades estudantis, associações acadêmicas e científicas (PINTO, 2002).

³³ Grifos nossos.

inclusão educacional no país. O plano não apresentou, portanto, impacto algum sobre o trabalho pedagógico em sala de aula do ensino regular com profissionais de apoio e/ou em função docente para esse trabalho. Como destacado anteriormente, para a promoção e a propagação das práticas discursivas dos movimentos de inclusão, cada vez mais novas necessidades para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial são grifadas para o processo didático-pedagógico. O PNE assegurou, na meta 16, a inclusão no PPP das escolas o AEE com a definição dos recursos disponíveis com oferecimento da formação em serviço aos docentes.

Em 2001, após a aprovação do PNE, na publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial com a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001d), foi possibilitado normatizar as ações pedagógicas da Educação Especial no contexto da inclusão, apontando, entre algumas questões, as normatizações para o serviço de apoio especializado, a organização escolar para atender os estudantes público dessa modalidade de ensino transversal, de natureza complementar e suplementar, a adequação curricular e a formação de professores.

Conforme expresso nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), a escola, numa perspectiva de inclusão, necessariamente, precisa estar preparada com recursos humanos e materiais adequados à promoção da diversidade atendida no sistema de ensino. Nesse sentido, para a definição das ações pedagógicas, o documento orienta o que são os serviços de apoio pedagógico especializado oferecidos pela escola comum, podendo ser desenvolvidos tanto na sala comum por atuação de professor da Educação Especial, intérpretes e outros profissionais, para o apoio à aprendizagem, locomoção ou comunicação intra e interinstitucional; ou na sala de recursos onde ocorre o AEE com caráter de complementação ou suplementação curricular.

Esses serviços de apoio pedagógico para a normalização do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência parte do princípio da homogeneização das pessoas, de um modelo pré-estabelecido de aprendizagem e de comportamentos. Dessa forma, “a norma opera a fim de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais” (LOPES, 2011, p. 116).

Outro aspecto a destacar no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é o fato de o texto já apresentar um compromisso alinhado com a perspectiva da diversidade em detrimento da diferença. Revela-se o entrelaçamento do Estado Gestor com o mercado, marco do sistema capitalista, abrindo espaços para o um modelo educacional alinhado com uma política econômica neoliberal. A diversidade é um termo escorregadio que não se compromete com os grupos sociais e com nenhuma categoria propriamente, pois abarca tudo que é diverso, variado. Por outro lado, a diferença é, por natureza, demarcatória de

implicação, de envolvimento e compromisso com grupos socialmente organizados, com categorias específicas, pois as demarca, reconhece e valoriza como condição de organização e realização de processos educacionais. O discurso da diversidade vem para dizer que existe uma preocupação, mas está apresentada de forma tão genérica que possivelmente não terá como ser cobrada e executada³⁴

A oportunidade de outros profissionais, como mencionado no documento, aplica-se a espaços futuros que irão se desdobrar em novas ações dentro da escola para atender estudantes com TGD, outro tipo de deficiência ou com altas habilidades/superdotação. Não se pronuncia a expressão “professor de apoio”, mas, quando o texto do documento apresenta a oportunidade de profissionais para atuação pedagógica com serviços de apoio especializado, novos caminhos para o atendimento do professor de apoio, ainda não denominado como tal, irão se constituir no cenário escolar.

Esses caminhos surgirão para que a inclusão, tão necessária para a sociedade neoliberal, na esfera da possibilidade de ser alcançada, efetive-se, a priori, a partir do contexto escolar. Isso para viabilizar que sejam realizados, com a centralização e adequação de estudantes, os ajustes necessários à meta a ser alcançada, qual seja, oferecer a todos, o mais próximo possível, a formação “normal” existente, para a maioria atendida. Para esse fim, surge, então, a necessidade dos profissionais de apoio.

Os mencionados profissionais para as práticas discursivas da inclusão funcionam como dispositivos de disciplinamento dos estudantes, a fim de que consigam ter suas diferenças amenizadas no contexto de sala de aula, focalizados na crença do aspecto homogêneo decorrente do processo de ensino e aprendizagem. A resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu estas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica, expressa, em seu artigo 3º, o conceito de Educação Especial e as suas formas de serviço prestadas aos estudantes público dessa modalidade, assim as definindo:

Art. 3º Por *Educação Especial*³⁵, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para **apoiar**³⁶, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 1).

³⁴ A discussão com as temáticas diversidade versus diferença é abordada no capítulo terceiro desta dissertação.

³⁵ Grifos do autor.

³⁶ Grifo nosso.

A abertura da interpretação aos serviços de apoio, conforme destacado no texto, possibilita o trabalho pedagógico em sala de aula no acompanhamento de um outro professor em sala de aula. Garcia (2013, p. 105) também compartilha dessa interpretação quando a função de apoiar tais serviços na escola pode ser “de um apoio pedagógico especializado na sala comum que pode ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor intérprete de códigos de linguagem alternativa junto com o professor regente”.

A mesma resolução determina que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- 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 interinstitucionalmente;
- d) **disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação**³⁷.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

[...] (BRASIL, 2001b, p. 2).

O trabalho de apoio pedagógico aos estudantes da Educação Especial em sala de aula do ensino regular, podendo ser realizado juntamente com o professor regente, de forma abrangente, apresenta-se como uma iniciativa para práticas de inclusão e ações que determinarão, por cada um dos sujeitos a que realizar esse apoio, uma ferramenta da Educação Especial para atendimento a esses estudantes em classe comum. Novamente, reforça-se aqui o sujeito, professor de apoio, para a contribuição na realização desse trabalho de inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial. Os grifos na citação foram propositais para que seja observada a intenção de profissionais de apoio no contexto da escrita do artigo.

As diretrizes curriculares nacionais para formação de docentes da Educação Básica são definidas por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002. Essa resolução determina que as instituições de ensino superior, na organização curricular, devem formar docentes com atenção à diversidade, contemplando as especificidades de estudantes público da Educação Especial.

³⁷ Grifos nossos.

No entanto, ao se embasar na formulação das políticas como a LDB (1996), no artigo 59, e nas reafirmações de seu conteúdo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), há a determinação de que os professores devam ser *especializados* e *capacitados*³⁸ para atuação docente, reforçando a divisão na atuação entre as funções nas formações: especializadas e capacitadas, no sentido de que a primeira se forma para planejar as ações e a segunda, para executá-las.

O primeiro perfil tende a atuar sobre o estudante da Educação Especial, e o segundo, com o estudante da Educação Especial, favorecendo, assim, uma situação do professor especializado, que atua fora do contexto da sala de aula comum, e o professor capacitado, que atua na regência da sala de aula do ensino regular. Aqui cabe o questionamento: que atuação é essa que se articula dentro e outra fora de sala de aula para atender, com o mesmo fim, o estudante que tem sua especificidade de aprender marcada por uma condição de diferença em relação aos demais estudantes da classe? Nesse sentido, a priori, não serão emitidos posicionamentos neste momento em relação às possíveis respostas. Elas serão apresentadas posteriormente, nas reflexões acerca da atuação do professor de apoio.

No entanto, no exercício das suas funções, tanto do professor regente quanto do específico, que atua no serviço da Educação Especial, esses profissionais estão entre si exercendo uma relação de força sobre os estudantes. Isso porque a execução do currículo e a relação dos saberes que são ministrados ocorrem por meio do processo de ensino e de aprendizagem, numa vertente balizadora de formação dos estudantes com deficiência no discurso da inclusão escolar, disciplinando-os. Essas forças, para Veiga-Neto (2016), segundo pensamento de Foucault, são entendidas como poder, agindo diretamente no controle dos corpos, que, no caso, são os corpos dos estudantes, com a atuação do dispositivo disciplinar que é o viés para a consolidação desse poder.

Em 2003, o país tem a Presidência da República assumida pelo então presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, que lança o plano de governo “Brasil de Todos” para o período de 2004 a 2007. Apesar de ter um período inicial do governo com continuidade nas políticas neoliberais, seja com as privatizações, seja com a parceria de setores privados, o governo de Lula abriu novos espaços à participação popular e de entidades civis organizadas para a construção do primeiro plano de governo. No entanto, como afirma Lopes e Rech (2013, p. 213), também reforçou “a relação capitalismo e ação social de inclusão”.

³⁸ Grifos nossos.

O próprio enunciado do plano de governo do primeiro mandato de Lula induz um discurso de inclusão: “Brasil de Todos”. Aqui, o apelo do enunciado refere-se a toda a sociedade, suas diferenças sociais, econômicas e políticas revestidas na camuflagem de que “todos” são participantes da gestão governamental.

Foi lançado pelo MEC em 2003 o “Programa de Educação Inclusiva: direito à Diversidade”, cujo objetivo era dar apoio aos sistemas educacionais para transformá-los em sistemas inclusivos por meio de estratégias e referenciais para atingi-los. Uma das estratégias foi a formação dos gestores e demais profissionais da educação em parceria com o MEC, Secretarias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação. De acordo com Garcia (2013), foi uma das formas de a formação continuada em serviço ter destaque a partir desse programa.

Chama-se a atenção, porém, ao enunciado que trata o título desse programa, quando há a palavra *diversidade* no subtítulo advinda da palavra *inclusiva*. Posteriormente neste trabalho, no próximo capítulo, a discussão acerca da temática inclusão versus diversidade é apresentada. A priori, reforça-se, aqui, que a ideia do discurso de diversidade no campo da inclusão emudece o discurso da diferença entre os sujeitos, como se fosse algo de uma só dimensão, sem complexidade e governável (ROOS, 2011).

No ano seguinte, o documento do Ministério Público Federal (MPF) foi publicado: “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Tratou-se da reafirmação do discurso da inclusão no contexto das pessoas com deficiência no campo educacional (MPF; FUNDAÇÃO PEDRO JORGE DE MELO E SILVA, 2004).

Esse documento apresentou como apoiadores para sua edição e publicação o MEC, a Caixa Econômica Federal, a Federação das Associações de Sindicatos de Down e a Rede Globo de Televisão. Ele aponta que, entre as diretrizes das redes federais, estaduais e municipais de ensino, devam-se contemplar, entre outras considerações, serviços de apoio especializado, sem que haja substituição do trabalho do professor da sala de aula do ensino regular.

Nesse sentido, destaca-se que as entidades que apoiaram esse documento dispunham de um forte dispositivo de controle do discurso da inclusão: o dispositivo midiático. Uma das maiores emissoras de TV e rede de comunicação brasileira foi protagonista da propagação do discurso. Por meio de sua ação de poder de controle das ações e do discurso, conseguiu, entre população, uma absorção desse discurso.

O discurso da inclusão, por assim dizer, conseguiu atravessar todas as formas de visibilidade para sua divulgação. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, protocolada em 30 de março de 2007 em Nova Iorque, foi aprovada no Brasil por meio do Decreto nº 186 de 09/07/2008. No seu artigo 24, determina que os Estados assegurem “apoio

necessário no âmbito do sistema educacional” às pessoas com deficiência e “medidas de apoio individualizadas” para garantir a “meta de inclusão plena” desses sujeitos (BRASIL, 2008a, p. 49). O discurso de serviços de apoio cada vez mais foi ganhando espaço para o papel de inclusão a ser desenvolvido nas e pelas escolas.

Em 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece as diretrizes do documento intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³⁹, sendo apregoado o discurso não relativo ao acesso, mas à permanência dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares, conforme artigo 2º, inciso IX. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), foi uma retomada discursiva do que tanto se criticou nos anos 1990, no governo FHC, quanto à influência empresarial nas parcerias com as políticas governamentais no tocante ao acesso e à permanência de todos à/na educação. Reforça-se no documento que essa qualidade seria aferida por avaliações sistêmicas tanto da capacidade de aprendizagem dos estudantes, quanto do desempenho das instituições escolares, constituindo uma de suas principais diretrizes a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁴⁰.

O documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação não propagou o ideário da qualidade total na educação, como foi nos anos 1990, mas difundiu um ideário de combate à má qualidade educacional que opera custos e prejuízos sociais. Foi uma estratégia, uma técnica, ou seja, foi o dispositivo escolar, a maneira utilizada para o controle do discurso, que objetivava expandir na sociedade ideários pensados por um pequeno grupo de mentores intelectuais, defensores das metas neoliberais diante do mercado capitalista. A escola funcionou como este dispositivo, pois

[...] a educação, embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 43),

³⁹ O Movimento Todos Pela Educação (TPE) foi criado em 2005 por intelectuais defensores das estratégias capitalistas que constataram, segundo suas análises, baixa qualidade da educação brasileira no propósito da competitividade no mercado e, por isso, organizaram um grande movimento social em razão de mudanças no contexto educacional (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Em 2007, de acordo com a proposta do movimento TPE, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e este criou o programa Plano de Metas Todos pela Educação.

⁴⁰ O Ideb foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep). É o indicador de qualidade da educação que cruza os dados do rendimento escolar através da Prova Brasil com os resultados apurados pelo Censo Escolar, cuja categorização do cálculo de tabulação se dá por escola, por rede e pela instância federal (FERREIRA; FONSECA, 2013).

Portanto, é na educação que as forças políticas, por meio de leis, currículos e demais formas disciplinares e de biopoder, agirão para um maior controle do discurso hegemônico.

Os sistemas de ensino fixam os papéis dos sujeitos desse discurso, incorporados entre a comunidade escolar e os dirigentes políticos, na condição de doutrinação em que todos são assujeitados, uma vez que assumem o papel de determinações legais estabelecidas em documento institucionalizado. São eles os responsáveis pela qualidade da educação, constituída como ponto central da eficiência e da eficácia do trabalho pedagógico a ser desenvolvido e traduzido nos resultados educacionais aferidos nas formas de avaliações produzidas pelo governo.

A doutrina, nesse discurso, representa uma forma de legitimar a dominação por meio da legalidade assim instituída. Os sistemas de ensino são “apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes”, conforme questionou Foucault (1996, p. 45) em sua aula inaugural no curso “A ordem do discurso”, ministrada no *Collège de France* em 1970 quando se referia à doutrina e a enunciados enquanto apropriação social dos discursos.

Para tanto, foi necessário que o governo realizasse mudanças na gestão e no planejamento educacional. Em 2007, criou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivos de integração entre os diversos programas educacionais por meio da gestão compartilhada entre União, Estados e Municípios, tendo uma modalidade de planejamento que se constituiu como base para o PDE, o denominado Plano de Ações Articuladas (PAR). Conforme afirma Fonseca (2013), tal plano contou com apoio técnico e financeiro do MEC para o cumprimento do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação⁴¹.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constituiu-se num conjunto de programas que visavam à melhoria no contexto escolar, incluindo, no campo da Educação Especial, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Acessibilidade na Educação Superior: Incluir; Programa Benefício de Prestação Continuada (PBC) na escola; e Programa Escola Acessível⁴².

Todos esses programas reforçam a necessidade do discurso da inclusão em conduzir as regras do neoliberalismo, em uma dinâmica de jogo econômico e mercadológico cujos princípios fundamentam-se em permitir que todos estejam participando desse jogo e que

⁴¹ O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é a ação de esforços colaborativos entre União, Estados e Municípios e da sociedade civil em prol da qualidade da Educação Básica (SENA, 2013).

⁴² García e Michels (2011) discriminam em seu estudo as funções de cada um destes programas com as ênfases que cada programa foi designado enquanto política de educação especial.

permaneçam nele (LOPES, 2011). No caso, as pessoas com deficiência foram os alvos certos desses programas de governo para o domínio desse jogo.

O mesmo discurso de acesso e permanência é fortalecido com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Esse documento atribui aos sistemas de ensino a organização e a disponibilização das funções dos profissionais de apoio, designados, entre outros, como monitores ou cuidadores para funções de higiene, locomoção, alimentação e outras atividades que exijam um constante apoio aos estudantes da Educação Especial na rotina escolar (BRASIL, 2008).

Todo e qualquer tipo de serviço ministrado pela Educação Especial necessita do financiamento das ações para a prática da inclusão educacional. Nesse sentido, acerca dos profissionais de apoio aqui diferenciados, de forma ainda não específica, na categorização do professor de apoio, o referido documento contempla a necessidade de formação inicial e continuada para que o professor atue na Educação Especial. Entretanto, focaliza apenas no serviço do AEE, oferecido fora do atendimento de sala de aula comum e que conta com o assessoramento ao estudante no contraturno de seu ensino regular, no sentido de oferecer auxílio pedagógico apenas em alguns horários programados, e não no apoio constante à sala, conforme a necessidade do assessoramento contínuo à sala de aula comum. Assim, essa política deu ênfase na proposta de recursos e serviços em detrimento do ato pedagógico, valorizando a sala de recursos multifuncionais, e não o espaço de aprendizagem na sala de aula comum, conforme reflete Garcia (2013).

Com a publicação do Decreto nº 6.571/2008⁴³, institui-se politicamente o financiamento da Educação Especial com o apoio da União aos sistemas de ensino a fim de se ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Para tanto, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb) é o meio pelo qual seria repassado o recurso financeiro⁴⁴.

Esse decreto foi implementado pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009 para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se efetivasse no âmbito educacional, sendo a resolução instituída como Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Reafirmam-se, novamente, a SRM e a atuação de um professor especializado para atuar nesse espaço prioritário para o AEE (GARCIA, 2013).

⁴³ Revogado pelo Decreto nº 7.611/2011.

⁴⁴ O Fundeb redistribui recursos financeiros como dupla matrícula aos estudantes do AEE, de acordo com o artigo 8º do Decreto nº 7611/11.

Reforça-se que, mais uma vez, a legislação decorrente dos discursos de inclusão priorizou a ideia de normalidade, prescrevendo em suas normas o que veio a ser estabelecido pelo normal. Em outras palavras, as normas que deveriam orientar as formas de normação⁴⁵, são ditas pelas condições do padrão da normalidade e, a partir do que é normal, extraem-se o anormal e as condições das normas (FOUCAULT, 2008).

Persistindo ainda no pensamento de Foucault sobre as condições do que seja normal e anormal, entende-se que as políticas de educação inclusiva priorizam, a partir do estudante dito normal, as estratégias balizares para os estudantes público da Educação Especial. Balizam-se nos quesitos da aprendizagem e das necessidades sociais, por isso tanta preocupação com o atendimento desses estudantes nas políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão:

Temos, portanto, aqui urna coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais (FOUCAULT, 2008, p. 83).

A resolução CNE/CEB nº 04/2010a, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no artigo 29, normatiza que os estudantes com TGD, com outro tipo de deficiência ou com altas habilidades/superdotação devem ser matriculados pelos sistemas de ensino nas turmas de ensino regular e nas salas de AEE nas redes públicas, confessionais e filantrópicas. No entanto, não fixa orientações aos serviços de apoio especializados para Educação Especial a esses estudantes.

Destaca-se que, para que haja a garantia de atendimento das pessoas público da Educação Especial, ele esteja respaldado nos PPPs e nos regimentos escolares. Para direcionar esses documentos, a resolução CNE/CEB nº 7/2010b, que objetiva a fixação das diretrizes curriculares para o ensino fundamental de nove anos, apresenta o discurso sobre a universalização do atendimento das necessidades básicas dos estudantes público da Educação Especial. Entretanto, na atuação dos profissionais no serviço do AEE, não especifica professores e profissionais de apoio especializados para atenderem os estudantes dessa modalidade transversal de ensino. Apesar disso, indica o entendimento geral de englobar, no contexto do AEE, todos esses profissionais, conforme apresenta o Art. 42, em seu parágrafo único:

⁴⁵ Normação é um conceito trabalhado por Foucault (2008) que se resume no processo em que se parte da norma para poder se distinguir o que é normal do que é anormal. O que é inverso para o conceito de normalização, cuja definição de normal e anormal vem anteriormente à norma, para, assim, esta ser definida como tal.

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contra turno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2010b, p. 12).

Diante da indicação de serviços de apoio ou não no texto da resolução citada, subentende-se que se encontra sob a responsabilidade dos profissionais do AEE definir ou não as especificidades advindas de tais serviços. Por conseguinte, depreende-se que, diante das necessidades de cada estudante público da Educação Especial, o disciplinamento desses sujeitos condiciona-se, na vertente dessa resolução, ao controle pelo próprio currículo, dimensão à qual tal documento se objetiva. Assim, como o documento se define como diretrizes curriculares para o ensino fundamental de nove anos, entende-se que:

[...] a escola, por meio de seu currículo escolar, ocupa espaço importante no processo de governamentalização do Estado, isto é, no processo de tornar o Estado mínimo em suas ações diretas, mas mais potente em suas funções, agora governamentalizadas, isto é, expandidas e ampliadas para todo o corpo social (FABRIS, 2011, p. 52).

Isso implica que, por meio do currículo, mesmo para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial, as práticas microfísicas do poder estão sendo articuladas, tornando-os subjetivados. Não apenas eles, mas, também, todos os profissionais da educação e a sociedade em geral no discurso da inclusão, que cada vez mais tem se consolidado como um imperativo de Estado⁴⁶.

Com a reorganização política do Brasil a partir de 2010, com o início do governo da presidente eleita Dilma Rousseff, a Educação Especial perde sua centralização no governo. A secretaria específica no governo denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP) é extinta em 2011. Cria-se, então, uma divisão na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), uma reestruturação da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

A descontinuidade das políticas mostra, nesse sentido, que a extinção da SEESP acabou com as finalidades para situações da Educação Especial de forma mais específica às demandas

⁴⁶ Esta expressão é empregada no texto de Lopes e Rech (2013) utilizado como fonte teórica nesta pesquisa. Conforme pensamento das autoras “[...] *inclusão como imperativo*, implica pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la [...]” (LOPES; RECH, 2013, p. 212, grifos das autoras).

dessa modalidade de ensino. O contexto da inclusão, na prática do discurso excludente do sistema capitalista, marcado pela perspectiva da diversidade, demarca que essa decisão por parte do MEC generaliza os debates das demandas dessa modalidade educacional ao considerar a Secadi no âmbito de sua diversidade de ações, com um eixo de trabalho apenas. Para Bezerra e Araújo (2014), a extinção da SEESP e a criação da Secadi desdobram-se de diferentes formas no discurso da igualdade social no manifesto da inclusão:

Em decorrência disso, o *debate entusiasmado* sobre as possibilidades abertas pelo advento da escola inclusiva vai sendo esvaziado de conteúdo prático. Começa a se manifestar a crise do movimento escolar inclusivista, cujas conquistas têm sido limitadas à *igualdade jurídica*, como o reconhecimento do direito de os alunos com deficiência estar na escola e de ter atendimento especializado no contraturno; passo importante, mas insuficiente, posto esbarrar no aspecto contraditório da escola e da sociedade, alinhavadas pela lógica capitalista, suas práticas segregadoras, o dogmatismo oficial e silêncios na formação docente (BEZERRA; ARAÚJO, 2014, p. 112).⁴⁷

No momento em que a SEESP fechou e a Secadi⁴⁸ foi criada para, supostamente, dar continuidade aos diversos discursos da inclusão, alguns acontecimentos que não podem ser ignorados começaram a marcar esse contexto:

- a) o discurso relativo às pessoas com deficiência, com TGD ou com altas habilidades/superdotação passou a ser ignorado frente aos debates sociais e seus sujeitos;
- b) professores absorvem o discurso da inclusão na condição de terem de assumir suas práticas inclusivas nas dimensões pedagógicas;
- c) serviços de apoio e/ou quaisquer outras condições que emergirem nesse contexto, para a educação escolar para este público estudantil ter acesso e se apoderar do conhecimento escolarizado, passam a ser discursos ignorados quanto às condições de se executar uma prática de inclusão.

Em suma, trata-se de considerar o estar dentro de, e não fazer parte de. Apenas se inseriu a palavra “Inclusão” numa reestruturação de secretaria ministerial, mas não se intensificaram as dimensões do discurso de inclusão social, as emergências debatidas nos movimentos sociais para a efetivação do reconhecimento às diferenças, e não no respeito a elas. Nota-se que ficou sob a responsabilidade das escolas, das famílias e da comunidade em geral a responsabilidade pelas práticas discursivas da inclusão.

⁴⁷ Grifos dos autores.

⁴⁸ Esta secretaria surgiu da reestruturação realizada na ex-secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em que se acrescenta o eixo da Inclusão (BEZERRA; ARAÚJO, 2014).

Nesse contexto, segundo Silva (2012), o discurso da inclusão educacional não está no poder de quem faz as leis, de quem tem poder administrativo e legislador, mas porque, além de estar presente nas suas atitudes e nas suas intenções de discursos, também já foi aceito como um discurso inegável, dito como verdade pela sociedade, seja na coletividade, seja na individualidade dos cidadãos. Essa é a condição do discurso da inclusão, das condições de legitimação que exerce sobre as pessoas que se constituem sujeitos de um sistema que as condiciona na submissão desse discurso, escondendo o que de fato a realidade executa: a dominação de forma mais singular possível, que se arma em rede em toda a população para propagar esse discurso do direito de pertencer a, do direito de ser e de ter.

Assim, pois, por mais que se tenha uma descontinuidade das políticas diante do que se expôs, com incorporação da SEESP pela Secadi, a lógica dos discursos permanece a mesma lógica do capitalismo: excluir para incluir. Assim, retomemos o que já fora dito antes por Lopes (2011) e Lopes e Rech (2013), que é necessário, nessa lógica do capitalismo, um jogo em que as regras sejam basicamente duas: fazer parte do jogo e permanecer no jogo. “Para que tais regras sejam operacionalizadas, é necessário [...] ser educado para participar de uma sociedade aberta à circulação e à diversidade [...]” (LOPES; RECH, 2013, p. 215).

Por sua vez, o Decreto nº 7612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limites), que deveria reforçar o discurso do sistema inclusivo de educação, perde o seu poder persuasivo. Resume-se a incisos simples, abordados nos artigos 3º e 4º do documento, como a garantia de sistema educacional inclusivo e acesso à educação, respectivamente. De contexto bem genérico, não apresenta as condições dessa acessibilidade à educação e ao saber sistematizado oferecido nas escolas para esse público da Educação Especial.

Ainda no ano de 2012, a Lei nº 12.764/12 estabeleceu que pessoas com autismo são pessoas com deficiência e que os gestores de qualquer unidade e/ou sistema de ensino podem ser penalizados pela recusa de vagas para matrículas de estudantes público da Educação Especial. Trata-se de um espaço importante à atuação do profissional de apoio que abre margens para atuação de docentes ou monitores, conforme se fizer a interpretação da lei nas diferentes instâncias de governos (Federal, Estadual ou Municipal). A lei utiliza, no seu parágrafo único do artigo 3º, a expressão “acompanhante especializado” para pessoas com autismo, conforme for necessário para atividades em sala de aula do ensino regular. Ora, nesse caso, o que prevalece na compreensão do texto legal será o aspecto financeiro. Logo, cada ente federado buscará encontrar aí justificativa oficial para suas decisões políticas e administrativas na área.

Nesse sentido, para além das interpretações originárias dos sistemas de ensino, entende-se que é necessário que seja um profissional qualificado para esse atendimento; nos dizeres da lei, especializado para esse fim. Mas, independentemente do tipo de papel desempenhado pelo profissional da educação, “o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva precisa envolver todos os espaços de formação e papéis que desempenham” (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 49), já que o discurso da inclusão é um discurso imperativamente dado pelo Estado.

Mais uma vez, buscam-se, em Foucault (1984), elementos para compreender a realidade, interpondo a premissa de que a verdade é uma forma de dominação do poder sobre a grande massa. Nesse sentido, o discurso da inclusão, tido como verdade pela sociedade em geral, indica que as pessoas com deficiência devam buscar na escola uma forma de obter condições de acesso ao saber e, com isso, ter condições de inserção social por meio do trabalho assalariado, tornando-se visíveis ao sistema capitalista, pois, agora capturados por ele, são capazes de produzir e consumir. Essas ideias discursivas foram veiculadas como formas sedutoras, promotoras de transformações na sociedade, de melhores condições de vida e de trabalho. Mas a verdade depende do discurso de que o poder se apropria, e, ainda, não se pode desconsiderar que esse discurso também é capaz de criar uma realidade (FOUCAULT, 1984).

A Lei de Proteção às Pessoas com Autismo nada mais é do que uma articulação dos movimentos sociais de famílias e sujeitos com autismo para se apoderarem do discurso de inclusão e, assim, ser legitimado o discurso da lei que lhes garanta estar na escola, com a presença, quando necessário, de um professor de apoio e/ou outro profissional especializado para proporcionar essas condições de acesso ao saber. Ora, esse movimento é fruto do desejo plantado socialmente de estar incluído. Todos, de uma forma ou de outra, precisam estar incluídos no sistema para existir, inclusive as pessoas com TEA. Tais práticas demonstram a eficiência do discurso da inclusão, embasado pelo poder capitalista para formar profissionais da educação voltados para a qualificação para o trabalho e articulado com as formas de conduzir a formação das pessoas para que se mantenha o controle sobre seus desejos e escolhas segundo as demandas do mercado.

Assim como Foucault (1984) desvenda no surgimento do hospital a necessidade de atender não a saúde da população, mas controlar a população, que, na falta da saúde, poderia abalar as estruturas da pirâmide social elitizada, o controle das pessoas com deficiência na escola, com recursos humanos de apoio para sua condição de inclusão no sistema educacional, não deixa de ser um controle de mecanismos do interesse da máquina capitalista do Estado para suprir, mesmo que minimamente, as expectativas criadas por ele.

A Nota Técnica nº 24/2013 MEC/Secadi/DPEE, que orienta os sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 12764/12, reforça que os serviços do apoio aos quais o estudante com autismo tem direito dependem da sua necessidade objetiva. Tais apoios, de maneira geral, estão ligados às atividades de cuidados pessoais relacionados à higiene e à locomoção. Quando, num contexto geral, o estudante, conforme suas especificidades, carecer de atendimento diferenciado, relacionado ao acompanhamento de atividades curriculares dentro da turma como um todo, esse recurso poderá ser ofertado (BRASIL, 2013).

A impressão que se tem é que as políticas de inclusão no Brasil cada vez mais têm caráter paliativo. No caso das pessoas com autismo, há a necessidade de reafirmação de que são pessoas com deficiência para que tenham direitos e acesso à educação e a outros serviços da Educação Especial. No entanto, esses serviços por si só não garantem o seu sucesso escolar.

Na prática, tanto a lei quanto a nota técnica que atendem às necessidades das pessoas com autismo são capturas do capitalismo, que, na ânsia por manter o discurso de inclusão nos moldes neoliberais, usa dos movimentos sociais em prol de suas causas afins para que medidas paliativas sejam concretizadas, materializando, dessa forma, o discurso da inclusão.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13005/2014, que tem na meta nº 4 a universalização do AEE e o acesso à Educação Básica para as pessoas com deficiência entre 7 e 14 anos de idade. Na estratégia 4.13 dessa meta, o conteúdo do texto relata que, para universalizar o AEE e o acesso à educação ao público da Educação Especial, faz necessário:

[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, *profissionais de apoio*⁴⁹ ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
[...] (BRASIL, 2014, p. 6).

O PNE 2014/2024 nomeia de forma genérica também os profissionais de apoio ou monitores que darão o suporte necessário aos estudantes da Educação Especial em sala de aula do ensino regular, conforme for surgindo a demanda do atendimento a esse público em sala. Essa foi a oportunidade, mais uma vez, utilizada pelo Estado de atuar sobre quem presta esse atendimento, flexibilizando o exercício da função, ao professor ou a outro profissional que atue

⁴⁹ Grifos nossos.

de forma qualificada com estes estudantes. Ora, quem possui autorização profissional para atuar no ensino? Que outro profissional qualificado seria esse? Um profissional da saúde? Um amigo da escola?

Como desdobramentos desse posicionamento, na visão do controle e dos gastos financeiros, as condições pedagógicas ficaram prejudicadas, pois se buscará preencher essas funções com profissionais cujas formas de atuação atinjam os fins de dar assistência a esse público nos aspectos do cuidar, do proteger, negligenciando as demandas pedagógicas que requerem formação específica. Assim, o PNE não se compromete com a escolarização desse público, mas se articula, de forma genérica, com o discurso da inclusão, direcionado por uma de suas diretrizes, discriminadas no inciso V do artigo 2º, que é a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014, p. 1).

Essa conduta de “fundamentos da sociedade” com base na ética e na moral são artifícios de poder que agem para institucionalizar uma verdade, como afirma Foucault (2005), produzindo essa verdade como se produzem bens materiais, capital. O PNE, com esse artigo citado, evidencia que as regras da sociedade são de inclusão, no sentido em que se possa fazer parte do mercado de trabalho e, assim, poder ser visto como cidadão, por contribuir com sua força de trabalho. As pessoas com deficiência, para se igualarem em direitos com os demais cidadãos, são revestidas pelo discurso da inclusão à medida que incorporam essa verdade e são submetidas a ela, “no sentido de que a verdade é a norma” (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Ao constituir-se pela norma, o poder disciplinar vai agindo sobre o controle dos corpos dos estudantes na escola inclusiva por meio dos dispositivos legais que determinam, por meio da norma, como atendê-los na escola, se tem direito ou não aos serviços de apoio, os quais podem ser ofertados por professores de apoio ou monitores etc. É, em suma, uma extensão do biopoder agindo diretamente sobre a vida de cada estudante, que, por fim, torna-se biopolítica quando toda a população passa a ser controlada por meio das políticas de inclusão.

O PNE 2014-2024, contudo, considerando as políticas inclusivas, apresenta diversas dificuldades para a prática discursiva:

[...] a questão da acessibilidade (arquitetônica e comunicacional, entre outras); a formação e capacitação profissional; e os problemas estruturais, decorrentes da ausência de materiais/serviços de apoio pedagógico especializado (WITIZÉ; SILVA, 2016, p. 378).

A Lei nº 13146/15, denominada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016 com considerações sobre as questões da inclusão escolar eminentes tanto ao setor público, quanto ao setor privado. Em relação a este último, prevê a adequação ao atendimento aos estudantes da Educação Especial no ensino regular sem cobrança financeira à parte pelos serviços que atendam a essa modalidade de ensino.

Essa lei ainda se prende à palavra “adaptação” para se referir à possibilidade de acessibilidade das pessoas que se constituem público da Educação Especial. É do que, por exemplo, trata o artigo 3º, inciso VI, quando denomina o que são as “adaptações razoáveis”, como ajustes necessários e adequados, modificações. Ora, não se trata de pensar em ajustes ou modificações para se adaptar algo para as pessoas com deficiência, mas de se pensar em algo feito para elas, adequado a elas, e não se enfatizando algo que será necessário refazer para que o público da Educação Especial possa ter acesso ao meio social em condições equiparadas de igualdades. O discurso da igualdade é um dos discursos da inclusão, pois a convivência estabelecida pela inclusão, não só nos espaços escolares, mas em todos os espaços sociais, é uma forma de proclamar a “celebração à igualdade, [e] tem sido o discurso politicamente correto e também celebrado pela mídia” (SANTOS, 2011, p. 82).

Ainda no artigo 3º, inciso XIII, a LBI conceitua, para o entendimento da lei, o profissional de apoio escolar como:

[...] 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**⁵⁰ (BRASIL, 2015, p. 3).

O texto, na parte destacada, faz referência aos profissionais de apoio, excluindo as técnicas ou atividades que são de propriedades exclusivas de profissões reconhecidas em lei. Portanto, pode-se entender que, além das atividades relacionadas à área da saúde, há também as relacionadas ao apoio do ato pedagógico, em sala de aula, realizadas no envolvimento da relação professor-aluno, com o papel da metodologia de ensino e da didática, para que o saber científico seja transposto ao escolar e apropriado pelo estudante, sendo uma atribuição dos professores, portanto. Esse ato educativo, sem dúvidas, é necessariamente um ato de quem

⁵⁰ Grifos nossos.

ensina e se envolve com seu fim, que é a aprendizagem apropriada pelo estudante, e não pode ser assumido por outros profissionais que não os docentes.

Portanto, o profissional de apoio para estudantes da Educação Especial não substitui o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula entre estudante e professor quando se fala em inclusão escolar. Requer-se, assim, segundo a LBI, que o profissional de apoio esteja em sala para atividades gerais de locomoção, higienização e em todas as atividades gerais na escola em que se fizer necessário atuar. No entanto, entende-se que as atividades em que se fizer necessária a atuação desse profissional não se referem ao que for próprio do professor, que é o ato de ensinar, o ato de conduzir a aprendizagem. Nesse caso, esse professor, um segundo professor em sala, não é a referência para o estudante, pois espera-se que ela seja o professor regente.

Aqui, destaca-se o professor de apoio como profissional legalmente reconhecido para ensinar o estudante oferecendo apoio no seu processo de aprendizagem, monitorando-o em suas especificidades, sem romper o elo com o professor da sala. Pelo contrário, oferecendo-lhe o suporte para que esse elo seja reforçado com a sua função de apoio em sala. Não há indicação de um apoio exclusivo para o estudante público da Educação Especial, mas para toda a turma a que o estudante que necessita desse profissional esteja vinculado, a fim de que as relações em classe se estabeleçam de forma inclusiva entre todos os estudantes e professores.

Os serviços de apoio são capturas dos discursos da inclusão, pois a inclusão já adentrou os espaços escolares e toda a sociedade como um discurso indiscutível. Cabe refletir, contudo, até que ponto essas medidas definidas como atribuições de profissionais de apoio (sejam professores de apoio e/ou outros profissionais) são medidas paliativas que estão na condução de apoio ao professor regente. Maneiras para, num mesmo espaço, estarem quem inclui e quem antes era excluído, ressaltando-se que estar no mesmo espaço não é garantia de uma ação de inclusão.

Não se trata aqui de uma posição contrária a incluir a todos na participação social e nem ir contra a todas políticas de inclusão escolar. Porém, é uma questão de interpretação dos discursos destas políticas e de buscar perceber o que realmente os move, as circunstâncias em que estes discursos acontecem, apontando, assim, uma vez materializados esses discursos, como suas práticas podem ser aparentemente controversas.

No decorrer deste capítulo, buscou-se demonstrar as tendências legais discursivas da inclusão que foram se desencadeando no contexto das políticas públicas. Medidas cujo intuito é o de que os estudantes atendidos pela Educação Especial fossem assistidos nas salas de aula do ensino regular, de forma a ter acesso à escolarização. A esse respeito, destacou-se, também,

que um dos aportes legais é a predominância de recursos humanos para o serviço de apoio e para o processo de escolarização desses estudantes.

Assim, uma forma de se tentar incluir os que são de alguma forma excluídos do sistema é uma forma de, por meio das políticas educacionais de inclusão, efetivar-se o “dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.249). Contudo, aborda-se, adiante nesta pesquisa, que a inclusão não é somente o discurso do acesso ao saber; é mais que isso. É incluir e fazer, paradoxalmente, alusão ao significado da exclusão, pois os que são incluídos nos sistemas de ensino são excluídos da forma de permanência e conclusão do processo de escolarização. E esse processo de escolarização reveste-se dos interesses de uma sociedade capitalista, que precisa da inclusão de todos para que o seu sistema de mercado e giro de capital funcione.

Muitos são os fatores que contribuem para essa exclusão camuflada nos discursos da inclusão: formação de professores, arquitetura acessível, atitudes inclusivas e rompimento de tabus pelo reconhecimento às diferenças esmorecido pelo discurso do respeito à diversidade da sala de aula, o que nega a predominância personalizada de todas as pessoas que se constituem sujeitos de um contexto social. Então, todos inseridos nesse contexto aceitam esses discursos da inclusão e tomam para si a responsabilidade de colocá-los em prática.

Conclui-se este capítulo com Foucault (2013), a respeito da constituição do sujeito a partir da concepção da verdade apresentada nas práticas jurídicas, nos campos das leis e das normalizações, de seu cumprimento e as consequências em não as cumprir. Tal fato expressa-se nas relações de saber-poder contextualizadas, nesse sentido, de que, nos contextos políticos e econômicos,

[...] não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento, e por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeitos de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir das condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios do saber e as relações com a verdade (FOUCAULT, 2013, p. 34).

Neste contexto, por enfatizar que os discursos tornam a forma de constituir-se do sujeito enquanto tal, partimos para uma discussão em que do discurso da diversidade e o discurso da diferença não são relacionais entre si, ao contrário, há uma relação de força nos discursos entre diversidade e diferença, cujas singularidades dos sujeitos são aglutinadas no predomínio de um discurso hegemônico, que mais uma vez, reforça a discriminação dos sujeitos por sob uma cultura da normalidade, como apresentado no próximo capítulo desta pesquisa.

2 INCLUSÃO: RESPEITO À DIVERSIDADE OU RECONHECIMENTO ÀS DIFERENÇAS?

Vale esclarecer que se reger pela não consideração de interesses comuns não significa excluir aquele que não compartilha das condições de vida que tenho e do que me interessa, mas significa manter o contraste de tais diferenças, só possível pelas práticas de aproximação ou da in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2016, p. 58).

A escola é um território seguramente propício para o alojamento das pessoas no sentido de se fazer, nesse território, o terreno da materialização dos discursos de inclusão. Estão todos num mesmo espaço, sendo governados pelas normas que são instituídas pelo princípio da normalização. Ou seja, ocupa cada um seu lugar nos critérios da normalidade, cujo paradigma de uma cultura da anormalidade é sucateado pelo discurso de igualdade aos desiguais, como se fosse possível tratar as diferenças de forma igual, e não conforme suas especificidades, sem comparativo da diferença em relação a, mas por si mesma.

Para dizer de outra maneira, pensamos sempre a diferença em relação a algo, nunca a diferença pela diferença, ou a diferença em si mesma. Nesse referencial a diferença não é, de fato, diferença, mas simples variação (GALLO, 2011, p. 8).

A efetivação dos direitos das pessoas com TGD, com outro tipo de deficiência ou com altas habilidades/superdotação no Brasil foi constituída por acordos internacionais e adesões. Contribuíram para tal fato, também, lutas sociais que proporcionam avanços nos discursos das políticas de inclusão, sobretudo no âmbito da Educação Especial, cuja materialidade do discurso cada vez mais tem se fortalecido.

Esses referidos avanços estão ligados, cada vez mais, às novas formas de governo dos estudantes com deficiência nos espaços escolares. Relacionam-se a novas formas de conduzir sobre eles o poder de controlá-los, a fim de estabelecer sobre eles a conduta da normalidade quando a diferença está associada à deficiência.

O discurso da inclusão já foi tomado, no contexto contemporâneo, como um discurso inegável, sendo difícil ir na sua contramão, mesmo que seja para poder analisar os motivos que o sustentam. A inclusão reveste-se da sustentação de vários discursos, entre eles: igualdade de direitos, respeito à diversidade social e reconhecimento às diferenças.

Pensar no contexto da diversidade e no contexto da diferença é pensar em múltiplos discursos que são enunciados nas políticas de inclusão educacional. Nesse sentido, proporcionar favorecimentos de discursos de diversidade em detrimento do discurso das diferenças, pois cada pessoa se constitui de suas diferenças, é negar as peculiaridades do sujeito, de suas especificidades, para dar espaço ao princípio da pluralidade, do coletivo, da massa. Isso significa que, quando se trata da diferença, no singular, ela se associa à deficiência, ao estranho, ao que foge da normalidade. Então, as diferenças não se limitam ao que é uno, ao mesmo, ao homogêneo (GALLO, 2011). Ao contrário, precisam ser afirmadas, reconhecidas, sem estar associadas a algo, mas a diferença em si como constituição do sujeito. Significa, também, que há uma padronização da constituição dos sujeitos, que parte do princípio da normalização que os controla, a fim de que as diferenças sociais não sejam risco para o poder hegemônico, que se sustenta nesse processo de dominação da população.

No amplo discurso embatido com a diversidade em detrimento ao da diferença, a ideia de inclusão escolar associou-se à de deficiência. Então, quanto mais se abrange o discurso da inclusão nos emblemas da diversidade nas escolas, mais a diferença associada à deficiência passa a ser mascarada num contexto de culturas de normalidade. A educação inclusiva, quando engloba a Educação Especial e aglutina a concepção das diferenças, extrai a homogeneização dos estudantes público dessa modalidade de ensino que foram, por meio do próprio discurso inclusivo, alojados nos espaços escolares dominados por uma cultura de normalidade.

Nesse sentido, Silva e Rodrigues (2011) consideram que a Educação Especial corre o risco de ser diluída no contexto da Educação Inclusiva, sendo que esta tem a possibilidade de se garantir como um campo específico do saber da Educação. O contexto da educação inclusiva é amplo, e a Educação Especial, por se tratar unicamente dos processos de escolarização das pessoas com deficiência, pode especializar os docentes a trabalharem de forma didaticamente preparada para a especificidade do estudante, sem generalizar sua aprendizagem na mesmidade trabalhada em sala de aula, convencionalmente, a todos os estudantes, sem considerar entre si suas diferenças.

O discurso da inclusão já está materializado no contexto escolar, e as pessoas com deficiência já estão nele inseridas. Nesse sentido, o campo da Educação Especial tem, a partir das discussões sobre respeito à diversidade, a porta de escape para o não reconhecimento da questão das diferenças humanas, possibilitando a ampliação do discurso da inclusão sem um olhar específico para as condições de atendimento das pessoas com deficiência.

Quando se concentra na discussão da diversidade social, o campo educacional, já dominado pelos discursos da inclusão, não pode se ater de forma eclética ao atendimento dos

educandos, sobretudo aos estudantes público da Educação Especial, que têm, nessa modalidade de ensino, o suposto caminho para poder ser atendido na escola de ensino regular. Por um domínio do discurso da diversidade em sala de aula, suas especificidades podem ser naturalizadas na normalidade de um processo de ensino e de aprendizagem quando, na realidade, requer-se atenção às suas diferenças, não por condição de sua deficiência, mas por condição de sua especificidade de aprendizagem, como qualquer estudante no aparato da normalidade também possui.

Para que as discussões sobre diversidade e diferença sejam claramente distintas no loco da inclusão, tomou-se como referência o pensamento de Skliar (2003) sobre a importância de se manter uma política das diferenças, e não uma de atenção à diversidade, pois, na diversidade, o outro é excluído, existindo sempre a presença dos outros como um estranhamento, e não se considerando o “nós” nessa diversidade. O outro, nesse contexto, é submetido à normalidade, que “inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (SKLIAR, 2003, p. 153).

No entanto, considera-se, como já apresentado anteriormente, que a inclusão na contemporaneidade passou a ser um discurso indiscutível. Por detrás de seus discursos, encontra-se o controle do Estado para a informação e a economia na tentativa de garantir à população as condições mínimas de escolarização, de saúde e de economia como investimento do mercado capitalista (LOPES, 2011). Ora, depreende-se, por conseguinte, que os discursos da inclusão, no contexto da diversidade e/ou no contexto da diferença, são fundamentais para a discussão e compreensão de como ocorrem essas práticas discursivas, bem como da visão que se tem sobre as pessoas com deficiência nesse processo.

Nesse contexto, neste capítulo apresenta-se a condição da diversidade e da diferença no contexto da sala de aula como fundamento para validação de justificativas de políticas públicas que respaldem as práticas discursivas da inclusão escolar, promovidas por meio do dispositivo escolar, realizado pelo/no trabalho pedagógico do professor de apoio. Tais reflexões ocorreram abordando-se a contextualização dos discursos da inclusão sob a ótica das reflexões foucaultianas.

2.1 Do discurso da loucura para as condições de um discurso da inclusão

A evolução do processo de inclusão das pessoas com deficiência está vinculada, por um lado, ao processo de interesses do contexto político e econômico e, por outro, às conquistas dos movimentos sociais. Cada época, se forem tomadas como objeto de análise as fases do processo

de inclusão desde a exclusão total, ao processo de segregação, integração e, enfim, ao processo de inclusão propriamente dito nos tempos atuais, busca sustentação em seu discurso próprio.

Diante dessa constatação, realiza-se, neste estudo, um exercício de analogia desse discurso da inclusão das pessoas com deficiência com o da loucura, apontado por Foucault (1978, 1996) em seus estudos, com o entendimento de que cada época tem sua forma de verdade e considera aquilo que lhe é adequado e próprio ao seu contexto. Para esse filósofo, essas verdades são produzidas historicamente, pois a divisão por contextos históricos

[...] deu sem dúvida sua forma geral à nossa vontade de saber. Mas não cessou, contudo, de se deslocar: as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade. Há, sem dúvida, uma vontade de verdade no século XIX que não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apoia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica (FOUCAULT, 1996, p. 16).

O que Foucault (1996) apresenta nesse texto desperta para se refletir o quanto há nesse deslocamento da verdade de um período da história para outro. A busca para se afirmar o que é “verdade” para um certo momento da história, descontinuamente, pode não considerar os mesmos indicadores para outro momento. E esse fato foi que o levou a estudar o discurso da loucura.

Foucault (1978) faz reflexões sobre o discurso na condição da loucura diante das condutas humanas de cada momento histórico e apresenta na obra “História da Loucura na Idade Clássica” que a loucura não é uma condição biológica, mas cultural, resultante da progressiva medicalização da condição da pessoa denominada louca. Durante os vários períodos da história da humanidade, o discurso da loucura foi se transformando socialmente. Na idade média, por exemplo, era um discurso visionário, profético. O louco era quem fazia as profecias. Já no período do Renascimento, a verdade abarcava tudo que estivesse dentro da razão, tomada como única verdade, e o que fosse outra “verdade” era considerado loucura.

Entre os séculos XVI e XVII, a partir de Descartes, o louco foi considerado quem estava fora da razão. Mudou-se totalmente o discurso, saindo do domínio de quem antes era dotado de razão para uma situação que o colocava alheio à realidade. O discurso do louco passou a ser silenciado, ignorado socialmente. Como suas ações não eram condizentes com as regras estabelecidas socialmente, ou seja, com as normas, o louco passou a ser o criminoso, e, por isso, confinado em territórios que o segregava da sociedade: em hospícios e hospitais. “A partir da metade do século XVII, a loucura esteve ligada a essa terra de internamentos, e ao gesto que

lhe designava essa terra como seu local natural” (FOUCAULT, 1978, p.55). Todos que não se adequavam aos padrões da normalidade eram considerados loucos.

A partir do século XVIII, o louco passa a ser tratado como doente, não sendo só silenciado no seu discurso, mas, também, medicado⁵¹, porque foge aos padrões do que é dito como verdade. O louco não é mais um criminoso, mas um doente, distante da normalidade social. Sendo assim, os médicos passam a representar o poder da razão sobre a loucura. É na psiquiatria que o discurso médico passou a agir sobre o discurso da loucura. O louco não é mais visto como um sujeito, mas apenas um doente.

É nessa relação entre os vários enunciados decorrentes do discurso da loucura que analisamos, neste texto, o discurso da inclusão das pessoas com deficiência. Assim, nas diferentes fases dos discursos de inclusão, verifica-se que as pessoas com deficiência também se enquadraram aos moldes dos contextos de produção dessas verdades, nos quais são os saberes que as definem. Nesse processo, entretanto, não é possível ignorar que esses saberes estão relacionados às relações de poder, que, por sua vez, constituem os sujeitos como eles devem ser, ou no que de fato são, de acordo com os discursos que os constituem. Esses discursos são tomados como verdades e, no contexto da história, ocorrem de forma descontínua, mas se materializam,

[...] de sorte que o tênue deslocamento que se propõe praticar na história das ideias e que consiste em tratar, não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos, este tênue deslocamento, temo reconhecer nele como que uma pequena (e talvez odiosa) engrenagem que permite introduzir na raiz mesma do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade. (FOUCAULT, 1996, p.59).

A inclusão educacional, neste caso, conforme apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, representa uma fase do discurso do processo de inclusão que se ancorou nos moldes do sistema capitalista e que, nesta relação do poder sobre os sujeitos e o trabalho, condicionou o público da Educação Especial a ser incluído nos sistemas de ensino para terem acesso ao saber

⁵¹ Foucault (1978) utiliza a palavra medicação no sentido da cura. Mas na abordagem crítica estudiosos da Medicina utilizam a palavra medicalização, que tem como princípio corrigir o desvio, o que sai da normalidade. Assim, se cura e vence o desvio, o que era anormal, trazendo o sujeito novamente para dentro de um conjunto de valores e conhecimentos reconhecidos como verdade para o grupo de poder de cada época. Mesmo não tendo utilizado o conceito de medicalização diretamente, Foucault abordou que a medicina é uma estratégia de poder/saber, um dispositivo social e tecnológico que a partir do século XVIII tem a medicalização como emergente, um dispositivo controlador para a manutenção do equilíbrio social e correção do que fosse considerado desvio para a ordem do capitalismo (CARVALHO et al., 2015).

escolarizado. Contudo, os discursos da igualdade de acesso ao saber, do respeito às diversidades dos sujeitos e das diferenças são aqueles que marcam as condições de existência de cada sujeito.

Para Foucault (2005, p. 250), quanto mais se busca um saber, mais fácil é exercer a dominação por meio de um discurso, pois “não se trata simplesmente de discurso e de verdade, mas igualmente de poder, de status, de interesses econômicos”. Assim é que o discurso da loucura foi sendo transformado ao longo da história. Então, o discurso da inclusão das pessoas com deficiência, de acordo com os interesses das classes dominantes, dos detentores do capital, também foi sofrendo suas transformações, passando por suas fases. Do mesmo modo, a contextualização das pessoas com deficiência expandiu-se da fase da segregação para a integração e disseminou-se na fase do discurso da inclusão, materializado no contexto contemporâneo.

O deficiente, o aleijado, o surdo-mudo, o cego, o débil mental, o portador de deficiência, enfim, diferentes denominações foram usadas historicamente para se referirem às pessoas com suas dificuldades e especificidades. Pessoas com direitos, pessoas que se constituem como sujeitos na sociedade, mas que, segundo Foucault (2005, p.12), estão condicionadas no paradoxo dos “saberes sujeitados”, que articulam, de um lado, os saberes que são as verdades, com aqueles que são excluídos da verdade, tomados como aqueles que não necessitam ser impostos aos sujeitos.

Nesse paralelo entre o discurso da loucura e o discurso das pessoas com deficiência no aparato da inclusão, reforça-se que é a singularidade da diferença que marca esses sujeitos. São as diferenças deles em si que são relevantes, e não aquelas demarcadas pela comparação entre os sujeitos, como foram balizadas pelo paradigma da normalidade. Logo, foi a percepção de suas diferenças relacionadas ao distanciamento dos parâmetros do normal que referenciaram esses sujeitos a denominações excludentes dos contextos de vida social, tomando-os como doentes (os loucos) e diferentes (aqueles com deficiência).

O discurso da educação inclusiva tornou-se um discurso de verdade nos tempos atuais, e o processo de escolarização é “pautado na ciência, enquanto uma verdade constituída historicamente” (SILVA, 2012, p. 15). Surgem, então, os sujeitos que se submetem a esse discurso, aqueles que são incluídos no processo de escolarização e os que devem se incluir. Devem tornar-se submissos a essa verdade, agora constituída como tal, para não serem ditos como loucos, contrários ao que é apresentado pelo discurso social, político e econômico definido como parâmetro neste momento histórico.

Como apresentado antes, não se pretende, aqui, afiliar-se a um posicionamento de ser contra ou a favor ao movimento da inclusão educacional. O foco é a preocupação de demonstrar

que é possível problematizar o processo de materialização desse discurso e os porquês de ter ou não que incluir a todos no espaço escolar regular, constituído como legítimo na sociedade contemporânea.

O fato é que o paradigma de uma cultura da normalidade está imposto, assim como no discurso da loucura, também no discurso da inclusão educacional das pessoas com deficiência. Até que ponto incluir os loucos e/ou as pessoas com deficiência numa sociedade fundada no paradigma da normalidade é natural para esses sujeitos? Ou até que ponto tal processo não lhes é violento? Com essas questões, busca-se refletir sob o paradoxo do discurso da diversidade que trata a todos como iguais, e o discurso da diferença, que, na inclusão, como se encontra colocado, associa-se à deficiência; não na diferença por si mesma, mas resultante de um processo de comparação a uma referência.

Nessa mesma direção, na reflexão de Neves (2013), considera-se, neste estudo, o que a inclusão exige dos sujeitos que são incluídos em instituições sociais como as escolas e/ou em outros ambientes sociais. Essa realidade promove inquietações provocadas por termos utilizados no contexto educacional de forma generalizada e pouco dimensionados aos seus sentidos e significados; ali, o que é tomado como o diferente, o que é estranho ao ambiente escolar é denominado de público da inclusão. O que significa para um estudante ser tomado como um estranho, indesejado, inadequado ao que se espera na escola?

Neves (2013, p. 82) prossegue com sua provocação:

[...] nesta perspectiva, o embate entre o velho conhecido lema da boa ação, do ato politicamente correto e da causa nobre é enunciado por sujeitos e instituições que, também frágeis e inseguros diante da assombrosa demanda por inclusão cambaleiam. Incluir o que? Quem? Como? A questão ainda mais perturbadora é incluir onde. E a resposta ousada aqui é: parece fundamental incluir o outro, o diferente, antes de tudo, dentro de nós!

Depreende-se, então, que a inclusão das pessoas público da Educação Especial no contexto escolar é um desafio posto pelo discurso social da atualidade. O envolvimento dos sujeitos nessa conjuntura impetra, nos dizeres de Foucault (1996), sobre os controles do discurso, pois há interdições que controlam o que pode e o que não pode ser dito.

E os sujeitos incluídos, aqueles tomados como os “diferentes” diante de um padrão que normaliza comportamentos, condutas sociais, linguagens e outras condições que denominam um grupo, são colocados diante dos que possuem as atribuições de incluí-los, no caso, os professores e as demais pessoas consideradas normais no discurso da normalidade, do padronizado, e, desse modo, promoverem o processo da inclusão.

Assim como os loucos foram para os hospícios, as pessoas com deficiência foram para as escolas. Os loucos foram tratados segundo o que a ciência medicinal determinou ser o correto, disciplinando o seu corpo de forma a torná-los como dóceis⁵². As pessoas com deficiência foram para as escolas, como público da Educação Especial para serem disciplinadas e tomadas, nesse disciplinamento, como dóceis, igualadas em suas diferenças, por meio do discurso de não serem discriminadas por elas. Porém, essas diferenças são associadas à sua condição de deficiência.

A inclusão educacional já está posta, e com ela,

[...] diante das multiplicidades e de tudo que elas podem oferecer à experimentação do aprender, grudou-se a ideia de *diferença* à de *diversidade* e a ideia de *inclusão* à de *deficiência*. A *deficiência* sendo atada à *diversidade*, criou-se a ponte entre *inclusão* e *diferença*... São conceitos criados em redes, com sentidos e práticas governados, movimentando práticas de governo na escola e em torno dela (ROOS, 2011, p. 13)⁵³.

Nessa situação, ao se negar esse discurso de inclusão no contexto escolar, ou se é tido como louco, e tem seu discurso ignorado, ou se assume o sujeito público da Educação Especial na escola, cujo discurso também fica interditado, pois não se pode dizer o que se pensa sobre as circunstâncias de como essa inclusão ocorre. Nesse movimento, tanto os incluídos quanto os que incluem são, conseqüentemente, enquadrados nos propósitos dos discursos inclusivos. Nesse processo, o sujeito submete-se ao discurso hegemônico da inclusão, que não é seu, mas parte do movimento que o torna “assujeitado”⁵⁴ nas condições que são postas como adequadas para o momento econômico e político do contexto no qual se encontra imerso.

Quando Foucault (1978, 1984, 1996, 2005), em seus diversos estudos, apresenta reflexões sobre a conduta humana na condição da loucura, expressivamente ela é destacada no âmbito de que louco é aquele que foge da normalidade. Eis que o filósofo focaliza na anormalidade para argumentar os discursos que sustentam esse tipo de verdade.

A normalidade está centrada no que está dentro de um padrão estabelecido, no que é ideal, no que é aceito dentro das expectativas de um discurso hegemônico de comportamento.

⁵² Foucault (2014), ao estudar as formas de tratamento dos ditos criminosos nas prisões, trata no contexto da disciplina do corpo que este é exercido de um poder que o controla de forma a torná-lo dócil, obediente aos comandos de quem exerce esse poder.

⁵³ Grifos da autora.

⁵⁴ O sujeito se constitui na condição de ser subjugado às influências dos discursos de um contexto social e histórico. Na concepção de Fischer (1999, p. 47), os estudos de Foucault sobre os conceitos de sujeito, sujeição, assujeitamento e subjetivação estão ligados ao contexto da exclusão e do “do enclausuramento, do poder sobre os corpos, da interminável vontade de saber do homem ocidental”.

Então, Foucault, ao contrário, prima pelo discurso da anormalidade para justamente contrapor a questão da diferença vista por detrás da cultura da normalidade.

As pessoas com deficiências, no decorrer dos séculos, foram mortas e extintas por fugirem de um certo padrão de sociedade, de uma crença religiosa específica. Depois, foram vistas e pensadas, a partir de discursos que poderiam ter relações com o esoterismo, com saberes cósmicos, como foi o discurso adotado no século XVI. Entretanto, com o avançar do século XVII, essas pessoas passaram a ser consideradas loucas, foram institucionalizadas em ambientes que não tinham como objetivos curá-las, mas as segregar perpetuamente do convívio social. Tem surgimento, aí, a figura de um hospital psiquiátrico ou um hospício, criado para tirar do convívio social aqueles que têm discursos que precisam ser silenciados e/ou ignorados: “[...] uma instituição de assistência aos pobres. Instituição de assistência e, como também de separação e de exclusão” (FOUCAULT, 1984, p. 101).

Essa é uma razão evocada no discurso da inclusão, que busca reverter a visão da segregação de forma a colocar no convívio social aqueles que antes eram expulsos por causar um certo ar de estranheza num ambiente composto de diversos comportamentos, diversos discursos, no entanto, aceitos e valorizados socialmente. Cabe, assim, nesse novo discurso hegemônico da inclusão, a aceitação do “diferente” sem olhar para suas diferenças. Tal conjuntura contribui para que se construa uma realidade nos padrões que almejam os autores desse discurso.

Mas a campanha da inclusão escolar das pessoas com deficiência depara-se com suas incoerências. O espaço escolar passou a ser o local de enclausuramento dos estudantes com deficiência. Antes, estavam em escolas especiais, pensadas prioritariamente para sua condição de “deficiente”. Agora, estão nas escolas de ensino regular, que não foram pensadas para todos os sujeitos, mas foram pensadas na referência de um sujeito que se encaixe nos parâmetros da normalidade.

Escolas especiais foram fechadas, famílias, estudantes e profissionais da educação, contrários a essa norma, tiveram que se submeter à norma vigente de incluir a todos, tratando as suas diferenças como iguais. Houve uma ruptura violenta da cultura de convivência dos estudantes das escolas especiais para a inclusão nos espaços das escolas regulares. Professores, demais estudantes e profissionais da escola tiveram de se adequarem às condições de receber esse público na escola assim como os estudantes com deficiência tiveram que se adaptarem para serem recebidos nestes espaços sem o mínimo de adequação para atendê-los. Um currículo que fora pensado na cultura da normalidade teve de ser costurado por demandas anexadas a partir da necessidade dessa inclusão. Uma escola que invés de se adequar para receber estes

estudantes, ao contrário, nas práticas discursivas apresentou-se na necessidade de adequação por parte dos estudantes com deficiência ao seu meio.

As pessoas com deficiência foram se adequando ao meio, enquanto, ao contrário, ele teria que se adequar a elas. Mas até que ponto essa adequação lhes é propícia? Alguns estudantes desse público recebem o mérito de sua capacidade de superação. Outros, não conseguindo tal capacidade, são assim aglutinados ao fracasso escolar porque a meritocracia não lhes foi concedida em virtude de a escola não buscar meios em prol desta concessão.

Nesse sentido, a inclusão educacional, quando relacionada ao público da Educação Especial, coloca-o em um cenário no qual passa a ser sujeitado, nos dizeres de Foucault (2005), pelas e para relações de poder que, a partir de então, serão envolvidas no processo de incluir.

Sob controle, a loucura mantém todas as aparências de seu império. Doravante, ela faz parte das medidas da razão e do trabalho da verdade. Ela representa, superfície das coisas e à luz do dia, todos os jogos da aparência, o equívoco do real e da ilusão, toda essa trama indefinida, sempre retomada, sempre rompida, que une e separa ao mesmo tempo a verdade e o parecer. Ela oculta e manifesta, diz a verdade e a mentira, é luz e sombra (FOUCAULT, 1978, p. 49).

Dizer que o discurso da inclusão se encaixa nos moldes do discurso da loucura, como evidenciado nas palavras de Foucault na citação anterior, possibilita enxergar que os saberes são formas de disciplinar, de controlar e de dominar as relações de poder. Por assim dizer, incluir os estudantes com deficiência nas condições de uma escola brasileira de ensino regular é uma realidade vinculada à crença de que esses estudantes não estão segregados em outros ambientes. Porém, é condição, também, de/para manter a aparência de que todos estejam envolvidos num mesmo espaço, submetidos a um mesmo processo de ensino e de aprendizagem, negadas ali as condições de suas diferenças para serem incluídos no processo de escolarização.

Nesse movimento, o que une e separa é a verdade construída para se efetivar a inclusão. O que interessa é tê-los ali na sala, colocados no ambiente que supostamente promove a sua inclusão, para disfarçar sua exclusão nas atitudes de quem não os enxerga, não os incorpora no contexto do todo, ficando sempre imersos em uma esmagadora convivência escolar, submetidos numa condição à parte da rotina escolar.

Incluir é uma ação de controle, de governo. Os estudantes estão todos na escola, capturados no espaço da sala de aula, e as relações de poder são expressas entre eles e os professores, sendo os docentes os detentores do poder hegemônico. Mas esse poder age em

redes, e os docentes também são capturados pelo poder que dita as regras do que ensinar, a quem ensinar e como ensinar. O currículo coloca-se como um dispositivo que facilita as ações de governo. Então, todo esse conjunto de ações de governo constitui-se no que Foucault chama de governamentalidade (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Por conseguinte, pode-se afirmar que o processo da inclusão educacional é parte do discurso da globalização, do mercado, do capitalismo, que precisa desse perfil de consumidores para o processo contínuo da manifestação do/e poder para seu controle enquanto cidadão do mundo contemporâneo. O controle social e econômico atua capturando a diferença e servindo-se dela como forma de exploração e ampliação de mercado. Logo, como afirma Berino (2007, p. 34), a perspectiva aqui adotada “[...] é a de que o reconhecimento da diferença deve ser apropriadamente interpretado como um problema de globalização”.

Como foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, as evoluções das políticas educacionais, sobretudo no contexto da Educação Especial, atendem a normas e diretrizes apontadas pelos grandes capitalistas, pelos órgãos e centros do controle do mercado mundial (como o Banco Mundial, por exemplo). Por isso, a afirmação de Berino (2007) é aqui apresentada como um fundamento da abordagem inclusiva. Não é possível compreender a educação inclusiva fora desse contexto, pois,

[...] a educação encontra-se à disposição do mercado, que produz pessoas adaptáveis às suas demandas, ou seja, consumidoras e com espírito competitivo, que buscam sempre sobrepor-se umas às outras, de forma a vislumbrar sempre o lucro, a manutenção do emprego e, por conseguinte, do status quo (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 61).

A questão problematizada está no fato de se pensar a diversidade como uma forma de esconder as percepções das diferenças entre os sujeitos, seguindo o pensamento exposto por Silva e Rodrigues (2011), de ocorre no sistema capitalista a apropriação do discurso da inclusão como um dos fatores potencializadores da ampliação do número de consumidores. Esses sujeitos, ora incluídos, como os demais, têm seus desejos controlados pela subjetivação nas demandas sociais e nas condições do mercado, fazendo, assim, um círculo vicioso entre incluir e excluir para se ter atendida a demanda da escolarização das pessoas público da Educação Especial.

Assim, tem-se, no contexto da inclusão escolar, novas demandas que se configuram a partir dessas condições do sujeito. A escola integra-se com novos papéis, e a inclusão das pessoas público da Educação Especial passa a se revestir com novos discursos:

a) professores com formação inicial e continuada com demandas para atendimento desse público;

b) novas formas de atendimento desses estudantes no ambiente escolar, alterando o espaço com salas de recursos;

c) novos profissionais passam a fazer parte do contexto escolar para atendimento das demandas desse grupo: professores de apoio, cuidadores e, conforme for a proposta das políticas públicas que regem o sistema escolar, há a presença de equipes de multiprofissionais (fonoaudiólogos, terapeutas, psicólogos e demais profissionais da saúde específicos para o acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial).

Destacamos que há relação de poder em toda parte quando se pensa no sistema educacional e na condução do discurso da inclusão centrado nos interesses dos autores do discurso oficializado. Essa constatação evidencia-se nos seguintes fatos:

a) os professores, durante seu processo formativo, estão “moldados” numa formação acadêmica e profissional pautadas em diretrizes curriculares alavancadas pelo próprio Estado, que possui compromissos com o capital financeiro nacional e internacional;

b) as políticas educacionais são reforçadas pelo discurso da inclusão, do direito de todos de estarem na escola e se submeterem às suas definições e determinações;

c) na concepção da diversidade que se encontra presente no ambiente escolar e que reforça a coerção dos incluídos, que os fazem a se submeterem a um processo que não lhes é adequado, mas adaptável.

Como desdobramento desse processo, pode-se entender que o enfático discurso da inclusão tornou-se uma verdade que:

[...] coloniza os demais saberes presentes no campo educacional, uma vez que se busca, com seu aprimoramento e argumentação, criar/produzir sentidos no imaginário social dos docentes e dos demais profissionais da educação, bem como, de todo o corpo social da atualidade, que não é possível conceber uma educação inclusiva, traçado e apresentado como o mais justo, capaz de legitimar os interesses desta sociedade (SILVA, 2012, p. 19).

Nesse discurso inclusivo, o contexto escolar está tomado pelo poder. O poder está em toda parte. É o que Foucault (1984) denomina de microfísica do poder, não porque esse poder consegue englobar todas as coisas e circunstâncias, mas por ser um poder que vem de todas as direções e materializa-se quando consegue obter o controle do que se almeja.

Assim, quando se pensa no discurso da inclusão com ênfase na diversidade, à sombra desse discurso se está na trilha da política de respeito à presença do outro, mas não na política

da percepção e da valorização da existência desse outro enquanto um ser que seja parte do contexto, mas que está anexado ao contexto. Destaca-se, portanto, que o poder de controlar esse discurso está latente e fortalecido:

a) nas políticas de atendimento oferecidas para esse público no campo legal e na prática educacional;

b) no poder que controla o discurso do professor ao ministrar suas aulas, presente nos materiais didáticos e na legislação que respalda a sua formação;

c) no espaço escolar, estruturado para atender a coletividade na potencialidade das diferenças, mas que, na realidade, faz com que a diferença seja incorporada pelo discurso da diversidade, que, na prática, torna invisível a especificidade dos sujeitos.

No espaço escolar, os estudantes da Educação Especial, com todos esses poderes latentes e fortalecidos agindo sobre si na condução da afirmação da inclusão, são sujeitados à classificação, à hierarquia e à diferenciação de si em relação aos outros, baseando-se em padrões de comportamento no estigma da normalidade. Não se trata, portanto, da diferença em si, mas dela em relação ao outro (SANTOS, 2011).

Nesse contexto educacional, surge a figura do professor de apoio, um profissional com um novo papel a ser desenvolvido no contexto escolar para auxiliar os trabalhos pedagógicos, influenciando e/ou atuando diretamente nos moldes do comportamento do estudante a fim de que ele possa ser incluído no contexto da sala de aula. É uma forma de produção dos discursos da inclusão educacional para o atendimento dos estudantes com deficiência em sala.

O professor de apoio é uma nova forma de produzir o discurso da inclusão. E neste contexto, pode ser uma nova estratégia de governo sobre o estudante. É o profissional que, em parceria com o professor regente e com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuirá, no contexto dos discursos de inclusão, com esse sujeito nas atividades escolares em sala de aula, a fim de contribuir com a criação de condições para que esses estudantes possam participar das atividades escolares desenvolvidas no ambiente escolar e extraescolar. Também, o professor de apoio contribuirá para preparar esse estudante para o mercado de trabalho, para ser um consumidor e desenvolver produtividade.

Aqui, nesta realidade contemporânea, já não mais vistos como os loucos, mas os sujeitos que são incluídos, que são controlados pelos discursos, dominados pelos micropoderes, que se fazem como redes e que envolvem todas as relações sociais numa relação de poder. Os loucos agora são aqueles que ousam a desemaranhar as relações de poder que são controladas por esse discurso.

Os médicos controlam o discurso da loucura e medicalizam os loucos, disciplinando-os para que possam viver sob o governo da medicina, seja em suas casas, seja nos hospitais. Os estudantes da Educação Especial são governados por professores, por equipes multidisciplinares, por espaços da escola, seja em sala de aula, seja na sala de recursos multifuncionais com o AEE. Principalmente na sala de aula do ensino regular, esse processo disciplinar é exercido com o reforço do professor de apoio. Há a necessidade de homogeneizar a aprendizagem em sala de aula, e, sozinho, o professor regente não consegue efetivar tal processo, pois tem ali estudantes que se enquadram perfeitamente nos moldes da normalidade e outros que naturalmente tem uma cultura adversa ao que é tido como uno. Nessa perspectiva, todos precisam se assujeitar ao discurso da inclusão, todos precisam aprender, pois, assim, são os seus enunciados discursivos.

É possível dizer que na atualidade não são mais os movimentos sociais que se fortaleceram e se constituíram como força de poder para essa inclusão realizar-se. A sua consolidação ocorreu por força de lei, que se aproveitou da luta desses movimentos dos/para/pelos excluídos para legitimar um discurso capaz de ampliar seu lastro de dominação e exploração dos sujeitos, considerados mão de obra para o mercado capitalista. As leis são dispositivos do discurso para que sua hegemonia se consolide. É o processo da normalização fundado nas leis, cuja norma se define pelas condições do que é normal e do que não o é. Nesse contexto, a escola é o lugar propício para esse processo de disciplinamento e normalização.

Com o movimento de normalização e normatização do discurso da inclusão, sua força não se encontra demarcada em uma relação que vem somente do poder central, que é o Estado, ou as instituições e por meio das leis. É emanada de um discurso de verdade, que assumiu a posição marcada por uma relação de poder, que está intrínseca nos movimentos e pensamentos de cada sujeito, que se deixou dominar pelo poder aprisionado do pensamento da normalidade. Quem ousar contestar esse discurso precisa ter disposição para experimentar a exclusão, pois o rejeitar é manifestar-se à margem do que é aceito convencionalmente pela sociedade.

Em outras palavras, ter um estudante com TGD na escola, atendido de acordo com a condição de direito que as políticas públicas hoje lhe garantem, é assumir um desafio. Cabe à escola oferecer-lhe todas as condições de acesso ao saber escolarizado mediante o reconhecimento de suas diferenças, que lhe são peculiares ao processo de aprendizagem. Ora, isso não seria negar o discurso da inclusão, uma vez que reconhecer essas diferenças implica trabalhar de forma heterogênea a capacidade de aprendizagem de cada estudante? Não seria ir contra o que está posto como natural no ambiente escolar, na materialização desse discurso, ou

seja, não seria repensar o discurso da normalidade frente ao discurso da afirmação das diferenças?

Não se trata de reconhecer apenas a diversidade presente em sala de aula e reconhecer que há diferenças entre os sujeitos. Mas a garantia real de aprendizagem a esse sujeito demanda tomar essas diferenças como foco das relações desse ambiente: é interagir-se com tais diferenças, senti-las e reconhecê-las na presença do coletivo, sem reforçá-las nas atitudes e/ou condições de discriminação. O que é outro desafio colocado na materialização da inclusão escolar.

É preciso desmistificar o discurso da inclusão, pois ele, na sua mansidão discursiva, torna-se uma ação de anulação das diferenças pelo movimento de normalização, de naturalização da diferença em comparação com a mesmidade. É preciso, primeiramente, entender a necessidade de incluir: quem e para quem. Isso porque não é inclusão apenas colocar esses sujeitos no mesmo espaço, tomando-os como público da Educação Especial e os demais tidos nas condições da normalidade. Há que se valorizar a diferença por ela mesma, enquanto manifestação única, peculiar, uma individualidade com inúmeras potências.

Trata-se de um movimento não cultivado pela educação inclusiva, que garante o direito de estar na escola e aprender. Mas, para que isto ocorra, há que se enquadrar num padrão de mesmidade, ou seja, numa homogeneidade de estudante. Um movimento que lhe nega o direito de não se incluir num espaço que não foi adequado para atender suas necessidades, um movimento que lhe disciplina a ser governado, a ter sua vida governada por uma rede de poderes que agem na governamentalidade por meio desse discurso de igualdade enunciado na inclusão.

No movimento da inclusão, há a valorização da diversidade, pois ela não implica envolvimento com esse sujeito que traz a marca da diferença de forma explícita o tempo todo. Nesse movimento, a diferença no discurso da diversidade como um dos discursos da inclusão é camuflada. A diferença incomoda e convida para novas experiências. De fato, a presença desse estudante, o outro que tanto incomoda, requer mudanças das práticas pedagógicas, mudanças de atitudes, busca por novos caminhos que permitam o ser juntos, e não apenas o estar juntos (SKLIAR, 2003).

2.2 Da condição da diferença à dificuldade de incluir

As políticas públicas são tomadas por discursos que se fixam diante de um dado contexto social, com as diretrizes do que são verdades para aquele momento, interiorizados de poder que controla as ações do sujeito e passa a controlar a vida da população de uma forma mais ampla.

Trata-se do que Foucault (2005, p. 89) chama de biopolítica, entendida como tipo de “tecnologia de poder” que intervém nos diversos fenômenos sociais sob forma de controle.

Nesse contexto, com respaldo nos conceitos foucaultianos, busca-se compreender como se expressam as políticas públicas, como acabam funcionando como uma forma de poder utilizada para moldar o comportamento dos sujeitos e, dessa forma, padronizar as condições de existência de cada um, sob ótica do que é convencionado como normal. “A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como um problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 292).

Nesse entendimento, as políticas de inclusão educacional, conforme evoluções de seus discursos ao longo do processo histórico, foram se constituindo, e ainda se constituem, de acordo com os interesses de poder de um grupo social que domina o discurso para fins de controle da manutenção de seu poder político e econômico. Os próprios sujeitos sociais são constituídos em seus papéis, conforme a padronização efetivada pelo discurso em vigor, que enseja a reger sobre a vida da população.

Ressalta-se ser necessária a compreensão das dimensões dos discursos da inclusão e seus reflexos na constituição dos sujeitos da realidade contemporânea como forma de romper com os paradigmas da normalidade convencionalmente instituídos para, a partir daí, discriminar as diferenças humanas que ocupam os espaços da sociedade brasileira. É preciso compreender os riscos em se manter o discurso da diversidade, que atua diretamente para anular em si o discurso das diferenças entre os sujeitos. A diversidade, que deveria reconhecer e valorizar a existência das diferenças, ao contrário, reveste o discurso da inclusão, com a maquiagem da igualdade de direitos, sobre a anulação e/ou inibição das condições peculiares de cada sujeito se constituir.

Ao tratar das condições da igualdade de direitos, o discurso carrega consigo as práticas discursivas da homogeneização das condutas humanas, reforçando, mais uma vez, o paradigma da normalidade em oposição à anormalidade. Nesse processo, a diferença perde sua capacidade e potencialidade, pois deixa de ser entendida a partir de si mesma para ser parte de um fator indentitário grupal. Ou seja, a diferença passa a ser a marca do que é anormal, sendo que, em sua amplitude fora do contexto da diversidade, a diferença está na constituição de cada sujeito. Nenhuma pessoa é igual a outra. Nenhuma pessoa com autismo é igual a outra pessoa com autismo. Nenhuma pessoa sem autismo é igual a outra pessoa sem autismo. Entre o que se estabelece de normal e de anormal, exclui-se pela diferença, que se categoriza num grupo minoritário, estigmatizando esse grupo como diferente.

A inclusão educacional, por assim dizer, não pode simplesmente anular as condições específicas de existência entre os sujeitos, porque cada um tem suas especificidades, sua forma de manifestar-se enquanto ser humano. No contexto das pessoas público da Educação Especial, tais características, especificidades ficam mais expostas/evidenciadas e não podem ser discriminadas, tratadas como uma questão de comparação entre sujeitos, quanto mais ao sujeito que pertença ao grupo dos ditos “normais”.

Logo, tomando estes fatores como ponto de referência, como abordar a inclusão educacional, sobretudo das pessoas com TGD, com outro tipo de deficiência ou ainda com altas habilidades/superdotação? Para responder a essa questão, buscou-se respaldo em Lopes (2011), ao se referir ao princípio da comparabilidade, quando o ato de incluir está sob as condições das normas que constituem os critérios para inclusão a partir dos grupos sociais, sendo essas normas respaldadas no princípio da normalização.

A partir do que é considerado normal, fazem-se as normas. Logo, estima-se disciplinar as pessoas público da Educação Especial para que possam ser padronizadas num modelo convencional de comportamento social e de aprendizagem. Então, esse movimento de padronização atua para negar as diferenças que esse público apresenta em suas condutas, nas formas de agir e de pensar. Inclui-se para governar.

Governar as diferenças não é possível; como afirma Roos (2011), é ingovernável. Por isso, a necessidade de considerar o que for fora de padrões como uma condição de diferença. Quando ocorre esse processo de categorização, de classificação, de padronização, é possível exercer práticas de governo sobre essas condutas. Exercendo ações de poder sobre o que se considera diferente (ou anormal), tem-se o controle da população. Exerce-se, aí, a governamentalidade (FOUCAULT, 2008).

Dito dessa forma, a diferença em si, ou na amplitude do contexto da diversidade das diferenças humanas, é condição dada como uma dificuldade para a inclusão. É difícil incluir se todos são diferentes. Incluir quem nesse caso? Mas, a partir da diferença como algo excludente, como a minoria da população categorizada de tal forma anormal, aí, sim, tem-se nos excluídos razão pela qual se quer incluir.

Para Foucault (2008), é necessária uma normalização disciplinar sobre a população, moldando as pessoas a partir das normas. Essa condição passa a ser fundamental para a organização social e seus interesses hegemônicos. Quando, em sua obra “Vigiar e Punir”, Foucault (2014) apresenta o sentido do surgimento das prisões, o autor aponta que o cárcere é uma forma de aparelho disciplinar. No espaço das prisões, o sujeito criminoso é aquele que

infringiu as normas legais, que não se constitui num padrão de comportamento socialmente aceito, padronizado segundo leis no que se refere à conduta da maioria da população.

A instituição prisional é o lugar onde o sujeito é treinado mediante aptidões e comportamentos para uma atitude moral com um exercício de poder disciplinar constante. Para o filósofo, a partir do século XVIII, o corpo passou a ser um elemento social que necessita ser domesticado. É passível de disciplina, de poder, de ser dominado. A disciplina permite controlar o corpo de cada indivíduo, e, por conseguinte, facilita o controle da população. Se antigamente se sacrificava o corpo com castigos físicos, torturas e, até mesmo a morte, por meio da disciplina, esse controle social dos corpos age de forma branda e mais eficaz, de forma invisível articula-se em redes e permite que a governamentalidade seja exercida.

Nesse sentido, as instituições sociais, entre elas a escola, são formas de ação disciplinar para o adestramento dos corpos da população. Para Foucault (2014), domesticar os corpos torna-os dóceis. Por assim dizer, em analogia com a prisão, os estudantes com deficiência, dentro da condição de padronização de comportamento, são incluídos na escola comum e lá são disciplinados para que suas ações estejam dentro do aceite da normalidade o máximo possível.

Assim como os demais estudantes, não rotulados como diferentes numa cultura da normalidade, os estudantes com deficiência, na mesma condição, são disponibilizados no mesmo espaço para que os corpos sejam vigiados, domesticados. A disposição das carteiras em filas nas escolas, por exemplo, é uma das condições que facilita a distribuição da disciplina no espaço escolar. E, ainda, para maior eficácia do dispositivo disciplinar, assim como nas prisões, nos manicômios e hospitais, além da disposição das distribuições da disciplina no espaço, tem-se também o controle do tempo. Na escola, esse tempo faz-se com o controle rígido da execução das atividades a fim de que o sujeito possa produzir ao máximo sob esse controle.

Ao se pensar no contexto das salas de aulas e nas práticas pedagógicas exercidas, a influência desse princípio de comparabilidade pode ser desastrosa. Os professores são condicionados a trabalhos valorativos, que se constituem em avaliações a serviço de medir a capacidade de aprendizagem dos estudantes por condicionantes ligados aos padrões do que seja normal, esperado a uma população em faixas etárias comuns. Fugindo do padrão da normalidade, os resultados de uma avaliação são tomados como “anormais”.

Nesse contexto, os estudantes que constituem público da Educação Especial são avaliados nas condições de um padrão do que se espera dentro da normalidade. Mas suas especificidades para a aprendizagem são massacradas pelo princípio de inclusão, que os coloca incluídos no sistema educacional, homogeneizando as suas diferenças, ou seja, desconsiderando

aquilo que é peculiar em cada sujeito. E, no caso, são suas diferenças que os constituem estudantes desta modalidade de ensino.

As ações inclusivas no contexto escolar revestem-se de interesses e compromissos que pretendem “trazer para a normalidade, partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela deficiência, pela falta de previdência, pela falta de escola, etc.” (LOPES, 2011, p. 117). Essas tentativas, segundo Skliar (2003), no que concerne à Educação Especial e ao pensamento referente ao outro, atuam discursivamente reforçando a normalidade, pois, nesse processo, os “sujeitos são homogeneizados, infantilizados, e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes, em sua linguagem etc.” (SKLIAR, 2003, p.158).

Ora, os estudantes público da Educação Especial, uma vez “retirados” do campo da exclusão e trazidos para uma prática de inclusão, são ali inseridos a partir da condição de suas diferenças, que, prioritariamente, marcaram-nos como excluídos. Os movimentos dos corpos não disciplinados, a linguagem não convencional ao padrão da normalidade, os atributos de sua negação ao contexto social e capitalista reforçaram-lhes a marginalidade. A ausência de produtividade reveste-se agora no discurso de inclusão, que os insere em outro patamar social e educacional (ROOS, 2011). Portanto, “mascaradas as condições da singularidade do sujeito no discurso da inclusão educacional sobre a igualdade, diversidade e respeito às diferenças, a deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade” (SKLIAR, 2003, p. 158).

Portanto, há que se ressaltar que esse discurso, tido como verdade, de que a inclusão se faz necessária porque as políticas públicas tratam sobre os direitos humanos e eles estão delegados à sociedade, ainda que tais políticas sejam resultantes das lutas sociais, de cada um dos movimentos sociais, representativos dos diferentes agrupamentos, é um engodo. É um engodo se essa inclusão for uma violência para essas pessoas, que se veem forçadas a estarem incluídas numa escola que não foi pensada para elas, posto que a escola foi pensada para estudantes normais.

As normas são pensadas a partir do princípio da normalidade. A diferença é camuflada no discurso da diversidade, que culmina na ideia de igualdade de direitos na perspectiva da normalidade. Não há como falar em igualdade numa sociedade marcada pelas diferenças sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Há, sim, como governar essa diferença, quando esse controle está padronizado na diferença como uma anormalidade. Eis porque o discurso da diferença para inclusão funciona. Esse discurso não representa os interesses expressos pelos movimentos sociais, fruto de seu fortalecimento em busca do reconhecimento

das questões das diferenças, mas, pelo contrário, representa as condições determinantes neoliberais que reforçam o discurso da inclusão educacional, pois, no jogo do capitalismo, é necessário incluir todos, como já afirmado por Lopes (2011).

Se a inclusão das pessoas com deficiência requer lutas pela condição de reconhecimento de direitos, que perante a lei sejam todos iguais, mesmo em suas condições constituídas, cada um por sua diferença, tem-se que primar pela inclusão a partir desse princípio, de forma positiva, se não for arbitrária aos sujeitos incluídos. A educação inclusiva nos moldes dos discursos neoliberais não pode, simplesmente pela norma que embasa as políticas públicas, conduzir os sujeitos culturalmente inseridos em ambientes segregados e integrados a ambientes vinculados ao discurso da inclusão.

Esse processo deve ocorrer de forma gradativa, pelo empenho da vida social ativa do cidadão com deficiência, pela sua condição de criticidade e valorização de sua aprendizagem, desde as políticas de inclusão na Educação Infantil até à vida acadêmica, no ensino superior. Ser condicionada à formação desse estudante enquanto um cidadão de fato de direitos, capaz de reivindicá-los para sua promoção social e convívio harmonioso livre da discriminação. No entanto, da forma como o discurso da inclusão escolar tem sido valorizado culturalmente como uma ação natural, sem que as condições para que esse processo de inclusão ocorra, sem que estas condições sejam adequadamente promovidas, a inclusão pode ser um discurso de política violenta, tanto para os que devem ser incluídos como para quem deve incluí-los.

Nessa realidade, os professores foram capturados como sujeitos para atuar nesse processo no exercício de incluir os excluídos, e têm a tarefa de naturalizar em suas ações tudo o que antes fora realizado por força maior do contexto histórico, expresso no discurso da exclusão. Por sua vez, o corpo discente é entendido, nesse contexto, como um conjunto de ramificações das diferenças, cujas especificidades são apresentadas misturadas às concepções padronizadas de aprendizes, constituídas na formação dos professores e na estrutura curricular ofertada pelos sistemas de ensino. E tais influências estendem-se na caminhada profissional, por condicionantes do meio capitalista nas políticas econômicas e sociais devido à complexidade da diferença nesse contexto da inclusão. A inclusão, pois, tem seu discurso emancipado nas escolas, uma meta que está posta amplamente nos sistemas educacionais.

Negar esse discurso é negar as condições de se ter escolas inclusivas e de se esforçar para que todas as escolas tornem-se inclusivas (ACORSI, 2011). Se professores e estudantes, na função de incluir e de serem incluídos nesse contexto escolar, são sujeitados no processo desse discurso, então:

[...] a escola, como espaço inventado para o disciplinamento dos sujeitos, torna-se responsável por esse processo de produção de um determinado tipo de sujeito, aquele que a sociedade espera. Ninguém pode ficar fora desse processo. O disciplinamento, a correção, a normalização daqueles sujeitos marcadamente diferentes que ocupam um espaço cada vez maior na escola passa a dar o tom das práticas pedagógicas que nelas se engendram, uma vez que é na escolarização que reside a possibilidade de civilização dos sujeitos (ACORSI, 2011, p. 177).

Nesse processo, ficam evidentes as dificuldades de os professores trabalharem, pois existe, nas relações cotidianas, a presença predominante do contexto do discurso da meritocracia entre os profissionais. Está presente, de forma bem notória, a necessidade de se estabelecerem formas mais justas para lidarem com os resultados esperados no processo de ensino-aprendizagem, pois, significativamente, o que se espera como objetivo para a aprendizagem são bons resultados, apresentados de acordo com padrões preestabelecidos. Tal situação sustenta-se pelo reforço de que a inclusão é um imperativo legal. Como tal, é um discurso que deve ser aplicado sobre regras e leis.

Dessa forma, o professor em sala de aula precisa estar interiorizado dessas “verdades” para conseguir realizar seu trabalho. O estudante, por sua vez, nesse contexto, encontra-se inserido em sua sala de aula e o professor, com preparação profissional e acadêmica ou não, precisa atendê-lo. Na prática, não lhe é proporcionada a possibilidade de dizer não e questionar a inclusão educacional, mas lhe é apresentada uma única possibilidade: exercê-la.

Para tanto, a presença desse estudante⁵⁵ vem acompanhada de uma busca constante, quase interminável, por respostas, de reflexões acerca das posturas mais adequadas diante dos sujeitos, tomadas como atitudes de inclusão. Esse estudante inquieta-se porque, segundo Skliar (2003), mesmo na condição da inclusão, os grupos excluídos são ainda vítimas do discurso da igualdade, da alteridade, da identidade, permanecendo, assim, na mesmidade. Continua-se a ignorar a visão do outro, não há mudanças de atitudes, apenas se olha para esse outro e não se avança no que necessariamente poderia, de fato, incluir, a ser parte integrante de um todo, e não estar imerso nesse todo sem se dissolver no seu contexto.

⁵⁵ Consideramos aqui sempre a figura do outro na percepção da condição de excluído para incluído. A partir do momento que se tenta romper com a exclusão por meio de um discurso inclusivo, a percepção do outro gera incômodos que perpassam toda uma rede integrada entre si: a necessidade de adequação do ambiente nas condições da acessibilidade, a formulação de políticas públicas que visem ao atendimento adequado aos estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, a formação de professores desvinculada do padrão da normalidade e voltada para a referência das diferenças humanas.

Destacamos que a formação acadêmica ainda tem muito a ser modificada, inspirada e encaminhada para atender a demanda da Educação Especial na perspectiva da inclusão que valorize a dignidade humana⁵⁶, pois:

a) os cursos de formação inicial ainda não preveem em suas práticas de ensino vivências ou experiências com essa modalidade de ensino;

b) os professores são formados com base em metodologias que se amparam na comparação de práticas de ensino voltadas para o estudante que aprende e que consegue se desenvolver dentro de um padrão de aprendizagem;

c) os espaços escolares, no reflexo das políticas públicas para acessibilidade, ainda se aperfeiçoam para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso ao ensino. Contudo, as condições desse acesso, quando oferecidas, ainda se limitam aos recursos oriundos de uma política de inclusão que aceita discriminar os estudantes da Educação Especial quando suas especificidades passam a ser desconsideradas como uma diferença entre os sujeitos, em detrimento das condições da igualdade entre eles.

Dessa maneira, os professores veem-se diante do desafio de ensinar os estudantes, antes excluídos da escola e que, atualmente, por questões da normalização e das leis, exigem deles uma mudança de discurso, uma mudança atitudinal frente às relações entre os sujeitos da inclusão (profissionais que devem promover a inclusão e os estudantes que devem ser incluídos). Sem dúvida, o que Foucault (1996) chama de interdição do discurso, os professores exercem-no em suas condutas profissionais, pois deixam de pronunciar o que realmente pensam sobre as condições da inclusão, na forma como acontecem, na maioria das escolas, cuja responsabilidade de adequação da inclusão fica, única e exclusivamente, a cargo dos docentes e da equipe escolar, tendo que cumprir metas para atender o currículo.

Ele é convencionalmente atribuído à aprendizagem homogênea quando, na realidade, há a heterogeneidade, com um quantitativo de estudantes por sala economicamente ponderado pelo Estado. Essas mudanças atitudinais no discurso da inclusão escolar estão longe de serem exercidas. As mudanças atitudinais que se prezam pela inclusão das pessoas com deficiência estão arraigadas nas condições angustiantes, que desafiam o exercício das práticas pedagógicas consideradas inclusivas: destinadas ao ensino e à aprendizagem de todos.

⁵⁶ Se a inclusão for considerada enquanto emancipação social das pessoas com deficiência em prol de sua participação enquanto cidadãos, na valorização do reconhecimento das diferenças e não na base destas diferenças para se ancorar sua inclusão.

Nesse movimento, no entanto, há que se considerar que o contexto das lutas dos movimentos sociais pelas conquistas das políticas públicas que visam a atender a inclusão educacional, mesmo que reforçadas ideologicamente por diretrizes neoliberais,⁵⁷ provocaram novos discursos para a demanda do aspecto pedagógico, tais como:

- a) novas necessidades de formação inicial e continuada dos professores;
- b) inovações nas abordagens para se pensar o currículo escolar;
- c) demandas de diferentes formas de avaliação, dentre outros.

Esses são novos procedimentos, de diversas naturezas, necessários para atender as especificidades de cada um dos estudantes para se pensar uma educação para todos. Reconhece-se que as condições da formação inicial ainda deixam a desejar na preparação qualificada de recursos humanos para atuação em processos educacionais preocupados com todos.

No contexto das diferenças, a abordagem do currículo escolar deve buscar trabalhar essa singularidade em sala de aula com um conteúdo previsto, de forma a atender um coletivo, numa perspectiva de reconhecimento e valorização da diferença em sala de aula. O sujeito trabalhador, ao se deparar com a sua profissão docente, tem um longo caminho a percorrer para dominar esse campo diverso e, ao mesmo tempo, cheio de especificidades para uma demanda do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido,

[...] realidade que se tem no campo educacional com a questão curricular para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é a adaptação e não a adequação do currículo. Prevalece a ideia da improvisação e não do planejamento para este trabalho pedagógico que resulta frequentemente em questionamento da prática da educação inclusiva [...] (SILVA, 2016, p. 1464).

A abordagem comprometida com o reconhecimento da existência das diferenças entre os estudantes, não exercendo a comparação que institui o princípio da normalidade, é uma das questões que favorecerão o ato de incluir o público da Educação Especial em sala de aula. Eis o desafio posto. Como fazer esta inclusão? Se todos os sujeitos constituem-se com suas diferenças, a diferença em si por si mesma não se exclui. O que exclui é a diferença em

⁵⁷ Lopes (2011) enfatiza que as pessoas estão inseridas de forma incondicional no contexto das ações de políticas neoliberais. Aponta dois fatores que justificam esta situação: necessariamente todos os sujeitos devem estar em atividades que sustentem o mercado e as ações do Estado; este contexto que a autora chama de jogo contempla a inclusão de todos para jogar, mas com diferentes níveis de participação. Neste contexto, o ato de educar tratado pela autora ultrapassa o território e o tempo. Ou seja: não se vinculam apenas no contexto da escola e nas diretrizes de um currículo escolar, mas estão condicionados para a manutenção do capitalismo, das relações sociais voltadas para sustentar e manter as demandas do mercado.

comparação ao outro. É a cultura da normalidade que provoca a exclusão e a necessidade de incluir.

No contexto da Educação Especial, é a compreensão da deficiência “como uma das diferenças possíveis de ser identificadas entre as pessoas” (ROOS, 2011, p. 24) que, de fato, pode fazer da inclusão um ato real e, quem sabe, extinto. Uma vez valorizada a cultura da diferença, não haverá necessidade de inclusão, pois todos estarão, em suas condições e especificidades, participando das transformações sociais, por meio da educação adequadamente de acesso a todos. No entanto, com as influências do contexto neoliberal e as demandas do mercado, que direcionam as ações da escola para os interesses hegemônicos do capitalismo, as situações voltadas para o contexto das diferenças, fazem com que os sujeitos se tornem mais um artifício do mercado.

Este, por si, gera mercadorias que atendem a essa demanda. Novos materiais, novos livros sobre inclusão escolar, novas transformações nos espaços escolares para a acessibilidade de ir e vir, novos programas de softwares para atendimento das necessidades educativas e comunicativas do estudante público da Educação Especial, novos perfis da qualificação profissional, e, com esses perfis, um novo sujeito a interagir nessa dinâmica de mercado e no contexto da sala de aula: o professor de apoio.

A diferença tornou-se mercadoria. E ela está ao alcance de quem pode pagar por ela. O Estado apresenta as condições dessas mercadorias por meio das políticas públicas, que são portas de acesso para seus produtos. E, como dito, pagar por esses produtos para atender as demandas da Educação Especial é uma situação para quem dispõe de capital. Para Arcosi (2011, p. 176), “[...] as diferenças são classificadas e aparecem como mais um ponto apresentado pelas estatísticas, que acabam contribuindo para materializar o *sucesso*⁵⁸ da inclusão escolar na escola contemporânea”.

As políticas públicas legitimaram, no decorrer de suas constituições históricas, a evolução das ações da educação inclusiva das pessoas público da Educação Especial, movidas por razões econômicas, pois “não é mais produtivo que as pessoas com deficiência fiquem separadas ou enclausuradas”, como afirma Roos (20011, p. 26). A figura do professor de apoio surgiu no contexto dessa demanda para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos com TGD e/ou com algum outro tipo de deficiência, mas, para assim, também, se não por fim, contribuir com o processo de inclusão desses estudantes em sala de aula. Afinal de contas, é papel de um sistema educacional inclusivo atender a todos os tipos de pessoas para acesso ao

⁵⁸ Grifos nossos.

saber produzido nas escolas. E a demanda do mercado exige que esses estudantes estejam nesses espaços, até porque, ao mantê-los nesses ambientes escolares, o custo do atendimento é mais lucrativo do que manter escolas especiais para essa parcela minorizada e marginalizada socialmente.

O professor de apoio, os cuidadores, monitores, seja lá qual for a denominação e o papel desses novos sujeitos no espaço escolar, aparecem na cena dessas políticas porque não só foi reivindicado esse direito por parte das famílias ou dos próprios estudantes, mas, também, porque melhor foi atender nas escolas de ensino regular do que manter escolas especiais e suas estruturas pedagógicas e assistencialistas no âmbito da segregação declarada. O papel do professor de apoio, nesse contexto, pode ser avaliado a partir de duas vertentes: a) do reconhecimento às diferenças dos sujeitos no espaço escolar, surgiu para atender as peculiaridades dessas diferenças; b) da necessidade de ser mais um dispositivo de controle escolar para que haja o ensino a esse estudante conforme a cultura da normalidade o exigir.

Da condição do reconhecimento das diferenças em sala de aula para a dificuldade de incluí-las no contexto das práticas pedagógicas, a reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, por meio dos discursos das políticas públicas de inclusão, permite-se realizar um estudo mais específico, apresentado no capítulo a seguir, no sentido de buscar perceber se as práticas do professor de apoio favorecem ou não a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO

[...] a função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos os quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado (CARVALHO, 2014, p. 145).

No esboço de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a atuação pedagógica do professor de apoio enquanto uma perspectiva inclusiva, apresentamos as discussões em torno das políticas públicas do professor de apoio quanto ao atendimento em diferentes regiões do país no que se refere às regulamentações legais deste profissional.

Para tanto, dividimos o texto para esta temática em três partes. A primeira corresponde aos estudos e às pesquisas que já se tem a respeito da atuação das práticas do professor de apoio ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial, sob a ótica de ser uma prática de inclusão ou não no ambiente escolar, conforme discursos das políticas públicas para esse fim. Na segunda parte, a abordagem teórica compreende os aportes legais que sustentam a nascente dessa atuação profissional no Brasil. Em seguida, na terceira seção, delineamos as esferas estadual e federal que constituem os sistemas de ensino na cidade de Uberlândia/MG para uma análise das políticas públicas desenvolvidas nessas redes de ensino para a atuação do professor de apoio.

3.1 Práticas de Inclusão ou de Exclusão em Sala de Aula?

A análise em diversos documentos aponta para a concepção de inclusão entendida como o ato de se fazer valer o direito de todos os cidadãos sem distinção de suas especificidades (gênero, etnia, classe social, crença, cultura, aspectos físicos ou neurológicos). Ou seja, é a participação do todo sem distinção de partes num dado contexto social. No contexto educacional, a inclusão, por sua vez, considerado o discurso das políticas públicas de inclusão:

[...] é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos) (SANCHEZ, 2005, p. 12).

Na concepção do autor, a ênfase da inclusão parte do princípio de que o atendimento a todos os estudantes deve ser assegurado, considerado o âmbito da diversidade social, às peculiaridades de cada um ao direito à educação e ao conhecimento escolarizado. Para que ocorra, de fato, esse processo de inclusão escolar, conforme normatizado pelas políticas públicas, é importante rever a cultura institucional, os valores que orientam as práticas educativas na escola, além da formação inicial e continuada dos profissionais que irão atuar nesse contexto de inclusão. Aqui, neste texto, não cabe questionar os discursos da inclusão, mas ressaltar o que a interpretação desses discursos efetua na realidade, com a sua materialidade voltada para o atendimento desse profissional aos estudantes público da Educação Especial.

No entanto, a atuação do professor de apoio, no acompanhamento de estudantes público da Educação Especial, em sala de aula do ensino regular, tem análises contrárias ao discurso da inclusão, segundo alguns estudos. Pesquisadores como Sanches e Teodoro (2007), e Mantoan (2004) consideram que a presença do professor de apoio não contribui para a inclusão escolar.

Na pesquisa realizada com professores de apoio educativo⁵⁹ em Portugal, Sanches e Teodoro (2007) apontam resultados nos quais os professores pesquisados não atuam na prática inclusiva, uma vez que ficam exclusivamente em atendimento ao aluno que requer esse atendimento, nas ações que envolvam o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Por se tratar de um apoio direto e individual na carteira do aluno, para os pesquisadores, essa prática promove uma discriminação, uma vez que prejudica a socialização desse aluno com os demais colegas de sala. Essa prática dos professores de apoio representa, de certa forma, um distanciamento dos princípios de “Educação Para Todos”, conforme elencado na Declaração de Salamanca.

Sanches e Teodoro (2007) concluem em sua pesquisa que a prática inclusiva desses professores iria se consolidar na promoção do ensino com qualidade para todos os estudantes, não somente para aqueles que necessitem de especificidades didáticas para sua aprendizagem, visto que não são apenas estudantes da Educação Especial que necessitam, mas todos os estudantes de forma peculiar.

Mantoan (2004) também defende a ideia de que a prática do professor de apoio em sala de aula é uma forma de discriminação aos estudantes com deficiência, já que esses estudantes tendem a receber adequações para o sucesso na vida escolar.

⁵⁹ Esta é a nomenclatura da função docente para atender estudantes da educação especial em sala de aula comum. A Lei nº 46/86, - Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal - de 14 de outubro de 1986, no artigo 2º decreta que “todos os portugueses têm direito à educação” e são os artigos 17 e 18 os que mais favoreceram o contexto da implementação do professor de apoio.

A presença de professores especialmente destacados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula, servindo como apoio ou mesmo respondendo diretamente pela inserção desse aluno no meio escolar, é uma alternativa de inserção que vem sendo frequentemente utilizada pelos sistemas organizacionais de ensino em todo o mundo. A nosso ver, essa alternativa constitui mais uma barreira à inclusão, pois é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor responsável pela turma e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado (MANTOAN, 2004, p. 35).

Percebe-se que tanto Mantoan (2004) quanto Sanches e Teodoro (2007) compartilham da mesma ideia em relação à atuação do professor de apoio na sala de aula comum, junto aos estudantes com deficiência e/ou algum tipo de transtorno global do desenvolvimento. Para os referidos pesquisadores, trata-se de uma prática que não contribui com o processo de inclusão dos estudantes, mas que, ao contrário, dificulta principalmente o processo de socialização, diante do que se espera nos discursos das políticas públicas de inclusão: educação escolarizada a todos os estudantes, de forma a estabelecer o processo de ensino e de aprendizagem a todos, com direitos iguais para esse fim.

O desenvolvimento pleno desses estudantes, para além das políticas públicas descritas sob a forma de legislação, requer práticas pedagógicas desenvolvidas conjuntamente por todos os atores envolvidos no processo educativo. A inclusão escolar, de fato, requer que todos os envolvidos no cotidiano escolar compreendam seus princípios e os materializem em suas ações.

Para atender à pluralidade do coletivo escolar, segundo Mantoan (2002), é necessário que as unidades escolares busquem caminhos que permitam se desvincular do trabalho em separação de níveis de ensino, o que demanda uma nova reorganização pedagógica, sendo necessário que os docentes mudem suas perspectivas de trabalho pedagógico de forma que atenda toda a turma sem ações que favoreçam a exclusão escolar, reconhecendo as diferenças e as valorizando no âmbito escolar. Dessa forma, a autora sugere que é necessário que os docentes revejam suas formas de ensinar quando o planejamento visa a atender ao coletivo com as mesmas atividades, os mesmos conteúdos, a mesma forma de avaliação.

Embora apresente uma crítica à forma de como trabalhar de maneira inclusiva por parte dos professores e das unidades de ensino no geral, Mantoan (2002) não apresenta a crítica aos sistemas de ensino e às formas de políticas públicas que favorecem essas realidades que reforçam a exclusão. O fato é que as próprias políticas de inclusão ainda são revestidas de um parâmetro de normalidade nos processos de ensino e de aprendizagem. E, para se ensinar a turma toda de forma diversificada, a ideologia não pode reforçar em si a discriminação pelas diferenças, e sim o reconhecimento de que todos os alunos são diferentes em si para aprender

de uma ou de outra maneira um certo conteúdo ou outro. Ainda assim, é necessário ensinar a todos, exigir do professor que essa aprendizagem esteja coerente ao que se espera num certo padrão de normalidade, segundo discursos da inclusão de educação para todos.

Ao contrário do posicionamento dos estudos de Mantoan (2004) e de Sanches e Teodoro (2007) quanto ao trabalho a serviço da Educação Especial referente à atuação do professor de apoio, os estudos de Mousinho et al. (2010), Freitas (2013), Farnocchi (2013), Mendonça (2014) e Vianna (2015), no concernente ao contexto de políticas públicas direcionadas para o atendimento do professor de apoio em sala de aula do ensino regular para os estudantes público da Educação Especial, afirmam que as ações desse profissional podem se constituir em práticas de inclusão para o acesso ao saber escolarizado desse público .

Conforme explicam Mousinho et al. (2010), professor de apoio é só uma das nomenclaturas⁶⁰ que o profissional mediador recebe para sua função no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, para auxiliá-las no que for de sua necessidade/especificidade de aprendizagem. Para as pesquisadoras, o mediador é uma “adaptação”⁶¹ necessária no espaço escolar garantido em lei, mas sem esclarecimento legal de suas atribuições e sem regulamentação da profissão.

Embora não se restrinja ao atendimento de estudantes com deficiência específica, a amplitude do atendimento desse profissional de apoio pedagógico, que, entre outras atribuições destacadas no estudo destas pesquisadoras, contempla o atendimento a estudantes categorizados pelo comportamento neurossensorial e atitudinal que se enquadram nos aspectos de estudantes com TGD, como os seguintes:

- a) dificuldades motora geral e acessibilidade;
- b) dificuldades de concentração e impulsividade;
- c) dificuldades na comunicação e interação.

Não se especificando para estudantes público da Educação Especial, mas também a outros estudantes que apresentem algum tipo de dificuldade na aprendizagem por algum comprometimento cognitivo, o referido profissional denominado pelas pesquisadoras como

⁶⁰ Segundo as pesquisadoras, outras nomenclaturas já foram utilizadas no Brasil para denominar a função de mediador: tutor escolar, assistente educacional e mediador escolar. Esta última denominação, para as autoras, é que melhor identifica o profissional a exercer tal função.

⁶¹ O sentido da palavra adaptação faz alusão a um tipo de serviço que não é próprio para sua finalidade, mas uma opção paliativa até que se possa ter um serviço definitivo para algo. Por isto, consideramos que a palavra “adaptação” é negação da palavra “adequação”. Esta última denota um sentido mais seguro, com finalidade para, e não com sustentação indefinida de sua função. Por isso, um serviço da educação especial que se diz adaptado possibilita interpretação de que não foi pensado para ser próprio ao atendimento específico de um estudante, e sim temporariamente ajustado para precárias condições de atendimento. Diferentemente, quando é adequado, ele foi pensado para atender com finalidades as demandas do estudante.

mediador escolar – seja ele professor, terapeuta, psicólogo, pedagogo (MOUSINHO et al., 2010) –, pode não ser propício à inclusão escolar. Se o atendimento individual não for muito bem trabalhado de forma inclusiva na sala de aula, se esse profissional de apoio não tiver uma relação de troca com a família e com o aluno que requer este serviço e, também, não apresentar uma relação recíproca de planejamento com o professor regente e a escola de forma geral, o trabalho desse profissional poderá reforçar a exclusão de si próprio e do aluno que se pretendia incluir nas ações escolares.

Ainda nos estudos de Mousinho et al. (2010, p. 95), “[...] o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança”. Nesse aspecto, as pesquisadoras enfatizam que o trabalho do mediador escolar, no sentido pelo qual interpretamos similar ao de professor de apoio, aproxima-se a um trabalho que pode expressar atitudes de exclusão, e não de promover inclusão. Essa concepção é próxima à dos estudos de Mantoan (2004) e Sanches e Teodoro (2007), no sentido de que tanto o aluno que necessita do apoio pedagógico quanto o professor que realiza esse trabalho de apoio reforçam a discriminação na sala aula se não se desenvolver um trabalho que se articule em parceria com as ações do professor regente de turma e os demais estudantes da classe.

No entanto, Mousinho et al. (2010) concluem que a função de mediador escolar é considerada uma adaptação no espaço da escola, sem ainda apresentar com clareza as suas atribuições. Mas reconhecem que é um “benefício” para o estudante, considerando que sua aprendizagem pode ser dificultada sem a presença desse profissional. No entanto, a atuação desse profissional pode ser complicada devido a essa falta de clareza de suas atribuições, aliada, ainda, à pouca literatura existente atualmente sobre a função do apoio pedagógico.

No estudo de Freitas (2013), a denominação utilizada foi a de professor de apoio à inclusão. Nesse estudo, o objetivo foi analisar os discursos dos professores de apoio à inclusão, já que esse profissional tem assumido importante papel para a implantação de políticas públicas no estado de Goiás. Os resultados dessa pesquisa revelam que o professor de apoio é peça fundamental para interagir junto com o professor regente na promoção do processo de ensino e de aprendizagem aos estudantes público da Educação Especial.

Em seu estudo, a pesquisadora defende o professor de apoio como parte importante para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Porém, percebe-se que pondera que as práticas dos professores de apoio condizem com as práticas de exclusão, assim como apontadas por Sanches e Teodoro (2007) e Mantoan (2004), uma vez que o professor de apoio:

[...] permanece ao lado do aluno em todas as atividades, adequando as atividades ou auxiliando na socialização do aluno com NEEs⁶². Não é por acaso que expressões como: “seu aluno” ou a “tia do fulano” aparece, ela se faz pela constância e intensidade do trabalho do professor de apoio junto as pessoas com NEEs no espaço escolar (FREITAS, 2013, p. 96).

Também se percebe no estudo dessa pesquisadora que o professor de apoio, embora entendido como um agente possibilitador da inclusão, propicia, também, ações que podem ser alertas da desvantagem do atendimento inclusivo desse profissional para o estudante, uma vez que “o significado de apoio é auxílio e proteção” (FREITAS, 2013, p. 97).

Ainda nesse estudo, é apontado que o trabalho interagido entre professor de apoio e professor regente contribui para as práticas de inclusão, considerando que o professor de apoio é um auxílio para toda a turma, e não somente para o estudante público da Educação Especial. Esta atuação conjunta entre os professores (regente e de apoio) permite a prática colaborativa entre os estudantes de forma geral, mas também é um trabalho pedagógico ameaçado pela dificuldade da presença desse professor em sala de aula por parte, muitas vezes, do professor regente, conforme é apresentado nesse estudo e, também, por Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. 3784). Ao se sentirem incomodados com a presença do professor de apoio, os professores regentes dificultam “de alguma forma o entrosamento profissional necessário para um desempenho melhor do aprendizado do aluno [...]”.

É importante ressaltar que Freitas (2013) aponta que o custo para se manter esse professor na secretaria estadual de educação no estado de Goiás reforça um sentido contrário da demanda da força de trabalho desse profissional nas escolas, pois há um aumento do número de matrículas de estudantes atendidos pela Educação Especial. E a ação que deveria ser por parte do Estado em garantir o aumento do número desses profissionais em mesma proporção para condição de atendimento tem se mostrado o contrário; há diminuição na proporcionalidade do número de professores de apoio por estudantes atendidos. “Portanto, para a redução dos gastos esse professor passa a ter uma atuação em várias turmas o que impede que exerça um papel mais constante de colaboração com o professor regente” (FREITAS, 2013, 105).

Nesse sentido, para a pesquisadora, o professor de apoio passa a atuar com mais estudantes, em mais turmas, visando a diminuir os custos com atuação de professor de apoio

⁶² Entende-se por esta sigla, NEEs, utilizada no estudo citado, como Necessidades Educacionais Especiais que se refere aos estudantes com algum tipo de deficiência, conforme foi amplamente divulgado a partir da Declaração de Salamanca (2004). Esta terminologia não é mais utilizada no contexto da Educação Especial no Brasil, sendo a referência para os estudantes com deficiência TGD, altas habilidades ou superdotação a denominação do público-alvo da Educação Especial, conforme o documento do MEC- Secadi “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado no final dos anos 2000.

por aluno. E esse fato compromete a colaboração de práticas pedagógicas entre professor de apoio e professor regente.

Verificou-se, nesse sentido, que a atribuição do professor de apoio está atrelada aos movimentos do capitalismo gerenciador das ações do Estado e, na ponta do processo, atinge o trabalho escolar. A inclusão desses estudantes sustenta-se, nas linhas de risco de sua efetivação, na condição de recursos financeiros que possam ser disponibilizados para o atendimento às pessoas com deficiência. Esse atendimento, por sua vez, incorpora as dimensões do outro pelo outro, ou seja, não se parte da consideração do outro em si, porque as especificidades são nucleadas para um atendimento que talvez se despersonalize de sua atuação para ser diversificado no contexto escolar.

O trabalho do professor de apoio, segundo Freitas (2013), é pouco valorizado, e os próprios profissionais não têm noção da dimensão de sua função para o desenvolvimento dos estudantes. Diante de tantas incertezas ainda constituídas nas questões de suas atribuições, deixam de exercer sua função de professor enquanto apoio pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, muitos desses professores

[...] se tornam cuidadores, pois o espaço, as condições, a falta de planejamento conjunto não favorecem um trabalho colaborativo, alguns alunos necessitam de cuidados em relação a higiene, a socialização, não estão totalmente integrados devido a deficiência que são portadores⁶³, afastando-os das reais possibilidades de aprendizagem e o professor distanciando-se cada vez mais de seu papel como professor de apoio, lhes faltando o necessário, formação, apoio pedagógico, currículo adequado, planejamento, contudo, o professor de apoio se fortalece no atendimento às diversidades, num esforço constante de busca do conhecimento que o retire da angústia de não saber o que fazer diante dos imprevistos que são acometidos a todo momento (FREITAS, 2013, p. 107).

Nesse contexto, Farnocchi (2013) também aborda em seu estudo a função do professor de apoio, tendo como foco de pesquisa o Programa de Apoio Pedagógico que foi implantado na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP. Nesse trabalho, os resultados demonstram que a função do professor de apoio ainda não foi definida e que muitos entraves constituem a consolidação do trabalho do segundo professor em sala de aula.

⁶³ Desde os anos de 1990, “Pessoas com deficiência” tem sido a terminologia para se referenciar a quem tem algum tipo de deficiência. Assim, desde a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência / ONU em 2003, as pessoas com deficiência têm lutado para não serem rotuladas como “portadoras de deficiência”, já que a deficiência faz parte da inerência da constituição da pessoa. Não se pode “portar” uma deficiência se também não se pode ficar sem ela, como um objeto que usamos e depois deixamos de usar (portam-se óculos e depois se pode não mais o portar, por exemplo).

O professor de apoio apontado, no estudo de Farnocchi (2013), tem a função de atender, em conjunto com o professor da sala de aula, o aluno com dificuldade de aprendizagem, segundo as diretrizes do Programa de Apoio Pedagógico do município paulista de Ribeirão. Atender estudantes com dificuldades de aprendizagem é um fator genérico que pode se estender ou não para estudantes com deficiência, pois se volta, prioritariamente, ao contexto do discurso da diversidade em sala de aula, e não do reconhecimento das diferenças presentes entre os sujeitos aprendentes. Por isso, no discurso da inclusão, o professor de apoio, no contexto em que é apresentado no referido programa, pode não exercer uma ação inclusiva em sala de aula se seu trabalho focar na diversidade dos educandos, promovendo a uniformidade do processo de ensino e aprendizagem e desconsiderando, assim, as diferenças que marcam cada estudante para suas especificidades de aprendizagem.

Para essa pesquisadora, as funções similares à do professor de apoio, assim como apontado nos estudos de Mousinho et al. (2010), também são identificadas por várias outras nomenclaturas em diferentes municípios que possuem a política do segundo docente em sala de aula. Isso ocorre apesar de, em todas as situações, ser um docente a exercer tal função, pioneiramente voltada a atividades de recuperação paralela dos estudantes em dificuldades de aprendizagem:

- a) professor assistente;
- b) professor apoiador;
- c) professor auxiliar.

A prática do professor de apoio apresentada por Farnocchi (2013) no estado de São Paulo relaciona-se com duas áreas de atuação: a de atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem e a de atuação inclusiva, segundo classificação emitida assim pela pesquisadora. Para Farnocchi, quando o professor atua de forma inclusiva, ele atende aos estudantes considerando as diferenças do ritmo de aprendizagem de cada um de forma global, com toda a turma em parceria com o professor regente (ou professor titular, como apresentado pela pesquisadora). Ao contrário, quando o professor atua de forma a atender somente os estudantes com dificuldades de aprendizagem, ele tende a exercer uma prática de exclusividade com esses estudantes e não age de forma global com o processo de inclusão nas práticas pedagógicas em sala de aula. Ou seja, acaba atuando de forma a promover a exclusão daquele que está em sala para ser incluído.

A política do Programa de Apoio Pedagógico desenvolvido na rede municipal de Ribeirão Preto/Sp, conforme apresentada por Farnocchi (2013), previa ações de retirada da sala de aula do estudante atendido pelo professor de apoio. Mas, segundo informações apresentadas

em pesquisa com esses profissionais, não eram previstos locais adequados para esse atendimento.

Concorda-se com a pesquisadora quando considera que tais ações dos professores, permitidas pelo programa, acentuam práticas de segregação do estudante atendido, reforçando e/ou anulando o que poderia ser uma intervenção para a inclusão escolar. Uma vez que segrega o estudante dos demais, além de privá-lo dos outros conteúdos curriculares, reforça práticas de exclusão, tanto do aluno, quanto do próprio professor de apoio ao contexto da sala de aula, em relação à interação com o professor regente e/ou em relação com os demais estudantes da turma.

Nos resultados desse estudo, a pesquisadora apresenta uma dicotomia do professor de apoio quanto à sua função: num primeiro contexto, apresenta-o com a função de dar apoio ao aluno com necessidades específicas de aprendizagem, e, em outro contexto, mostra-o com a função de dar apoio ao professor regente de sala de ensino regular. Tal fato reforça que, no primeiro contexto, considera-se uma função que atende ao contexto da educação inclusiva.

Em levantamento realizado, se verificou que a inserção de um segundo profissional de ensino em sala de aula tem sido uma tendência presente em diversos municípios localizados em vários estados do Brasil. Verificou-se que este Professor de Apoio (ou professor assistente, professor auxiliar, auxiliar de ensino, e tantas outras denominações para a mesma função) possui diferentes finalidades dependendo do objetivo de sua inserção: em alguns casos, o Professor de Apoio atua dentro do contexto de educação inclusiva, auxiliando aos alunos com necessidades educacionais especiais; em outras realidades identificadas, este profissional atua como auxiliar do docente, para assistência das atividades que lhe forem pedidas; [...] (FARNOCCHI, 2013, p. 157).

Fica evidente a falta de compreensão das funções do professor de apoio nas escolas. E, no caso do estudo de Farnocchi (2013), as indefinições das atribuições desse professor de apoio reforçam-se ainda mais na indefinição dessa função. No próprio Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, que originou o Programa de Apoio Pedagógico, não há essa preocupação em linear as atribuições desse profissional.

Nos trabalhos de Mendonça (2014) e Vianna (2015), o eixo central das pesquisas não está no professor de apoio, mas há referência desse profissional enquanto facilitador da inclusão educacional para as pessoas com deficiência. Assim, ao enfatizar a pesquisa sob o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual em escolas públicas do município mineiro de Uberlândia, Mendonça (2014) demarca a tríade mediação ao atendimento do estudante pelo professor de sala de aula regular, professor de apoio e o professor do AEE.

Quanto ao desempenho do professor de apoio em uma das escolas analisadas em sua pesquisa, a autora ressalta que:

[...] em destaque temos o professor de Apoio, que é o profissional que trabalha diretamente com o aluno com deficiência. Neste caso, ele está todo o tempo ao lado do aluno, facultando um melhor entendimento dos conteúdos ministrados na sala de aula pelo professor regente, acompanha também nas aulas de educação física, auxilia-o em todas as tarefas do mesmo dentro da escola (MENDONÇA, 2014, p. 91).

O que nos chama a atenção no trecho citado é o fato de trabalhar diretamente com o estudante, e não com toda a sala de aula, a fim de promover a inclusão entre todos os estudantes e aquele com deficiência. A prática do professor de apoio reforça o que, nos estudos de Sanches e Teodoro (2007), afirma-se ser uma atitude de discriminação do aluno e de si próprio:

O aluno diminui as oportunidades de socialização com os pares através das aprendizagens e o professor de apoio, assumindo o estatuto de 'aluno'⁶⁴ perde em estatuto como professor parceiro do professor da classe e, conseqüentemente, em identidade profissional inerente a esta função específica (SANCHES; TEODORO, 2007, p. 142).

Dessa forma, o estudo de Mendonça (2014), apesar das considerações destacadas, apresenta como resultados das pesquisas entre pais, estudantes com deficiência, professores e gestores, entre outros aspectos, que a presença do professor de apoio em todas as aulas faz toda a diferença para o processo de escolarização desse público. Entretanto, não demarca os aspectos excludentes que essa prática pode acarretar.

Interessante ainda nesse estudo que Mendonça procede à pesquisa em quatro escolas de diferentes redes de atendimento: privada, rede, rede e federal. Em apenas uma dessas redes há a prevalência do professor de apoio quando da realização de sua pesquisa. Nesse trabalho, também é enfatizada a importância do trabalho colaborativo entre os professores (regente e de apoio). Mesmo as outras unidades escolares participantes da pesquisa não tendo o professor de apoio, os profissionais da rede pública consideram importante, segundo dados do estudo, a presença de um profissional em sala de aula para o acompanhamento do estudante com deficiência.⁶⁵

⁶⁴ Grifos dos autores.

⁶⁵ Nesse estudo a pesquisadora tem como objeto de pesquisa estudantes com deficiência intelectual. No caso, faz parte do público-alvo da educação especial e, por isso, consideramos relevante esse estudo na contribuição teórica de nossa pesquisa.

Na perspectiva do professor de apoio, o referido estudo demonstra que, embora seja pronunciada a importância do trabalho colaborativo entre os docentes (professor regente e professor de apoio), este profissional sente-se o principal responsável pelo processo de desenvolvimento na escolarização do estudante com deficiência para o qual faz o atendimento. Destaca-se, porém, que deveria ser um auxiliador do professor regente para que este consiga atingir os objetivos da escolarização com esse estudante.

Também nos estudos de Vianna (2015), o objetivo central não se apresenta na função do professor de apoio. Contudo, assim como no trabalho de Mendonça (2014), a pesquisadora, ao analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes que demandam alguma especificidade mais detalhada para o processo de ensino e de aprendizagem, considerou

[...] o papel imprescindível da Educação Especial para o desenvolvimento de ações de inclusão, através da presença de um professor de apoio especializado na escola. Destacando-se a atuação desse professor no sistema de ensino colaborativo na turma em questão, o que se mostrou, segundo avaliação dos professores regentes e equipe pedagógica, como uma estratégia eficaz de apoio à inclusão (VIANNA, 2015, p. 7).

Nessa pesquisa, Vianna (2015) tem como foco principal analisar o atendimento dos estudantes público da Educação Especial no segundo segmento do ensino fundamental. No acompanhamento das práticas inclusivas nessa etapa do ensino, a pesquisadora apresenta o papel do professor de apoio como imprescindível para o atendimento desse público como um dos resultados do trabalho, principalmente aos estudantes com deficiência intelectual ou com autismo. Interessante notar que esse professor é atuante na sala de recursos multifuncionais, mas presta esse atendimento colaborativo em sala de aula da escola federal campo da pesquisa na cidade do Rio de Janeiro, conceituada nesse trabalho como escola de excelência na educação pública.

Por fim, os dados mostraram que a presença de um profissional de referência em Educação Especial, como apoio à inclusão, é necessária para a promoção do diálogo, o planejamento de propostas novas e a criação de uma rede de apoio à aprendizagem desse alunado (VIANNA, 2015, p. 121).

No entanto, entre as observações consideradas pela pesquisadora sobre o trabalho colaborativo desse professor de apoio em sala de ensino regular, está o seguinte relato fragmentado do diário de campo da pesquisadora:

A presença do professor de apoio ao lado dos alunos especiais, como sombra, por vezes é um censor de atitudes. Pois está tão perto, que qualquer ação inadequada será automaticamente inibida, o que não acontece com os outros alunos, que pegam o celular e usam por baixo da mesa, fazem gracinhas, falam baixinho coisas inconvenientes, ações que passam sem a percepção do professor regente, e que se constituem como atitudes normais de adolescente (VIANNA, 2015, p. 133).

A pesquisadora esclarece, ainda, que (2015, p. 133):

O que se quer trazer à cena é a impossibilidade de escolha a que, muitas vezes, o aluno especial está submetido, por ser constantemente monitorado e acompanhado de perto. Essa mediação requer um equilíbrio, de modo que garanta sua melhor participação nas atividades escolares, mas não iniba o desenvolvimento de sua autonomia, nem interfira nas suas relações sociais de modo negativo. Este é um ponto que exige dos docentes um conhecimento aprofundado das características de cada aluno, para compreender até onde apoiar e quando deixá-lo agir sozinho, mesmo que ocorra uma consequência negativa, como uma punição prevista pelas regras escolares por um ato inadequado (advertência por esquecimento de material, recado na agenda ou perda de pontos por não ter realizado a tarefa de casa), isso também é aprendizagem social.

Entende-se que essa percepção da pesquisadora embasa os direcionamentos de cautela da ação pedagógica para a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Como abordado nos estudos citados neste capítulo, a atenção exclusiva no atendimento desse profissional a esses estudantes pode reforçar a exclusão, promovendo a falta de autonomia incentivada pelo atendimento desse professor.

Uma outra situação que não poderia ser deixada de considerar neste estudo é semelhante ao que foi considerado por Freitas (2013) quanto ao custo de se manter a relação proporcional de um professor de apoio para cada estudante com necessidade acentuada desse acompanhamento (priorizando, conforme esses estudos, os estudantes com deficiência intelectual ou TGD), que é muito alto. Por conseguinte, o custo dessa operacionalização do segundo professor em sala de aula possibilitaria um acompanhamento mais direcionado às esfericidades dos estudantes da sala, uma vez que diminuiria a proporção de aluno por professor. Porém, acarretaria um custo muito alto para se manter esses docentes em sala para cada necessidade apresentada, pois o fator de relação quantidade de estudantes versus quantidade de professor seria reduzido, impactando no financiamento da instituição.

Como consequência, essa situação leva as instituições a optarem por outras alternativas. No estudo de Freitas (2013), apresenta-se que, segundo a política governamental, determinou-se uma itinerância desse professor de apoio em salas de aula para atendimento desses alunos.

No estudo de Vianna (2015), a proposta que a pesquisadora apresentou decorreu dos próprios profissionais da escola campo de pesquisa que, por uma espécie de formação docente continuada em serviço, revezavam-se no atendimento dos estudantes que tinham a necessidade do acompanhamento em sala de aula. Esse fato, para a pesquisadora, “camufla a necessidade de ter outro professor” (p. 153).

Na perspectiva do professor de apoio, os estudos tanto de Mousinho et al. (2010), Freitas (2013), Farnocchi (2013), Mendonça (2014) e Vianna (2015) demonstraram que, embora seja pronunciada a importância do trabalho colaborativo entre os docentes (professor regente e professor de apoio), percebe-se que a prática do professor de apoio em sala de aula ocorre de forma sinuosa nos caminhos da inclusão. Os cuidados com a prática pedagógica e os discursos da inclusão, por vezes, tendem a repetir no reforço da dicotomia entre as práticas discursivas, conforme conceituado por Foucault nas palavras de Prado Filho (2013, p. 92):

[...] discurso é prática histórica social e política - prática social produzida na história e atravessada por interesses e poderes - e em seus próprios termos é ‘prática discursiva’, no sentido trabalhado em ‘A Ordem do Discurso’, como conjunto de regras e relações, jogos de verdade, regimes discursivos [...] daquilo que pode e não pode ser dito [...].

Com essa afirmação do autor, salienta-se que a tendência dos discursos da inclusão, no sentido da prática pedagógica colaborativa, faz-se conveniente para se manter a ideia da articulação que se propõe ideal para a realização do acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante público da Educação Especial. A regra é incluir todos os estudantes considerando e reconhecendo suas diferenças e, nessa forma, promover um trabalho que atenda as peculiaridades dos estudantes.

Porém, as dimensões para o cumprimento dessa regra, em outros campos de realidade, como os quesitos de quantidade de alunos por sala, tempo de planejamento, formação qualificada dos professores e gestores, manifestam ações de poder e de interesses direcionados ao que realmente pode ser oferecido diante das circunstâncias que se tem para a efetivação real da inclusão escolar, que, por sua vez, está moldada nos paradigmas da normalidade, como apresentado no capítulo anterior desta pesquisa. Ainda assim, a preocupação do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial está baseada nos parâmetros que se articulam para o nivelamento da aprendizagem e no perfil curricular apresentado pela escola a ser seguido por todos os professores e estudantes.

Os custos financeiros para englobar a dimensão desse discurso inclusivo amarram, em todos os aspectos, as questões necessárias para a efetivação das políticas públicas. Isso ocorre

porque elas são articuladas pelos interesses do capitalismo. Demandam investimento na formação inicial e continuada do professor, nas mudanças atitudinais das pessoas sobre as condições de aprendizagem das pessoas público da Educação Especial, nas condições materiais e de recursos humanos, garantidas em lei, para o apoio em que se fizer necessário o atendimento desse público na escola, conforme previsto em legislação que propicia a formulação das políticas de inclusão escolar do público da Educação Especial.

3.2 O que propiciou a legislação sobre a atividade do professor de apoio

Na legislação sobre a inclusão escolar, há várias leis, resoluções, decretos e outros documentos afins, que foram apresentados no capítulo primeiro desta pesquisa, com os discursos que facilitaram a proposta de trabalho de apoio pedagógico em sala de aula, no ensino regular, para estudantes público da Educação Especial, e que proporcionam a abertura para a efetivação de políticas públicas para a atuação do profissional de apoio. Dentre estas leis e diversos outros aportes jurídicos e legais, consideraram-se a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, a Nota Técnica Nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB, a Lei Nº 12764/12 e a Lei Nº 13146/15 pelo impacto que esses textos têm causado no campo da Educação Especial diante do discurso de inclusão do público dessa modalidade de ensino.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que os sistemas de ensino efetivem as matrículas de pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Conforme apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, o artigo 58º da referida resolução aponta a necessidade do serviço de apoio a esse alunado mediante “serviço de apoio especializado”, com a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem e locomoção e à comunicação, bem como serviços de apoio pedagógico nas salas de recursos” (BRASIL, 2001b, p. 2).

No tocante à atuação do professor de apoio, consideradas as abordagens dos estudos apresentados neste capítulo quanto à prática de inclusão/exclusão na dimensão pedagógica desse profissional, a ênfase que predominou nestes estudos reside no atendimento dos alunos com TGD e deficiência intelectual por suas particularidades, no comprometimento cognitivo e neuropsicomotor que estudantes podem apresentar em seus aspectos diferenciados de atendimento para o processo de aprendizagem. Para essa atuação, o professor de apoio, assim como o professor regente, tem de atender às exigências mínimas para sua formação na docência

conforme define a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 sobre a formação de professores para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial:

Art.18 [...]

§ 1º São considerados *professores capacitados*⁶⁶ para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em Educação Especial*⁶⁷ aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p. 5).

Nesse artigo, a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 distingue decisivamente as categorias de formação dos professores entre os especializados e os capacitados. Como não é mencionado na Resolução quem será o professor de apoio que atuará com os estudantes públicos da Educação Especial e quais seriam as suas atribuições, essa atuação poderá ser feita por um professor especializado ou capacitado. Mas, como há outras referências legais posteriores a essa Resolução, as tendências para o atendimento aos estudantes público dessa modalidade consideram as formações especializadas, como será visto nas Leis Nº 12764/12 e Nº 13146/15, a seguir.

Pelos próprios estudos apontados neste capítulo, esse professor pode ser um professor com todos os requisitos para atuar no AEE, porém, ao invés de sua atuar em SRM, o fará na sala de aula comum. Assim, sua ação destina-se somente ao serviço de apoio em sala de aula. Outra possibilidade é a de esse professor desenvolver sua ação enquanto profissional especializado que atue de forma itinerante em várias salas de aulas para auxiliar o professor regente com os estudantes que necessitem desse serviço pedagógico de apoio. Entretanto, não

⁶⁶ Grifos do autor.

⁶⁷ Grifos do autor.

foram mencionados nos estudos aqui apresentados, tampouco encontrado em outras leis, elementos que subsidiem a efetivação do professor de apoio em sala de aula do ensino regular cuja capacitação coloque-o no estágio de professor capacitado.

Contudo, a definição da função do profissional de apoio⁶⁸ publicada na Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, a partir da organização do AEE nas instituições escolares, transfere tal decisão para as instituições, na medida em que estabelece no

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

[...]

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e **outros que atuem no apoio**⁶⁹, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

[...]

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (BRASIL, 2009, p. 17).

Já não mais disponível no site do MEC, mas ainda exposto em outros sites e também citado como referência legal no documento intitulado “Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” (MEC/Secadi, 2015), a Nota Técnica Nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB foi publicada e trata do serviço de profissionais de apoio para estudantes com deficiência e com TGD matriculados nas redes públicas de ensino. Essa publicação foi uma orientação para os sistemas de ensino quanto ao artigo 10, inciso IV da Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, em relação ao serviço de apoio nas escolas para atendimento ao público da Educação Especial.

No que se refere às atuações desse profissional, a Nota Técnica Nº 19/2010 orienta que:

[...] escolas de educação regular, pública e privada⁷⁰, 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:

[...]

⁶⁸ Embora esta resolução defina a função do profissional de apoio, não se especifica e/ou delimita esta função ao professor de apoio, exclusivamente.

⁶⁹ Grifos nossos.

⁷⁰ Embora o assunto referenciado no cabeçalho deste documento se intitule na “rede pública de ensino”, logo o primeiro parágrafo da Nota Técnica faz a referência ao chamamento às escolas do ensino regular das redes públicas e privada. Se for ou não um erro textual da escrita, o fato é que há o enfoque da rede particular para o serviço de apoio para atendimento aos estudantes com TGD ou com algum outro tipo 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”⁷¹ 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.

[..] (BRASIL, 2010, p. 2).

Tanto a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 quanto a Nota Técnica Nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB são citadas na Nota Técnica Nº 123/2013 MEC/Secadi/DPEE⁷², que segue, a princípio, com alguns esclarecimentos a partir do questionamento acerca do profissional de apoio:

[...]

5 – Ainda no que diz respeito ao atendimento dos alunos acima citados [paralisia cerebral, TGD, deficiência múltipla e outras deficiências dentro da sala de aula], que orientações técnicas este Ministério da Educação oferece às instituições do seu próprio sistema (Institutos Federais e Universidades) e às demais (escolas de educação básica de Estados e Municípios), tendo em vista que grande parcela desses alunos **necessita de outro profissional** – além do regente da classe – para viabilizar a relação ensino aprendizagem (**professor auxiliar, professor mediador, estagiário de pedagogia, etc.**)? Quais são as orientações do MEC a Estados e Municípios para a construção da interface entre as áreas de educação e saúde, considerando que o acesso à saúde é fundamental e que pode assegurar a frequência escolar?

[...]

Dentre os serviços da Educação Especial que os sistemas de ensino devem prover então 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:

[...]

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;

[...] (MEC/Secadi, 2015, p. 68).⁷³

⁷¹ Grifos do autor.

⁷² Documento datado em 24 de setembro de 2013, endereçado à Primeira Secretaria da Câmara de Deputados, cujo assunto se refere a resposta ao requerimento nº 3325/2013, de autoria da deputada Mara Gabrilli.

⁷³ Grifos nossos.

Observa-se que a necessidade ao profissional de apoio, conforme apontada nos documentos de MEC/Secadi (2015), está atrelada à condição de avaliação por parte da equipe pedagógica, uma vez que, no acompanhamento geral da turma, o professor da sala de ensino regular não consiga efetuar sozinho este trabalho “no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2010, p. 2). Também reforça que esse profissional não deve agir de forma a responsabilizar-se pelo processo de escolarização do estudante, mas deve fazê-lo de forma articulada, como já visto no decorrer deste capítulo nas ênfases de outras pesquisas.

A Nota Técnica Nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB, além de ser citada na Nota Técnica Nº 123/2013 MEC/Secadi/DPEE, influenciou, por exemplo, a orientação para profissionais de apoio na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conforme estudo de Shreiber e Vaz (2014). Porém, esses profissionais são nomeados de forma diferentes, pois, como já foi apresentado nesse trabalho, várias são as nomenclaturas que esse profissional apresenta em distintas secretarias estaduais ou municipais de ensino, conforme assim o definem.

Para Martins (2014), a Nota Técnica Nº 19/2010 e o Decreto Nº 7.611/2011⁷⁴ são normativas que reforçam o atendimento dos professores do AEE apenas em sala de recursos. Desse modo, restringem o serviço de apoio aos cuidados e monitorias, o que para, essa pesquisadora, “enfraquece o trabalho da Educação Especial na classe regular, perdendo a possibilidade de apoio pedagógico especializado” (p. 230). De fato, pela leitura da nota técnica, percebe-se que não se usa a expressão *especializado* para a atuação do professor, e, como será visto adiante, as novas legislações reforçam a implicação de profissionais especializados para atuar como apoio para os estudantes público da Educação Especial. No entanto, trata-se uma visão reducionista que se relaciona à palavra “profissional”, uma vez que profissional de apoio, nesse contexto, poderá limitar-se apenas aos aspectos de cuidados, como verificado nesses dois documentos de aparatos legais.

Embora nenhum dos estudos anteriormente apresentados tenham citado a Lei Nº 12764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no teor de suas discussões, considera-se relevante destacar que, a partir dessa lei, a evidência do profissional de apoio ao estudante com TEA passou à realidade nas redes públicas de ensino. Percebe-se, também, semelhança no texto desse documento com o da Nota Técnica Nº 19/2010, referente à necessidade desse profissional aos alunos com TGD. No entanto, na Lei Nº 12764/12, é tratada para alunos com TEA, grupo pertencente ao conjunto

⁷⁴ Este documento dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, reafirmando a sua realização em SRM.

de pessoas com Transtorno Global do Desenvolvimento, assim consideradas no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁷⁵, versão 5 (DSM-5) (KHOURY et al., 2014).

Conforme está na Lei Nº 12764/12, Art. 3º:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...]

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

[...]

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, p. 2).

A expressão “terá direito a acompanhante especializado” não especifica a nomenclatura “professor”. Porém, quando se fala no atendimento em sala de aula do ensino regular, dependendo do grau de comprometimento das condições psicossociais desse estudante com TEA, a referência ao adjetivo “especializado” caracteriza a importância de ser um profissional que seja qualificado para atender esse estudante. E, em se tratando do atendimento em sala de aula regular, conforme visto nos estudos apresentados neste capítulo, um professor a mais na sala para atuar de forma colaborativa com o professor regente de turma propiciará esse atendimento inclusivo, respeitadas as condições de interação entre o estudante com os docentes e os demais estudantes da turma.

A Nota Técnica Nº 24/2013 MEC/Secadi/DPEE, que orienta os sistemas de ensino para a implantação dessa lei, dispõe que a formação continuada dos profissionais para atuarem com estudantes com TEA contemple “mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar” (BRASIL, 2012, p. 2). Essa mediação pedagógica é o que interessa neste estudo: quem a fará? Como visto nos estudos anteriores, essa mediação é feita por um segundo professor em sala de aula. Além disso, o referido documento afirma que o profissional, em sua formação inicial e continuada, deverá ser capaz de organizar todas as atividades da escola “de forma compartilhada com os demais estudantes” (BRASIL, 2012, p. 3). Ainda, o documento faz referência ao trabalho dos profissionais para estímulo da autonomia dos estudantes, com flexibilização pedagógica, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem com experiências diversificadas para o processo de ensino do estudante e para ele entre os seus pares.

⁷⁵ Em inglês, significa Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

Em relação ao serviço de apoio, conforme preconiza o artigo 3º da Lei Nº 12764/12, a nota técnica reafirma que deve ser disponibilizado profissional de apoio para o estudante com TEA sempre que for necessário para o acesso à comunicação, atenção e cuidados com alimentação, higiene e locomoção. Considera-se, desse modo, que esse apoio seja justificado para o atendimento ao estudante quando não lhe for possível conciliar o mesmo tipo de atendimento geral, conforme ocorra para os demais estudantes da turma.

Esse profissional não realiza o trabalho do AEE, mas atua de forma articulada com os profissionais do AEE, da sala de aula do ensino regular, bem como com os outros profissionais da escola, favorecendo a socialização e interação desse estudante no ambiente escolar. Considera, ainda, que esse serviço de apoio deva ser periodicamente avaliado em sua permanência ou não para o estudante, juntamente com avaliação da família e equipe pedagógica da escola.

Essa consideração do serviço de apoio ao estudante com TEA, ou seja, para qual for a deficiência que o estudante público da Educação Especial apresente, é de suma importância para garantir que a autonomia e a aprendizagem do estudante sejam evidenciadas com o desligamento desse apoio. Caso contrário, se não há o equilíbrio na mediação do professor de apoio, esse serviço restringe-se ao cabal ato de proteção em demasia aos cuidados que favorecem atos de discriminação e exclusão do estudante, ao invés de promovê-lo para o desenvolvimento de sua autonomia e inclusão nas ações rotineiras da escola.

Outro dispositivo legal recente no contexto brasileiro e que influencia também no contexto educacional é a Lei Nº 13146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme já apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, o artigo 3º, em seu inciso VIII, denomina o que é o profissional de apoio. Não se repete aqui o que já foi dito anteriormente no início deste trabalho, mas se reforça a ideia de que esse profissional que atua em sala de aula com “técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015, p. 03) está relacionado às técnicas e aos procedimentos pedagógicos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem, realizadas pelo professor – profissional qualificado para esse fim, com a devida formação para exercer tal função.

A LBI, no aspecto dos serviços de apoio na rede regular de ensino, define:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
[...]

V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...]

IX- adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

[...]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

[...] (BRASIL, 2015, p. 9).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência trata a respeito do profissional de apoio na garantia desse serviço ao público da Educação Especial, tanto na rede privada quanto na pública de ensino. Reforçando o que já foi apresentado sobre a LBI no capítulo primeiro desta pesquisa, o profissional de apoio escolar não pode ser restrito aos cuidados de locomoção, higiene e alimentação. Ressalta-se o inciso XIII do artigo 3º, que definiu como “técnicas e procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” BRASIL, p. 3) ações para não serem desempenhadas pelo profissional de apoio.

A ênfase desse texto segrega nitidamente o serviço de apoio em duas categorias de profissional:

a) o que cuida, monitora de forma isolada as necessidades básicas de locomoção e cuidados pessoais com estes estudantes;

b) e o que tem conhecimento técnico e procedimento legalmente próprio para o desempenho de suas funções específicas para o atendimento ao processo de aprendizagem desses estudantes.

A lei abre precedente para esse profissional ser o especialista em sua função dada a necessidade que o atendimento possa exigir. Por essa razão, o atendimento multiprofissional pode ser realizado por profissionais da saúde, psicopedagogos, especialistas da educação e professores especializados. Cada um em sua função, no desempenho de seus papéis de apoio para que esses alunos possam ter condições de acesso à escolarização com eliminação das barreiras propiciadas por cada profissional competentemente habilitado para seu exercício.

De qualquer forma, um professor de apoio, ou um outro profissional de apoio, atua como intercessor na formação do estudante público da Educação Especial. Esses profissionais são vinculados aos meios de acesso, são os recursos que contribuem para o processo de escolarização desse público “a partir dos dispositivos escolarizadores que solidificam as expectativas voltadas para um tipo determinado de formação” (CARVALHO, 2014, p. 94).

A seguir, apresenta-se um quadro com as funções de professor de apoio designadas em três secretarias estaduais de educação. A pesquisa, além das fontes bibliográficas, apresentadas neste estudo, também foi realizada em sites dos governos de Estado abaixo elencados. Acerca desse aspecto, cabe considerar que foi difícil encontrar a publicação dos documentos legais; com base no obtido, buscou-se fazer o consolidado breve da documentação à qual se teve acesso.

Quadro 2: Exemplos de Políticas Públicas para atuação de Professor de apoio no Brasil.

Secretaria Estadual de Educação e Referência legal	Nomenclatura, atribuições e perfil do professor de apoio pedagógico
SEE do Estado de Goiás ⁷⁶ (Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás- 2011/2012)	Professor de apoio: professor habilitado preferencialmente em Pedagogia, com certificação de cursos em aperfeiçoamento em Educação Especial para atuar em sala de aula no atendimento a estudantes público da Educação Especial nos casos de deficiência intelectual, TGD, deficiência visual ou auditiva e TDAH ⁷⁷ necessitem do apoio em virtude de dificuldades de aprendizagem no acompanhamento das atividades acadêmicas. Deve atuar de forma integrada com o professor regente. Possui todos os direitos da carreira de Magistério. A carga horária pode variar conforme for o regime de trabalho para o atendimento da escola (regime de 40 horas ou 20 horas e proporção de módulos de atendimento).
SEE do Estado do Paraná ⁷⁸ (Deliberação nº 02/03) (Instrução Nº 018/2010-SUED/SEED) (Instrução Normativa Nº 001/2016-SUED/SEED)	-Professor de Apoio em Sala de Aula (para alunos com TGD): professor especializado em Educação Especial ou habilitação em licenciatura plena com Educação Especial, preferencialmente ter experiências com alunos com TGD; cumprir 20 horas semanais de serviço, oportunizando autonomia para o aluno e facilitar o processo de aprendizagem aos alunos atendidos por meio de trabalhos articulados com o professor regente de turma. -Professor de Apoio Educacional Especializado (para alunos com TEA): profissional especializado, ou habilitado em Educação Especial na formação inicial para atuar com a carga horária de 20 horas semanais de forma itinerante dentro da própria escola ou em outras escolas, podendo atender, assim, mais de um estudante sem exceder o total de 04 horas semanais por estudante. Deve atuar de forma colaborativa com os professores da sala de ensino regular; preencher instrumental de avaliação do processo de aprendizagem do aluno e promover articulação inclusiva com toda a comunidade escolar e o estudante com TEA.

Fonte: Dados da pesquisa documental e bibliográfica. Elaboração da pesquisadora.

⁷⁶ O documento citado como referência está disponível no site da SEE/GO: <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/diretrizes2011.pdf>>.

⁷⁷ TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade. Não é público da Educação Especial, mas se categoriza como um público que tem dificuldades na aprendizagem.

⁷⁸ A Deliberação nº 02/03 está disponível no site <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/>>. E as Instruções Normativas disponíveis no site da SEE/ PR: <http://www.educacao.pr.gov.br>.

Percebe-se que as nomenclaturas são distintas entre cada SEE dos exemplos citados. Conforme as pesquisas demonstram (MOUSINHO et al., 2010; FARNOCCHI, 2013), o professor de apoio e/ou o profissional que desempenha as funções de formas similares para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial são denominados amplamente como serviços de apoio da Educação Especial, assim como o AEE é um dos tipos de serviços de apoio dessa modalidade de ensino.

A pesquisa pelos sites das SEEs disponibilizados não foi uma tarefa simples. Todas as SEE possuem sites oficiais, mas nem todas dispõem com clareza as ações da modalidade da Educação Especial de forma publicizada e, tampouco, as documentações pertinentes às ações pedagógicas para essa modalidade. No entanto, algumas SEEs não apresentavam nos sites as informações sobre o profissional de apoio, mas, na maioria, apresentava a atuação do professor de AEE. Não podemos afirmar que seja um serviço inexistente nas SEEs que não tenham essa informação no site, mas, para efeito desta pesquisa, consideramos o perfil dos professores de apoio das SEEs elencadas no quadro 2 por estarem em consonância com nosso objeto de estudo: a presença do professor de apoio na sala de ensino regular para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial.

Na SEE/GO, o professor de apoio, em suas atribuições, está conforme apresentado nos estudos de Tartuci, Jordão e Jordão (2011), Flores (2013), Pereira Neto, Moura (2012), Freitas (2013). Percebe-se que, nas três SEEs citadas, há o caráter colaborativo de atuação do professor de apoio com o professor regente da sala de aula. Estudos comprovam o que Sanches e Teodoro (2007) e Mantoan (2004) afirmam sobre as práticas colaborativas que incentivem a inclusão e não reforcem a exclusão das estudantes com algum tipo de deficiência na escola de ensino regular. Há, nesses documentos mencionados, a predominância de que o estudante seja atendido de forma inclusiva em sala de aula quando o professor de apoio age pedagogicamente para com todos os outros alunos da sala, e não somente com exclusividade em relação ao estudante com deficiência.

A formação dos professores para atuação nesse cargo também se faz em comum: professor especializado, prioritariamente, ou com habilitação ou capacitação em Educação Especial ou áreas afins nas SEE. Na SEE/PR, há uma distinção da nomenclatura das funções dos professores de apoio conforme o público a ser atendido: professor de apoio em sala de aula para atuar com alunos com TGD e professor de apoio educacional especializado para atuar com alunos com TEA. Pela data da Instrução Normativa que define os critérios desse professor de apoio para o atendimento aos alunos com TEA, pode-se dizer que, talvez, seja uma influência

da Lei Nº 12764/12, regulamentada apenas em 02 de dezembro de 2014 pelo Decreto Nº 8368. Durante a pesquisa no site da SSE/PR pelos históricos de publicação de normativas⁷⁹, foi possível perceber que as atuações dos professores de apoio são, por uma denominação comum (professor de apoio), seguidas por uma diferenciação no nome conforme o tipo de deficiência que o estudante a ser acompanhado possui.

A análise das atribuições do “Professor Mediador na aprendizagem da Educação Especial” indicou, durante a leitura, que, no documento de orientações para o trabalho pedagógico na/do atendimento aos estudantes público da Educação Especial da SEE/BA, embora a nomenclatura utilizada seja a citada em destaque, no mesmo documento de referência a nomenclatura também utilizada foi “Professor Mediador da Aprendizagem da Educação Inclusiva” (p. 92). Mas, para efeito de exposição no quadro 2, optou-se pela forma publicada da nomenclatura enquanto subtítulo da seção do documento.

A seguir, no quadro 3, apresenta-se a disposição do serviço de apoio da Educação Especial em sala de ensino regular na SEE de São Paulo, fazendo-se uma analogia entre os documentos de referências legais dos anos 2014 e 2015:

Quadro 3: Analogia das resoluções da SEE de São Paulo à função do professor de apoio

SEE do Estado de São Paulo	
Resolução SE 61 de 11 de novembro de 2014	Resolução SE 29 de 23 de junho de 2015
Professor Instrutor/Mediador: ser graduado em licenciatura plena com qualificação em área específica da Educação Especial. Deve mediar o currículo escolar de forma articulada com o professor regente e o aluno atendido na sala de aula comum.	Altera o artigo 10 da Resolução anterior. A função Professor Instrutor Mediador foi extinta das práticas pedagógicas da escola, sendo apenas o professor interlocutor de Libras para a função de intérprete entre o professor e o aluno com surdez ou com deficiência auditiva; ou na função de interlocutor/mediador ou guia- intérprete para alunos com surdo-cegueira.

Fonte: Dados da pesquisa documental e bibliográfica. Elaboração da pesquisadora.

⁷⁹ No site da SEE/PR estão disponibilizadas as Instruções Normativas nº 01/04 e 010/08 com as atuações destes profissionais. Por serem publicações mais antigas, optamos por analisar as publicações mais próximas da legislação vigente sobre o atendimento educacional aos estudantes público da educação especial.

A função de “professor mediador”, antes respaldada legalmente por força da Resolução SE 61/14, é retirada do texto depois da publicação da Resolução SE 29/15, elaborada para esse fim. No caso, refere-se ao inciso III do artigo 10 da Resolução SE 61/14, que foi retirado do texto, com alterações nos incisos I e II dessa resolução, cuja alteração resume-se nas considerações do parágrafo único acrescido na nova redação do artigo pela Resolução SE 29/15. Permaneceu intacto o texto do inciso IV da Resolução SE 61/14 na versão da nova redação ao artigo 10, que trata da função do cuidador.

Embora o estudo de Martins (2014) não trate do estudo do perfil do professor de apoio no estado de São Paulo, focalizando no estudo de duas secretarias municipais (em Florianópolis/SC e em São José/SC), considerou-se que na SEE/SP, assim como nas secretarias municipais citadas, o trabalho de envolvimento da Educação Especial em sala de ensino regular foi enfraquecido devido a influências das políticas nacionais de educação inclusiva que impõem o AEE nas SRM (MARTINS, 2014). O docente, na função de professor de apoio cuja nomenclatura adotada pela SEE/SP foi de “professor instrutor/mediador”, deixa de existir, o que reforça que o serviço de apoio por parte do docente especializado passou a ser substituído pelo “formato de monitoria e cuidado” (MARTINS, p. 230, 2014).

Durante a pesquisa por outros sites de SEE, observou-se que no Espírito Santo a designação dos profissionais do AEE limita-se apenas aos que atendem na SRM. No Distrito Federal, as orientações pedagógicas e diretrizes que norteiam o trabalho da Educação Especial distinguem as funções entre professores da sala de recursos do AEE e professores de salas de recursos com atuação generalista e, ainda, a atuação de professor itinerante para o atendimento aos estudantes que necessitem de algum tipo de suporte por parte dos recursos do serviço da Educação Especial. No estado da Paraíba, a SEE oferta os serviços de cuidador, instrutor e intérprete para casos específicos de atendimento ao público com algum tipo de deficiência.

Para findar o paralelo de algumas experiências de atuações de professores de apoio existentes no Brasil, algumas Secretarias Municipais de Educação, de acordo com a pesquisa documental e bibliográfica, foram exemplificadas de forma sucinta:

Quadro 4: Síntese de Experiências de atuação do professor de apoio em algumas Secretarias Municipais de Educação:

Secretaria Municipal de Educação (SME)	Descrição da experiência de atuação do professor de apoio (referência):
SME de Porto Alegre /RS	A partir do projeto “ Docência Compartilhada ”, professores da sala de aula regular (de diferentes áreas do conhecimento) atuam de forma integrada com um outro professor e um pedagogo no sentido de um trabalho pedagógico interdisciplinar para atender estudantes público da Educação Especial com dificuldades no processo de alfabetização (FARNOCCHI, 2013).
SME do Rio de Janeiro/RJ	A origem do professor de apoio vem da função do professor itinerante que acompanhava várias escolas, desenvolvido em bases no serviço de AEE, dando o suporte ao professor da sala de aula do ensino regular que tem estudante público da Educação Especial (FREITAS, 2013).
SME de São José/SC	Auxiliar de Ensino para educandos com deficiência é a nomenclatura utilizada a partir de 2010 pela SME substituindo a antiga denominação “ profissional de apoio ”. Este profissional deve atuar de forma colaborativa com o professor regente da turma, mediando as ações pedagógicas com o professor da turma e os alunos de forma integrada em todos os momentos das aulas, não sendo permitido atendimento exclusivo apenas para o estudante público da Educação Especial (MARTINS, 2014).

Fonte: Dados da pesquisa documental e bibliográfica. Elaboração da pesquisadora.

Essas pesquisas recentes constataram que, a presença de um segundo professor em sala de aula para o atendimento aos estudantes com algum tipo de deficiência pode contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos no alvo da inclusão e no acesso ao saber escolarizado. O projeto “Docência Compartilhada”, realizado na SME de Porto Alegre (RS), testificou essa suposição. O debate da *bidocência* “tem levado algumas reflexões acerca do papel dos profissionais envolvidos – professor regente e professor de apoio – e sobre os modos de atuação do professor de apoio a estes estudantes” (TARTUCI, 2011, p. 1785). Tal situação de compartilhamento do processo de ensino e de aprendizagem também é considerada na proposta do Auxiliar de Ensino para educandos com deficiência pela SME de São José (SC).

Por outro lado, o serviço de itinerância, como originado na SME do Rio de Janeiro, é uma prática que, por vezes, pode ser mais econômica ao sistema de ensino, uma vez que aumenta o número de alunos por profissional que realiza o atendimento. Ressalta-se, portanto, que o serviço de apoio da Educação Especial requer uma avaliação das necessidades para esse

fim, mas a precarização do trabalho docente também é velada pelas condições do mercado. Dependendo da situação do estudante em sala, alguns atendimentos precisam ser mais frequentes, ou, quando sempre, contínuos em sala de aula. Casos como as queixas dos professores de apoio pesquisados por Farnocchi (2013), que são obrigados pelas atribuições do cargo a substituírem o professor regente quando de sua ausência ao trabalho, revelam que o serviço de mediação pedagógica compartilhada e atendimento mais preciso para as questões das diferenças entre os educandos são mascaradas por essas situações de substituições quando elas são muito recorrentes.

Eis uma situação do jogo imposto pelo neoliberalismo. O discurso da inclusão está à mercê do governo: incluir todos e ter as regras para essa inclusão. Acatar as regras e fazer valer o que esse jogo propicia. Assim, as normas e as regras regem que o professor de apoio seja de tal forma, que o torna professor substituto em uma situação cuja atuação deveria ser a de estar junto a outro profissional, compartilhando a mediação do saber com o estudante que está em processo de escolarização. Entra-se nesse jogo porque questionar as suas regras é fazer-se excluir, porque a norma é para ser seguida e sair da norma é não ser normal. Por melhor definir as intenções do jogo político na sociedade capitalista sob a ótica de Foucault, Lopes (2011, p. 109) argumenta que:

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo.

Os estudos sobre as questões relacionadas ao professor de apoio, em sua maioria, empreendem análises sobre o reconhecimento da importância desse profissional como um recurso facilitador para a escolarização dos estudantes com deficiência. Porém, nota-se que essa atuação restringe-se, majoritariamente, aos cuidados de uma prática pouco inclusiva ou, senão, a práticas que reforçam a exclusão desse público e também do profissional que atua no serviço de apoio. Há divergência entre as funções para o atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e, por sua vez, também aos estudantes público da Educação Especial. Elas não são bem esclarecidas, como afirmado nos estudos mencionados, devido à pouca literatura existente sobre a função desse profissional.

Destarte, a atuação do professor de apoio para estudantes com deficiência pode ser uma ação inclusiva se esse profissional, em consonância com os demais professores que atendam a

classe em que o aluno esteja matriculado, tiver uma prática pedagógica que não segregue o atendimento a esse aluno e que promova, sempre que possível, ações que articulem os demais estudantes e as propostas de atividades com o público da Educação Especial.

No entanto, reconhece-se que essas práticas de inclusão tendem a exercer a busca pelo padrão do desenvolvimento dos estudantes, o que está intrinsicamente ligado ao paradigma de normalidade, como apresentado na discussão no capítulo 2 desta pesquisa. E, quando se tem essa massificação do paradigma da normalidade, as questões das diferenças são negligenciadas. Os estudantes público da Educação Especial são, assim, submetidos a um enquadramento de perfil escolar baseado nas condutas do que foi convencionado normal. Essa forma de esconder as diferenças é uma maneira de naturalizar o discurso da diversidade, é um modo de se conseguir poder sobre os corpos dos estudantes a fim de que obedeçam às normas e que, assim, seja mantida a ordem e o controle sobre todos os estudantes, sobre os professores e sobre o sistema educacional em geral.

De fato, é imprescindível que o professor de apoio tenha um planejamento integrado com os demais professores, exerça suas funções voltadas para um atendimento acompanhado pela equipe pedagógica da escola e tenha formação qualificada para o exercício desta função, na perspectiva de que o trabalho inclusivo seja para todos os estudantes, sem fins de segregação aos estudantes atendidos por ele.

Ainda assim, é preciso que o professor saiba distinguir o que é a diferença, saiba reconhecê-la nos estudantes sem a condição da deficiência que eles possam apresentar para o processo de ensino e de aprendizagem. O professor de apoio, em articulação com o professor regente, precisa estabelecer que o estudante tem suas especificidades de aprendizagem e que cabe a esse olhar diferenciado estabelecer as condições de um aproveitamento escolar que venha a ser bom para o próprio estudante, e não somente conveniente aos interesses do sistema escolar, que está voltado a atender as demandas de um sistema capitalista. As lutas, para essa realidade nas ações dos professores de apoio, no entanto, ainda esbarram nas fortes tendências políticas de inclusão de uma educação uniforme, num sistema educacional ainda fortalecido nas camuflagens das diferenças humanas.

3.3 Políticas públicas quanto ao atendimento do professor de apoio nas redes públicas de ensino de Uberlândia/MG

A cidade de Uberlândia/MG possui quatro instâncias de redes de ensino que atendem a população na educação básica: redes particular, federal, estadual e municipal. Para os objetivos

deste trabalho, que se prende ao ensino fundamental e ao atendimento do professor de apoio para os estudantes público da Educação Especial, abordam-se a rede federal, considerando a instituição pública de ensino que atende essa modalidade na etapa do ensino fundamental, e a rede estadual.

Não se analisou, neste trabalho, o perfil da rede particular de ensino, pois o objetivo nesta pesquisa é analisar como está estruturado o trabalho do professor de apoio para os estudantes público da Educação Especial no contexto das políticas públicas para a garantia desse atendimento nas escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Uberlândia/MG.

Com o foco na escola da rede pública federal que atende o ensino fundamental e na rede pública estadual, também nessa mesma etapa de ensino⁸⁰, foi realizada a pesquisa documental nessas abordagens do sistema público de ensino no município uberlandense. Ao considerar os direcionamentos políticos e pedagógicos das redes federal, estadual e municipal de Uberlândia/MG, analisaram-se as condições que constituem as políticas públicas para o atendimento do público da Educação Especial pelos professores de apoio.

3.3.1 As diretrizes legais na rede federal do ensino fundamental

A Escola de Educação Básica (Eseba), desde 1988, é considerada uma escola pública e Colégio de Aplicação pelo MEC. O ingresso de estudantes que pretendam matricular-se na instituição ocorre por meio de sorteio público das vagas disponíveis (COLÉGIO DE APLICAÇÃO-Eseba/UFU, 2017).

Segundo o documento “Manual e Agenda do Estudante”, com edição pela equipe gestora do período de 2016-2019, disponível no site da instituição, durante o período de realização desta pesquisa, a escola dispunha de 92 professores com 40 horas de dedicação exclusiva (sendo 83 efetivos e 9 docentes substitutos), e 14 técnicos de diferentes atividades desempenhadas com 40 horas. É uma escola programada para atender 825 alunos, mas atende 910 alunos entre as modalidades da educação infantil, ensino fundamental e EJA.

⁸⁰ No município de Uberlândia/MG, há a rede de ensino federal que atende na educação básica o ensino médio e profissionalizante. Esse atendimento é realizado pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que também atende ao ensino superior. O atendimento específico da educação básica pela rede federal nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) é realizado pela Escola de Educação Básica (Eseba). Já na rede estadual de ensino, o município conta com o atendimento da educação básica desde o ensino fundamental até o ensino médio e profissionalizante. Sobre a rede municipal de ensino, foi aprofundado o estudo no capítulo seguinte desta pesquisa.

Sobre a modalidade Educação Especial no corpo docente, identificou-se que, de acordo com o site, há discriminação de duas professoras para essa área de ensino. Na página disponível para informações sobre essa modalidade, o texto trata que:

A Educação Especial enquanto área de conhecimento é constituída no Colégio de Aplicação como um campo para o desenvolvimento de todas as ações por Lei previstas para o desenvolvimento dessa modalidade de Educação. O Colégio de Aplicação conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais que é utilizada por todos os alunos em Atendimento Educacional Especializado da escolar, da Educação infantil a Educação de Jovens e Adultos (COLÉGIO DE APLICAÇÃO-Eseba/UFU, 2017, p. 3).

As informações sobre a Educação Especial e sobre as condições do trabalho a ser realizado com os estudantes público dessa modalidade não são bem esclarecidas pelo site, o que restringiu o alcance da pesquisa documental disponível na página virtual. Foi possível ter acesso às poucas informações disponibilizadas sobre a Educação Especial, entre elas o que trata o texto no documento “Manual e Agenda do Estudante”:

Conforme o inciso 2, do artigo 24 da LDB/1996, os estudantes com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência física, sensorial ou intelectual, podem ser avaliados de forma diferenciada, por meio de instrumentos específicos adequados as demandas para a verificação de sua aprendizagem (COLÉGIO DE APLICAÇÃO-Eseba/UFU, 2017, p. 16).

A terminologia para denominação aos estudantes atendidos pelos serviços da Educação Especial está desatualizada, como se nota pelo emprego da expressão “necessidades educacionais especiais”, já que desde 2008 a terminologia adotada no Brasil foi caracterizada como “público-alvo da Educação Especial”. No que diz respeito à diferenciação para o quesito de “Recuperação da aprendizagem”, título dado a uma das seções do “Manual e Agenda do Estudante”, os estudantes da Educação Especial têm direito a esse serviço na menção de diferenciação avaliativa quanto aos procedimentos para tal, assim garantido pela proposta pedagógica da instituição. E, ainda, resguarda-se no título “Direitos e deveres dos estudantes” que os estudantes têm direito ao AEE caso sejam “portadores de necessidades especiais” (COLÉGIO DE APLICAÇÃO-Eseba/UFU, 2017, p. 17). Cabe mencionar, aqui a, que a palavra “portadores” também já não é mais utilizada, como tratado nas evoluções das legislações pertinentes à pessoa com deficiência e à Educação Especial.

A presença de professor de apoio para os estudantes público da Educação Especial, conforme a necessidade pedagógica para esse atendimento, é inexistente segundo a pesquisa

realizada por Mendonça (2014), e, também, não consta a presença desse profissional nos documentos publicados no site da instituição.

A Eseba é uma instituição submetida às legislações do governo federal, de comum vigência para todos os sistemas de ensino, quais sejam municipal, estadual ou federal, sendo este último o sistema ao qual a escola pertence. Portanto, todas as legislações, sejam os direcionamentos para a Educação Especial no Brasil, sejam as políticas públicas internacionais para esse contexto, como apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, são bases para que se legitime o atendimento ao público da Educação Especial nas redes de ensino.

No entanto, ao considerar, assim como na pesquisa de Vianna (2015), cuja escola campo foi um Colégio de Aplicação na cidade do Rio de Janeiro voltada para atender estudantes capazes de aprender dentro do padrão da normalidade esperada, a Eseba como um Colégio de Aplicação, também se pode analisar que, tal como revelado na pesquisa de Vianna, a inclusão ocorreu como um processo da escolarização não por uma proposta da escola, mas por uma imposição legal. Ora, Colégios de Aplicação são avaliados por padrões de excelência no seu trabalho didático-pedagógico, como mostra Vianna (2015) ao analisar a escola campo Pedro II. Com avaliações sistêmicas segundo determinados padrões, com um público homogeneizado pelo conceito de aprendizagem, a presença dos estudantes público da Educação Especial traz a necessidade de se repensar a proposta de trabalho, de forma que todos os alunos sejam atendidos numa perspectiva de qualidade de ensino (VIANNA, 2015).

Na Eseba, não foi diferente. As imposições legais fizeram parte do processo de escolarização do público antes excluído para o ingresso nesta instituição, que, atendendo apenas aos critérios de sorteio, não contava com um total de vagas reservada a essa população. Por assim afirmar, consta reportagem no jornal eletrônico sobre tal fato cuja manchete é: “Eseba terá que reservar vagas para alunos com deficiência. Medida foi tomada após pai de Uberlândia entrar com ação na Justiça. Escola informou que não foi notificada” (G1 TRIÂNGULO MINEIRO, 2013, p. 2).

O conteúdo da reportagem mostra a indignação do pai de um aluno diante da condição de sorteio para o acesso à escola, numa situação em que sua criança com deficiência tem de concorrer de maneira igual com as crianças ditas “normais”, de modo a diminuir a chance de se conseguir a vaga. Por determinação da justiça, em decorrência da denúncia do pai, a Eseba foi obrigada a reservar entre 10% e 20% das vagas disponibilizadas para o público da Educação Especial. Dessa forma, no ano de 2014 a escola passou a atender 19 estudantes com algum tipo de deficiência, no total de 922 alunos.

Segundo reportagem publicada em março de 2014, a coordenadora da Educação Especial afirmou que a equipe de trabalho foi reforçada para atender esses estudantes quanto às dificuldades de locomoção e higiene, tendo um profissional na função de cuidador para esse fim. Porém, na discriminação dos cargos e funções, não se tem essa informação no site, tampouco no “Manual e agenda do estudante” editado recentemente pela nova gestão escolar.

O acesso à escolarização foi efetuado por determinação legal, e a instituição teve que matricular estudantes com deficiência e preparar suas ações pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar. Porém, não basta o acesso, há que se garantir a permanência desses estudantes na condição de equalizar o atendimento, conforme a demanda do público atendido. Não só as adequações arquitetônicas, mas toda uma ação atitudinal que corresponda à visão de um corpo docente que acredite na perspectiva do trabalho pedagógico inclusivo segundo as políticas públicas para este fim. Nessa mesma reportagem, a coordenadora da Educação Especial afirma que os estagiários auxiliam em sala de aula para realizar o trabalho de inclusão escolar desses estudantes com os demais colegas.

O trabalho desses estagiários em sala de aula comum para auxiliar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, publicado em dois editais (edital de processo seletivo para estagiários⁸¹ e edital de seleção para candidatos bolsistas integrado ao programa de bolsas de graduação⁸²), contraria ao que se prevê em legislação federal: LDB Nº 9394/96 (artigo 58), Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 (artigo 18º, inciso IV), Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 (artigo 42), Lei Nº 12764/12 (artigo 3º, parágrafo único), Nota Técnica Nº 24/2013 MEC/Secadi/DPEE, Lei Nº 13005/2014 (meta 4.13), Lei Nº 13146/15 (artigo 3º, inciso VIII; artigo 28, inciso VII). Todos esses textos, juridicamente, preveem a atuação de profissionais especializados para esse fim, e estagiários são profissionais em formação. Contribuem, sim, com o processo pedagógico, mas não podem assumir a responsabilidade de profissionais já especializados e capacitados para essa função.

Nos Estados Unidos da América, o trabalho de estagiários corresponde a um aprimoramento desses estudantes em formação profissional que atuam numa organização de ensino denominada Co-teaching, cujo foco é a ação compartilhada entre professores e equipe

⁸¹ Refere-se ao Edital nº 002/20116, publicado em 06 de janeiro de 2016 e disponível em <http://www.editalis.ufu.br/sites/editalis.ufu.br/files/Ed_002_2016_Eseba_Est%C3%A1gio.pdf>, Acesso em: 09 jul. 2017.

⁸² Edital publicado conforme a Resolução nº 08/2010, do Conselho de Graduação, correspondente ao período de 01 de setembro de 2016 a 30 de junho de 2017, cujo valor da bolsa mensal publicado foi de R\$400,00. O edital nº 011/2016 foi publicado para atuação de estagiários na área da Psicologia Escolar e Educação Especial e está disponível em: <http://www.Eseba.ufu.br/sites/Eseba.ufu.br/files/edital_011-2016_bolsista_educacao_especial_e_psicologia_escolar.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

auxiliar para estudantes que necessitem da intervenção pedagógica na perspectiva inclusiva para alcançar “resultado que não poderia ser atingido isoladamente” (FARNCOCCHI, 2013, p. 25). Sob a ótica da pesquisadora, esse trabalho assemelha-se ao que foi proposto nas redes estaduais e municipais de São Paulo, com a introdução de um auxiliar de ensino por meio da atuação do “Aluno Pesquisador”⁸³.

Em relação ao trabalho com estagiários na Eseba, segundo publicação no edital nº 02/2016, as atribuições para atuação na Educação Especial, por parte dos estudantes em formação profissional, são:

- a) acompanhar nos turnos em que o estudante da Educação Especial estiver matriculado as atividades desse aluno no que se fizer necessário para o processo de aprendizagem e bem-estar na escola;
- b) confeccionar materiais pedagógicos que auxiliem esse estudante no processo de escolarização nas bases da aprendizagem da leitura e escrita;
- c) colaborar com os professores nas avaliações com esse público;
- d) participar dos momentos de estudos sobre educação inclusiva e dos momentos de planejamentos pedagógicos.

Dessa forma, o trabalho com estagiários na Eseba pode até contribuir com a efetiva formação dos futuros profissionais docentes no que se diz respeito ao que está previsto também no edital nº 011/2016 para o Projeto de Atendimento Educacional Especializado⁸⁴ quanto aos objetivos e metas:

Fornecer informações sobre a inclusão escolar e social além de propor momentos de sensibilização junto à comunidade escola[r]; propiciar aos alunos do curso dos diferentes cursos da Universidade Federal de Uberlândia o contato com o cotidiano do trabalho da Educação Especial em uma escola comum, possibilitando ao aluno a sua participação em momentos que objetivam na construção da cultura da Educação Especial na escola e comunidade escolar através de momentos de sensibilização dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar com relação ao tema Educação Especial (ESCOLA DE APLICAÇÃO, Eseba/UFU, 2017, s/p).

Para a formação do estagiário, sem dúvida, é um momento em que o contato com as ações pedagógicas na Educação Especial favorece a constituição da formação do profissional. É de suma importância que aconteça essa inserção no currículo dos cursos de licenciaturas para a garantia da formação mínima que propicie aos egressos desses cursos “compreender as

⁸³ Conforme previsto nas Resoluções SE-90, de 8 de dezembro de 2008 e SE nº 74 de 24 de novembro de 2011.

⁸⁴ O projeto é denominado no edital nº 011/2016 como *Atendimento Educacional Especializado: a construção da cultura da Educação Especial* (grifos nossos).

necessidades eminentes aos processos de escolarização das pessoas com deficiência, bem como atuar mais assertivamente nos mesmos” (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 79).

No teor do texto do edital nº 011/2016, a intenção do projeto divulgado para estagiários volta-se para essa formação profissional dos estagiários. No entanto, não é foco do projeto, previsto para o edital de seleção de estagiários, o que equivale aos objetivos:

- a) de um trabalho de intervenção compartilhada com o professor regente;
- b) com os auxílios em sala de aula para promoção de um trabalho de inclusão entre os estudantes de forma geral;
- c) com as diferenças eminentes no corpo discente quanto à dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, e a articulação do trabalho pedagógico em parceria entre os profissionais.

Por outro lado, no edital nº 002/2016 há um discurso de parceria entre o trabalho em sala de aula com o estagiário e professor da sala de aula do ensino regular. Mas, no intuito de promoção de ações inclusivas no âmbito escolar com foco nas diferenças entre os alunos para o processo didático-pedagógico, pondera-se que o fato de se fazer com que estagiários atuem como suporte para um serviço de apoio à Educação Especial fica à mercê de um trabalho que se centraliza nas diferenças dos estudantes em sala de aula. Esses estagiários são estudantes, ainda em formação inicial, não são profissionais especializados ou capacitados para atuarem de forma efetiva com a inclusão, embora seja imprescindível contar com apoios dessa natureza para auxílio em sala de aula. Ressalta-se, portanto, que a mediação pedagógica com esse público requer profissionais e não pode ser substituída por estagiários.

No “Manual e agenda do estudante”, nas informações complementares, há a identificação de dez setores internos e externos da Eseba, sendo nove deles detalhando as suas atribuições. Entre esses dez setores, está identificado o setor de Educação Especial, porém caracteriza-se, de modo sucinto, suas atribuições na agenda do estudante no mesmo espaço do setor de Psicologia Escolar. Entende-se que as atribuições do setor de Educação Especial como área de ensino poderiam contar com definição em separado, considerando as funções próprias de intervenção pedagógica que profissionais especializados e serviços de apoio podem oferecer, no sentido de promover a inclusão e a escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Embora tenha o discurso de uma escola inclusiva, no tocante à inclusão do público da Educação Especial, as ações que poderiam contemplar a constituição da proposta pedagógica, inserida no manual aos estudantes da instituição, demonstram um conteúdo empobrecido nesse setor. Não que não possam existir as ações de intervenção, mas que, quando houve o momento

de divulgá-las, não se oportunizou sua divulgação por meio de um documento de acessibilidade a toda a comunidade escolar.

O mesmo considera-se em relação às demais divulgações não disponibilizadas pelo site. Se tem cuidador, por que não evidenciar esse profissional no corpo de profissionais? Se não existe, por que não legitimar as ações dos estagiários na divulgação do setor de Educação Especial, que se demonstra enfraquecido de propostas pedagógicas em suas publicações relacionadas à informação à comunidade? Se existem as leis que garantem o serviço de apoio aos estudantes da Educação Especial, além do AEE, por que não se tem uma consolidação dessas leis no Colégio de Aplicação?

Não é foco deste estudo responder a essas questões, mas se considera importante levantar esses questionamentos no intuito de propiciar as reflexões que desmistificam uma condição de excelência de ensino quando essa ideia está desarticulada do processo de inclusão. É algo semelhante ao que Vianna (2015) aborda em sua tese de doutoramento no capítulo destinado a essa abordagem sobre escolas de excelência e as implicações das políticas de inclusão escolar. Nesse sentido, não se considera diferente o ponto de vista da pesquisadora acerca da realidade do Colégio de Aplicação em Uberlândia/MG.

Manter o trabalho com qualidade, atender a proposta de inclusão, seja por força de lei, seja por vontade da proposta pedagógica dos profissionais, é um desafio. Como considerar a escola federal de educação básica de Uberlândia/MG, uma escola, até então, de excelência, como apontado pelos critérios na tese de Vianna (2015), e a existência de suas barreiras para a promoção de qualidade de ensino para todos, visto que “todos” é uma palavra que nega a ideia de exclusão e que remete a pensar em quais fatores propiciam uma escola a ser ou não considerada inclusiva quando o corpo docente conta, em sua maioria, com títulos de mestres e doutores, até professor com PhD e raros especialistas?

Não são somente as barreiras arquitetônicas que estão envolvidas no sentimento de resistência da Eseba em atender estudantes público da Educação Especial. Isso acontece na maioria das escolas, tanto da rede pública como da rede privada. Mas se tem aqui um diferencial: a formação qualificada do corpo docente da instituição. Ainda nela, há resistência de atendimento para se cumprir a legislação, para o processo de escolarização das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, já que, para uma escola de excelência, os programas de ensino e toda a proposta pedagógica, em si, voltam-se para uma ideia de resultados que alcançam um perfil de estudante categorizado no perfil da normalidade. As diferenças são homogêneas e, quando destacadas no público, são desalinhadas do padrão, não estão na expectativa de um resultado de aprendizagem, voltada para um público que aprende de uma

maneira igual, de uma forma natural aos olhos de uma pedagogia que não é capaz de ensinar para aquele que causa dificuldade em se atingirem as metas da escola.

Para além de uma escola que não foi pensada para lidar com as diferenças dos estudantes, considera-se, nessa perspectiva, também, a razão de que a maioria dos docentes são qualificados em níveis acadêmicos mais avançados em relação à maioria das escolas públicas. No entanto, a efetivação da escolarização do público da Educação Especial encontra-se na mesma condição de dificuldade para se realizar um trabalho com o atendimento dos estudantes com deficiência na sala de aula, se considerarmos a necessidade da presença dos estagiários em sala de aula para ser o apoio para estes estudantes e para o professor, visto que pela apresentação da proposta pedagógica exibida no site da instituição, não consta a qualificação específica para esta modalidade de ensino com equipe para seus serviços.. No universo em que sua complexidade relaciona-se às diferenças entre os estudantes, tende-se ao não reconhecimento dessas diferenças, quesito deixado para trás na formação inicial desses docentes e que se prolongou na formação continuada negligenciando esta condição e que, por uma força de lei, talvez, tende a mudar o quadro de formação continuada destes profissionais, pois os estudantes da educação especial agora passam a compor parte do público atendido..

Houve uma formação fragmentada no campo da Educação Especial em virtude da própria legislação que embasa as diretrizes para os cursos de licenciaturas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Superior voltadas para a Educação Especial. As políticas de formação de professores camuflaram as questões das diferenças em salas de aula pelo discurso da diversidade. Eis a disputa entre os campos de saberes travados pela área da Educação Especial contra um discurso de Educação Inclusiva, que é generalista ao extremo, conforme ilustram Silva e Rodrigues (2011). Para as autoras, a Educação Inclusiva tomou um espaço no campo dos saberes que, por meio do discurso da diversidade humana, camuflou o fato de a deficiência ser uma dessas constituições naturais e inerentes à pessoa.

Se, em uma fase, o discurso da diversidade influenciou a formação dos professores no âmbito da Educação Especial, agora, o discurso volta-se contra essa “verdade”. O que se pode analisar diante das questões das políticas de inclusão e das políticas de formação de professores atuantes nas práticas pedagógicas pelos documentos aqui analisados no Colégio de Aplicação da UFU-Eseba é que nem professores de apoio (inexistentes na escola), nem estagiários, nem os docentes em atuação na instituição, nem equipes gestoras à frente das ações de promoção à inclusão estão libertos do jogo de disputa pelo poder no campo do conhecimento.

Existe uma disputa, vinda à tona, entre o campo do saber da Educação Especial e o campo do saber da Educação Inclusiva, por mais que a primeira esteja inserida no contexto da segunda, sendo esta uma amplitude do complexo das diferenças humanas em todos seus aspectos. Silva e Rodrigues (2011) discutem muito bem essa relação de poder disseminada na formação dos professores nos cursos de licenciaturas e de especialização *lato sensu*. Se a “verdade” que se busca para essa pesquisa, nos moldes da visão de Foucault (1996), está arquitetada no jogo do desejo e do poder, as relações de poder aqui apresentadas como uma das dificuldades de aportes para a concretização do trabalho de inclusão escolar, para estudantes com deficiência, demonstram a existência do desejo, denunciado nos documentos de uma prática discursiva sobre a inclusão dos estudantes público da Educação Especial, ancorados na visão discursiva de uma escola de qualidade, de excelência como foco excludente de suas práticas.

São os discursos do campo jurídico que manifestam a verdade da inclusão por uma ação de equidade de direitos aos desiguais da sociedade. A força política e legal governa as ações das escolas que incorporam o discurso da inclusão e tornam-se, de fato, verdade no contexto pedagógico, assim como o é no contexto social. É “uma relação de força que libera a verdade”, e esta fornece a força ou a desequilibra, “faz a vitória pender mais para um lado do que para o outro” (FOUCAULT, 2005, p. 62).

O fato é que os estudantes com deficiência conseguiram, por força legal, o direito de se matricular na Eseba, mas essa vitória, até certo ponto, não garantiu, ainda, a sua inclusão aos processos de ensino e de aprendizagem. A equipe escolar ainda tem muito a aprender para lidar com as diferenças e desmitificar sobre o lado cruel da inclusão, que molda os estudantes com deficiência em paradigmas que ostentam a proposta pedagógica de escola de excelência. Excelência para quem? Para muitos, e não para todos. Isso gera exclusão, porque todos devem estar inclusos nos moldes de uma sensação de formação humana que garanta a formação acadêmica sem traumas e que contribua para a vida social em harmonia.

Para finalizar nossa reflexão sobre as condições das políticas públicas de inclusão no Colégio de Aplicação da UFU-Eseba sobre os discursos envolvidos diante das iniciativas de serviços de apoio pedagógico aos estudantes público da Educação Especial, acerca da formação dos professores capacitados e especializados para atenderem esses estudantes em sala de aula comum, e considerando a imposição legal desse atendimento, bem como o jogo das relações de poder estabelecidas nesse cenário institucional, resume-se todo esse contexto nas palavras de Conti (2013, p. 252) no concernente às relações de poder entre os conhecimentos ou áreas do saber:

Michel Foucault demonstra em seus trabalhos, que a pretensão das ciências em se estabelecerem como campo positivo (monopolizando uma verdade) surgiu das relações entre o poder e saber. A reciprocidade entre as instituições e produções discursivas diversas também contribuíram para que as relações de forças em jogo de poder fortalecessem as verdades construídas cientificamente. De certa forma, Foucault demonstra que as ciências não se sobrepuseram aos mitos, não garantiram a desmistificação do mundo.

Demarca-se, aqui, para não ser tomado esse texto como alheio à realidade. Para a análise realizada, não foi considerado o fator de relação de forças entre o Colégio de Aplicação da UFU-Eseba e o Ministério da Educação, de onde emanam as leis nacionais, inclusive para a Educação Especial, relacionadas à criação dos cargos para esses profissionais. Nos documentos analisados, essa situação não é evidenciada. Assim, as informações a que a comunidade escolar externa tem acesso não apresentam essas noções. No jogo de poder neoliberal, essa ausência de informações preserva o Estado e prejudica a instituição, que é tomada como aquela que não presta os serviços adequados.

3.3.2 As diretrizes legais na rede estadual de ensino

A secretaria de educação mineira é composta por 25 Superintendências Regionais de Ensino que têm por finalidade promover a articulação entre Estado e municípios, no que se refere às políticas educacionais, diretrizes e normativas, bem como às supervisões técnicas nos estabelecimentos de ensino e órgãos afins (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/MG, 2013).

A Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia é composta, além da cidade sede da superintendência, por mais 8 municípios: Araguari, Araporã, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata e Tupaciguara. E, juntamente com mais 7 SREs e a SRE de Uberlândia constitui-se o Polo Regional do Triângulo, dentre os seis polos que se atendem a serviço da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Segundo dados do site da SEE/MG⁸⁵, até o ano de 2012 a SRE de Uberlândia atendeu ao todo 72.787 alunos em 106 escolas da rede estadual; no município uberlandense, existiam

85

Disponível em:
<http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1765:sedine&catid=1302:sedine&Itemid=100070>.

68 escolas com 51.688 alunos matriculados. Ademais, a SRE de Uberlândia possui, segundo esses dados, 2 conservatórios estaduais de música, que totalizam 106 escolas na SRE, uma em Araguari e outra em Uberlândia.

Em números, o público da Educação Especial atendido pela SRE de Uberlândia segue no quadro 5:

Quadro 5: Dados da Educação Especial na SRE de Uberlândia de acordo com o Censo 2013

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA Total de matrículas por deficiência	
Deficiência Auditiva	164
Surdez	103
Deficiência Intelectual	2.639
Deficiência Física	715
Cegueira	27
Baixa Visão	198
Surdo-cegueira	-
Deficiência Múltipla	357
Autismo Infantil	98
Síndrome de Asperger	14
Síndrome de Rett	04
Transtorno Desintegrativo da Infância (TID)	233
Altas Habilidades/Superdotação	23

Fonte: Adaptação do Relatório da Diretoria de Educação Especial (2014).

Observa-se pelos dados que, em relação ao total de alunos matriculados na SRE de Uberlândia, a deficiência intelectual é expressamente maior que as demais deficiências declaradas no Censo Escolar. Pode-se considerar como uma hipótese desse alto número de matrículas com esta deficiência o fato de que, não sendo obrigatória a apresentação de laudo psicopedagógico para a matrícula do estudante no AEE, corre-se o risco de ocorrer uma confusão entre as características de dificuldades de aprendizagem com a deficiência intelectual.

A equipe pedagógica da escola, em articulação com a equipe do atendimento à Educação Especial, sob a responsabilidade dos professores do AEE, deve elaborar no plano de AEE a descrição do perfil do aluno para sua justificativa nesse atendimento específico, já que, na SRM, ele é considerado pedagógico, e não clínico, como afirmado na Nota Técnica Nº 04/2014 MEC/Secadi/DPEE, não sendo necessário o laudo médico, portanto (MEC/SECADI, 2015).

Com o encaminhamento a equipes de multiprofissionais (profissionais da área da saúde, do serviço social e outras áreas afins), quando realizado, possivelmente se obterá o laudo atestando a deficiência do estudante, tornando-se “um documento anexo ao Plano de AEE. Por

isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário” (MEC/SECADI, 2015, p. 57).

O ingresso desses estudantes na rede estadual mineira de ensino ocorre por inscrição no cadastro escolar. É um cadastro realizado de forma única e obrigatória para todos que desejarem uma vaga nas escolas públicas estaduais (SEE-MG/SDBE, 2014). De acordo com o Guia de Orientações da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, ao ser efetuado o cadastro da pessoa com deficiência, a comissão de cadastro municipal deverá encaminhar a matrícula para a escola mais próxima ao estudante ou que tenha as melhores condições de acessibilidade, conforme as suas necessidades de aprendizagem e de locomoção. Para tanto, a secretaria escolar, ao informar o tipo de deficiência no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), deve:

- obter junto aos pais ou responsáveis informações sobre as especificidades apresentadas pelo aluno;
- solicitar dos pais relatórios do atendimento e/ou acompanhamento a que ele tenha sido ou esteja sendo submetido (SEE-MG/SDBE, 2014, p. 11).

Realizado esse procedimento, sem o condicionamento do laudo médico, o estudante é encaminhado para a escola que, por meio das ações da equipe do AEE, fará os encaminhamentos necessários para que o estudante com deficiência, com TGD ou altas habilidades/superdotação tenha acesso à escolarização, conforme previsto em legislação. Segundo o Guia de Orientações da Educação Especial, nas escolas da rede estadual mineira, a equipe do AEE é formada pelos seguintes profissionais, em dois tipos de atuação: 1) Serviço de complementação no contraturno de escolarização do aluno:

- professor da sala de recursos multifuncionais.

2) Serviço de apoio:

- professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas;
- professor intérprete de Libras;
- professor guia intérprete.

Ainda conforme o Guia de Orientações, o estudante atendido pelo AEE de apoio deve frequentar o AEE da sala de recursos. Não se trata de uma condição de serviço de um em detrimento do outro. Ao contrário, é um serviço paralelo entre o apoio e a complementação do processo de aprendizagem (SEE-MG/SDBE, 2014).

O atendimento pelo professor na sala de recursos pode ser feito para, segundo as diretrizes do Guia de Orientações, entre 15 e 30 estudantes. Conforme as indicações da SER,

as atribuições desse professor da sala de recursos remetem, de forma geral, a: elaborar e executar o plano de AEE; preparar material didático para uso dos estudantes na sala de recursos; preparar atividades com as tecnologias assistivas; utilizar os ensinamentos em Libras para os estudantes com surdez e em Braile para os estudantes com cegueira; desenvolver o ensino por meio do Soroban e outras atribuições afins (SEE/MG, 2014).

O AEE - sala de recursos não é disponibilizado em todas as unidades escolares, mas é feito um levantamento da demanda entre a SEE e a SRE do total de matrículas de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas do município e nas mediações de maior abrangência da demanda para a abertura de novas SRMs. Os estudantes, quando matriculados em uma escola que não tem SRM, são encaminhados para matrícula complementar na escola mais próxima de suas residências que tenha o atendimento. No entanto, esses estudantes têm em sua escola de origem o atendimento do professor de AEE-apoio, que é realizado em sala de aula regular.

O professor do AEE-apoio, segundo o documento de orientações, é categorizado em três atuações, demonstradas a seguir:

a) Professor Intérprete de Libras: intérprete educacional, com a mediação comunicativa entre a Libras e a língua oral com traduções e interpretações que garantam o acesso à escolarização e aprendizagem dos estudantes com surdez. A atuação do professor Intérprete de Libras pode ser com até 15 estudantes em salas de aulas onde haja a sua enturmação. Entre as diversas atribuições desse profissional nessa função, está o trabalho colaborativo com o professor regente:

[...]

d) esclarecer e apoiar o professor regente no que diz respeito à escrita dos surdos, acompanhando o professor, caso necessário, e mediante solicitação, na correção das avaliações e na leitura dos textos dos alunos;

[...]

f) buscar, quando necessário, o auxílio do professor regente, antes, durante e após as aulas, com o objetivo de garantir a qualidade de sua atuação, bem como a qualidade do acesso dos surdos à educação;

[...]

i) oferecer ao professor regente, quando esse solicitar, informações do processo de ensino-aprendizagem decorrente de sua intermediação interpretativa sem, contudo, assumir qualquer tipo de tutoria dos alunos;

[...] (SEE-MG/SDBE, 2014, p. 20).

b) Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas: faz o atendimento ao estudante com TGD, deficiência múltipla ou com grave disfunção neuromotora, com utilização de recursos didáticos variados e apropriados ao tipo de atendimento do estudante

para o favorecimento de seu processo de escolarização. Esse profissional pode atender até três estudantes em uma mesma turma e não é permitido, pelas orientações da SEE/MG, mais de um professor de apoio por turma. Entre as diversas atribuições desse profissional, estão as ações que promovam o trabalho colaborativo com o professor regente e a interação na perspectiva inclusiva entre todos os estudantes da sala com o estudante com deficiência:

Atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;[...] (SEE-MG/SDBE, 2014, p. 21).

c) Professor Guia-intérprete: o professor nessa função atende ao processo de aprendizagem do estudante surdocego, podendo atender em uma mesma turma até três estudantes. As especificidades dessa função estão voltadas à comunicação por Libras tátil, Braille, orientação e mobilidade. As atribuições definidas para essa função, no mesmo Guia (SEE-MG/SDBE, 2014, p. 22), são:

- a. Compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido através da informação linguística (palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa), extralinguística (pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa), contextualizar o sentido na língua de destino (interpretação) ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa surdocega;
- b. descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação, a qual inclui tanto o espaço físico em que esta se apresenta como as características e atividades das pessoas envolvidas;
- c. facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa surdocega no meio.

Os estudantes que atuarem em escolas de período integral têm o direito ao acompanhamento do professor de apoio. É possível, por essa razão, que esse profissional tenha uma extensão de sua carga horária, desde que não seja nos dias do atendimento do AEE da sala de recursos.

Diante do exposto, percebe-se que todos os profissionais de apoio para as classes comuns onde haja estudante público da Educação Especial e que estão diretamente envolvidos em sala de aula são do cargo originário de professor. Os requisitos para essa atuação, conforme informado no Guia de Orientação, já que todas as funções constituem o quadro do AEE, é que todos devam ter curso de licenciatura além de uma formação especializada para área da deficiência do estudante que atendam.

A prioridade para exercer a função de professor de apoio nas três atuações, conforme visto anteriormente, é para professores efetivos na escola, devendo os interessados a ocuparem a vaga no AEE ter formação especializada em Educação Especial e cursos específicos na área do atendimento da deficiência, como previsto no Guia de Orientação da Educação Especial da rede de ensino estadual mineira. No entanto, na ausência de professores efetivos para a ocupação das vagas para a função de professor do AEE (de apoio ou da SRM), há o processo de designação de pessoal, em que o professor é contratado à vaga conforme critérios estabelecidos legalmente pela SEE-MG por meio de resolução.

Dessa forma, a Resolução SEE Nº 3.118/16 determinou os critérios de classificação para os candidatos às vagas no cargo da rede de ensino estadual. Em seu artigo 15, define como critérios de classificação para a Educação Especial:

Os candidatos à designação na modalidade de Educação Especial serão classificados por município, em cada função/componente curricular/área de conhecimento em que se inscreverem, observando-se a habilitação, escolaridade e formação especializada, de acordo com os critérios estabelecidos nos Anexos II, III e IV desta Resolução.

Parágrafo único – Havendo mais de um candidato inscrito em igualdade de condições, o desempate será feito considerando-se sucessivamente:

I – maior tempo de serviço, nos termos do artigo 11 desta Resolução, exercido exclusivamente na modalidade de Educação Especial;

II – idade maior (MINAS GERAIS, 2016, p. 4).

O Anexo IV da Resolução SEE Nº 3118/16 refere-se à habilitação, à escolaridade e à formação especializada como exigências para atuação na Educação Especial. Constan desse anexo as informações sobre a habilitação e escolaridade exigidas para a atuação de: Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas; Professor Tradutor e Intérprete de Libras; Professor Guia Intérprete; Professor do AEE-sala de Recursos; e para as atividades desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos⁸⁶. Essas informações estão por ordem de critérios para classificação, conforme o quadro 6:

⁸⁶ Núcleos de Capacitação na Área da Surdez e Núcleo de Capacitação na Área de Deficiência Visual.

Quadro 6: Critérios para a classificação conforme a habilitação e escolaridade para atuação na Educação Especial

Habilitação e Escolaridade		Comprovante
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento ou - Curso Superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de Formação Pedagógica de Docentes em qualquer área do conhecimento ou - Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar. - Certificado de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura Curta em qualquer área do conhecimento ou - Curso Superior (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar.
3º	- Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos de curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.	- Autorização para lecionar- 1ª prioridade.
4º	- Matrícula e frequência a partir do 2º período, exceto nos três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.	- Autorização para lecionar- 2ª prioridade.
5º	- Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso superior (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.	- Autorização para lecionar- 3ª prioridade.
6º	- Curso Normal em nível médio.	- Autorização para lecionar- 4ª prioridade.

Fonte: Adaptado do quadro I do Anexo IV da Resolução SEE Nº 3118/16.

Observa-se, nesse quadro, uma norma a ser seguida, que classifica os profissionais por sua qualificação, por sua capacidade definida por títulos, do domínio amplo de um saber sobre outro, que coloca os candidatos numa posição de um melhor que o outro. Uma relação de poder que se manifesta para a posição das classificações dos sujeitos (os professores), “num jogo de disciplinarização técnica e disciplinadora” (CARVALHO, 2014, p. 41).

Na perspectiva foucaultiana, essa circunstância do quadro de critérios exposto para a classificação dos professores na atuação da docência reforça o que Veiga-Neto (2016) apresenta sobre a questão da norma; ela, ao mesmo tempo em que individualiza, também faz a comparação com o todo, no conjunto dos indivíduos. No caso, os professores são exigidos, por força de lei, necessariamente, a serem especializados para atuar na Educação Especial. Mas, na falta dessa formação especializada, na condição do que cada professor possa ter obtido enquanto formação, parte-se da condição individual da classificação por critérios, para um todo, das condições em que o total de professores que possa atuar na área seja assujeitado às condições impostas pelas normas, as quais se constituem nos critérios por demanda dos saberes no campo da Educação Especial.

Se a lei enquanto norma divulga um discurso de formação e qualificação dos professores para que sejam especializados para a promoção do trabalho de inclusão das pessoas com deficiência ao ambiente escolarizado, a própria lei, feita como um mecanismo do poder político no âmbito da sociedade para ser boa, enquanto penalidade deve ser útil (FOUCAULT, 2013). E, pela falta da qualificação desses professores, a pena é classificar esses sujeitos enquanto profissionais em vencimentos salariais menores quanto pior for sua classificação diante dos critérios⁸⁷.

Nesse processo, ao especificar o processo de designação para os docentes na função de Professor de Educação Básica (PEB)/Libras e PEB/Tradutor e Intérprete, terão esses profissionais que comprovar a habilitação exigida, conforme os quadros de critérios expostos a seguir:

Quadro 7: Critérios para classificação para atuar como PEB/Guia Intérprete

Formação Especializada		Comprovante
1º	- Licenciatura plena em Educação Especial	- Diploma Registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar
2º	- Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou - Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Assistiva Libras e Braile	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar.
3º	- Pós-graduação em Surdocegueira	- Certificado de curso de pós-graduação.
4º	- Curso de Surdocegueira de no mínimo 40 horas e - Curso de Libras de no mínimo 180 horas e - Curso de Sistema Braile de Orientação e Mobilidade e de Baixa Visão perfazendo, no mínimo, uma carga horária de 120 horas.	- Certificados dos cursos específicos.

Fonte: MINAS GERAIS, 2017, p.02.

⁸⁷ Tabela de subsídio- PEB da SEE-MG está disponível em <<http://sindutemg.org.br/novosite/files/08-01-2014-peb.pdf>>.

Quadro 8: Critérios para classificação para atuar como PEB/Tradutor e Intérprete de Libras

Formação Especializada		Comprovante
1º	-Bacharelado em Letras/Libras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais.	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar.
2º	-Tecnólogo em Comunicação Assistiva-Letras e Braile.	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar.
3º	-Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (PROLibras).	- Certificação de PROLibras.
4º	-Avaliação de Proficiência com resultado Apto para atuar como Intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG.	- Comprovante de avaliação CAS/MG, com resultado Apto.
5º	-Avaliação de Proficiência com resultado de autorização especial sem restrição para atuar como intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG.	- Comprovante de avaliação CAS/MG, com resultado de autorização especial sem restrição.
6º	-Avaliação de Proficiência com resultado de autorização especial sem restrição para atuar como intérprete de Libras, realizado pelo CAS/MG.	- Comprovante de avaliação CAS/MG, com resultado de autorização especial com restrição.

Fonte: MINAS GERAIS (2016, p. 19).

Na demonstração dos quadros 7 e 8, percebe-se que há mais critérios para a atuação do professor Tradutor e Intérprete de Libras do que para a atuação do professor Guia Intérprete. Um dos motivos, pode estar ligado à dificuldade de recursos humanos qualificados para tal, conforme a exigência do edital para atuação.

Para a atuação de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, a formação especializada segue a seguinte regra de classificação, conforme disposto no quadro 9:

Quadro 9: Critérios de classificação para a formação especializada para a atuação de Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas

Formação Especializada		Comprovante
1º	-Licenciatura Plena em Educação Especial	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar.
2º	-Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou -Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva em cujo currículo constem no mínimo 40 horas de estudos em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva.	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada do histórico escolar. - Certificado de Pós-graduação. - Certificado de curso de aperfeiçoamento ou atualização.
3º	-Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva, acrescida de curso de aperfeiçoamento ou atualização em cujo currículo constem, no mínimo, 40 horas de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva.	- Certificado de curso de aperfeiçoamento ou atualização.
4º	- Curso de aperfeiçoamento ou atualização em cujo currículo constem, no mínimo, 40 horas de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva e - 01 a 06 cursos em cujo currículo constem, no mínimo, 120 horas de conteúdo das áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	- Certificados de cursos específicos.

Fonte: MINAS GERAIS (2017, p. 2).

Para atuação no serviço de complementação de escolarização dos estudantes público da Educação Especial no contraturno do ensino regular, o professor do AEE da SRM, necessariamente, tem de apresentar a formação especializada, conforme os critérios no quadro 10:

Quadro 10: Critérios de classificação para a formação especializada para a atuação de Professor AEE- sala de recursos

Formação Especializada		Comprovante
1º	- Licenciatura Plena em Educação Especial.	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar.
2º	- Pedagogia com ênfase em Necessidades Educacionais Especiais ou em Educação Especial ou - Pós-graduação em Educação Especial ou Educação Inclusiva	- Diploma registrado ou declaração de conclusão acompanhada de histórico escolar. - Certificado de pós-graduação.
3º	- 01 a 06 cursos em cujo currículo constem, no mínimo, 120 horas de conteúdo das áreas de deficiência intelectual, surdez, física, visual, múltipla e Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD, oferecidos por instituições de ensino credenciadas, priorizando-se o candidato que comprovar maior número de cursos em áreas distintas.	-Certificados dos cursos específicos.

Fonte: MINAS GERAIS (2017, p. 3).

No artigo 23, parágrafo único, da Resolução SEE N° 3118/16, o texto informa sobre a necessidade de declaração do professor que comprove conhecimentos específicos de Tecnologia Assistiva e de domínios do sistema de informática, como editores de textos, planilhas e outros programas educacionais que são disponibilizados através de recursos multimídias. A carga horária desses professores do AEE (sala de recursos e apoio) discrimina-se com total de 24 horas semanais de trabalho, como os outros professores da educação básica atuantes, de forma que 16 horas são para a docência e 8 horas destinam-se a atividades de planejamento e reuniões.

Segundo o artigo 19, professores regentes de turma e em funções de apoio (Professor Intérprete de Libras, Professor Guia-Intérprete e Professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas) que excederem o total de 16 horas semanais de regência deverão ter a exigência curricular com a proporção das aulas destinadas às atividades extraclasse computada em sua carga horária, respeitando, assim, o total de um terço da carga horária total de trabalho destinada a esse fim. O professor de AEE-sala de recursos não tem a exigência curricular a cumprir, mas o regime básico é de 24 horas de trabalho, sendo 16 horas de docência na sala de recursos e 8 horas para as atividades extraclases.

No quadro a seguir, tem-se exemplificada a carga horária do professor da educação básica que atua diretamente com estudante, em caráter de docência, sendo os professores regentes de turmas do ensino regular e professores do AEE (complementação e apoio):

Quadro 11: Carga horária do Professor da Educação Básica (PEB - Regente de Turma e AEE)

Função	Carga horária do cargo	Carga horária da docência	Horas atividades		Carga horária semanal	Carga horária mensal	Observações
			Definido pela Direção	Livre Escolha			
PEB - AEE/sala de recursos	24h	16h	4h	4h	24h	108h	Cumprirá as horas destinadas à docência diretamente no atendimento ao aluno.
PEB - Apoio à Comunicação, linguagem e tecnologias assistivas; Intérprete de Libras, Guia-Intérprete.	24h	Regime Básico- 16 h	4h	4h	24h	108h	Atuação de 20h semanais na regência cumprindo o disposto na Lei N° 9394/96.
		Extracurricular- 4h	1h	1h	6h	27h	
	24h	Regime Básico- 16h	4h	4h	24h	108h	Para atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Atuação de 25 módulos semanais ⁸⁸ .
		Extracurricular- 5h	1h30min.	1h30min.	8h	36h	

Fonte: Adaptação do Anexo I da Resolução SEE N° 3205/16.

Diante do que foi apresentado sobre a normalização do trabalho do professor de apoio aos estudantes público da Educação Especial na rede de ensino mineira, fica claro que a atuação é voltada para uma prática docente. A formação é exigida diante da qualificação e da especialização desse profissional para o atendimento desse público.

As atribuições das funções do professor de AEE da sala de recursos estão relacionadas à atuação de complementação da atividade do estudante com deficiência no contraturno de sua escolarização. E isso pode acontecer ou não no próprio ambiente de escolarização do estudante,

⁸⁸ Conforme Resolução CNE/CEB N° 7/10, de 14/12/10 e Resolução SEE/MG N° 1086/08, de 16/04/08, no plano curricular do ensino fundamental anos finais, a carga horária semanal a ser trabalhada com os alunos corresponde a 25 aulas semanais, com o total de carga horária anual de 833:20. E nos anos iniciais, o plano curricular corresponde a 24 aulas semanais, com carga horária anual de 800:00.

pois, dependendo da unidade escolar, o atendimento da sala de recursos pode ocorrer em outra unidade por questões da demanda do alunado de uma região escolar atendida.

Em suma, na SEE-MG a função do professor de apoio está normatizada para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Mas, considerando a formação desse profissional para sua atuação, ele precisa ter acesso à atuação, mesmo nas condições em que são estabelecidas por critérios previamente pensados nos textos das normas, pois, por meio do discurso da relação entre o saber e o poder, tem-se o seu produto final, que é a constituição do sujeito (VEIGA-NETO, 2016).

No entanto, na falta dessa formação específica para atender as demandas dos estudantes com deficiência na rede pública estadual de Minas Gerais, a SEE torna pública, nos documentos dos critérios de atuação tanto para professores efetivos, como para professores contratados, uma série de critérios que visam a atender a necessidade de se ter esses professores em atuação. Isso implica que muitos, necessariamente, não terão uma formação especializada para esse fim, mas uma formação que se apresenta com cursos de aperfeiçoamento para sanar imediatamente a demanda do atendimento desses estudantes.

Para se cumprir com as políticas de inclusão, o sistema de ensino público mineiro ajustou-se às normas para que o processo de ensino e de aprendizagem seja ofertado para os estudantes com deficiência. A necessidade de se ter o ajustamento das condições desses estudantes na rede pública também os enquadra na concepção de um processo de ensino e de aprendizagem que se ampara nos moldes de um padrão de normalidade, pois é o mesmo currículo, a mesma proposta pedagógica e a mesma avaliação sistêmica que são oferecidos para esses estudantes. Não há discriminação no documento analisado acerca das condições de atendimento dos estudantes que precisam de cuidados na higienização, alimentação e locomoção em situações mais comprometidas da condição da deficiência que esse estudante vier a apresentar.

Mesmo com as políticas de atuação do professor de apoio na SEE/MG, fica ainda evidenciado que essa atuação está voltada para atender os estudantes a fim de condicioná-los na perspectiva do padrão da normalidade. Ainda que haja uma diferenciação na atuação do atendimento desses professores de apoio na SEE-MG e que isso permita diferenciar o atendimento da rede federal em Uberlândia pela Eseba, por exemplo, como apresentado anteriormente, ainda se percebe que esse atendimento não focaliza a necessidade de as diferenças humanas serem reconhecidas. Isso ocorre porque os professores de apoio estão à mercê de contribuir com o ajustamento dos estudantes atendidos, com referência no padrão das exigências do sistema educacional brasileiro, que, por sua vez, está condicionado às políticas

de inclusão que atendem a um sistema capitalista. E, como já afirmado anteriormente nesta pesquisa, esse sistema precisa que todos estejam envolvidos no jogo, e a educação é uma porta aberta para que os excluídos sejam e/ou agreguem condições para fazer parte dele.

4 PROFESSOR DE APOIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: DIRECIONAMENTOS QUE NORTEIAM A SUA PRÁTICA

A busca pela ordem e o sonho de um “jardim sem ervas daninhas”⁸⁹ estabelece uma contínua produção da desordem e de seus refugos (ALCÂNTARA, 2015, p. 11).

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia possui hoje 69 escolas municipais de educação infantil (Emei), 54 escolas de ensino fundamental e uma escola de cursos livres de Música (Escola Municipal Cidade da Música), além do Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência e do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe). Ademais, faz o acompanhamento pedagógico e legal de 32 escolas de educação infantil conveniadas como Organizações Não Governamentais (ONG)⁹⁰.

Apesar de Uberlândia possuir uma rede municipal de ensino com um número considerável de escolas, a SME ainda é submissa ao sistema estadual de ensino, justamente por não ter sistema de ensino próprio legalmente instituído. Segundo informações no site da Prefeitura de Uberlândia, o sistema municipal de ensino na Lei Orgânica do Município de 1991 apresentou, nos artigos 159 e 161, as diretrizes e os objetivos para o sistema municipal de ensino. No entanto, seria necessário um órgão normatizador que acompanhasse as ações desse sistema.

O Conselho Municipal de Educação, embora tenha sido criado por força da Lei Nº 2138/72, somente em 1997, com a Lei Nº 7382, foi normatizado pelo Poder Legislativo Municipal. Mesmo assim, por demandas de custo operacional e financeiro, o sistema municipal de ensino ainda não está regulamentado no município.

Por entendimento das ações políticas que norteiam a SME de Uberlândia, a ação frente ao atendimento ao público da Educação Especial não se atrelou a essas condicionantes, tendo sido o atendimento às pessoas com deficiência oficializado de forma sistemática desde o ano de 1991. Como visto no primeiro capítulo desta dissertação, a década de 90 do século XX foi marcada por vários fatores políticos e econômicos que afetaram as transformações do campo educacional e as políticas de inclusão no Brasil e no mundo.

⁸⁹ Grifos do autor.

⁹⁰ Estes dados estão disponibilizados no portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, no seguinte endereço: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/30/76/relacao_das_unidades_escolares.html>, com acesso em 24 mar. 2018. No entanto, até a presente data de acesso ao site, já houve a terceirização de duas Emeis e de uma escola de ensino fundamental para as Organizações da Sociedade Civil (OSC); porém, não houve a atualização dessa informação no site.

Dessa forma, o atendimento às pessoas com deficiência foi ganhando espaço em discussões no campo educacional e na SME de Uberlândia. A partir de 2005, o setor responsável por organizar esse atendimento foi o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), que atendia não só os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, como também estudantes com dificuldades de aprendizagem e com transtorno do déficit de atenção por hiperatividade (TDAH)⁹¹.

A Educação Especial na rede municipal de Uberlândia moldou-se conforme as orientações legais apresentavam-se diante das formas de organização e de atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Um tipo de dispositivo, entendamos como Foucault (1984), interpretado pela concepção de lei. Como dispositivo é algo que controla, que influencia e normatiza por meio de discursos e de instituições um contexto histórico, a evolução do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Uberlândia assim se constituiu, para que, por meio do NADH, fosse feito o serviço de acompanhamento da Educação Especial nas escolas municipais⁹².

Nas ações do NADH, por meio dos dispositivos legais, a Educação Especial na rede municipal foi se enquadrando conforme a legislação e as políticas públicas foram permitindo esta abrangência. Segundo Alves (2015), as iniciativas da equipe do NADH até 2012 foram marcadas por participações em programas como Escola Acessível por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE; participação na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR); parcerias com instituições de ensino superior para formações aos professores na área da Educação Especial; elaboração de diário escolar próprio para o AEE; implantação das SRMs nas escolas municipais de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental que ainda não tinham os recursos; reformulação da instrução normativa que regulamenta até os dias de hoje a Educação Especial na SME.

Até 2012, nas políticas públicas para atendimento de professores de apoio para estudantes com TGD na rede municipal de Uberlândia, não encontramos registros legalizados, normatizadores que pudessem comprovar o que o município de Uberlândia teria de planejamento prevendo essas situações conforme estabelecido nas legislações anteriores, como tratado no capítulo primeiro desta pesquisa.

⁹¹ Para mais esclarecimentos sobre a história da educação especial na SME de Uberlândia, sugere-se a pesquisa de Alves (2015).

⁹² A partir do ano 2017 o NADH deixou de existir, e uma nova organização de acompanhamento foi elaborada pela nova gestão municipal, cujo setor responsável pelo acompanhamento da Educação Especial na SME passou a ser denominado Coordenação de Ensino da Educação Especial.

No entanto, é citado na pesquisa de Alves (2015) que a partir de 2008 o NADH assegura o serviço de apoio por meio de cuidador para estudantes com dificuldades de locomoção, de alimentação e de higienização, dependendo do comprometimento da deficiência do estudante. É oferecido para os educadores infantis e Auxiliares de Serviços Gerais (ASG)⁹³ o aumento da jornada de trabalho por meio de horas-extras pagas em até duas horas-extras por dia para a realização desse atendimento.

A pesquisadora informa que a esses profissionais eram oferecidas formações para realizarem o atendimento de cuidador. No entanto, a maioria dos profissionais que exerciam essa função agiam mais por interesse no pagamento das horas-extras do que pelo comprometimento com as questões das diferenças humanas tidas nessas relações do cuidado. Afirma que “é um serviço específico, especializado, que requer cuidado e rigor” (ALVES, 2015, p. 97).

No capítulo primeiro desta dissertação, foi apresentado que as políticas públicas de Educação Especial foram se expandindo nos discursos da inclusão na dimensão do trabalho pedagógico de forma diferenciada para tentar suprir necessidades dos estudantes público dessa modalidade de ensino. Dessa forma, em 2008 a SME, por meio das ações do NADH, assegurou pela primeira vez o serviço de apoio aos estudantes com deficiência, conforme a demanda, mas não de forma especializada para esses estudantes.

A SME, no entanto, esteve atrasada no contexto das práticas discursivas dessas políticas públicas. Antes do período de 2008, o discurso da legislação já determinava, começando pela Constituição Federal, em seu artigo 206 no inciso I, a igualdade de condições de acesso e de “permanência”⁹⁴ na escola para todos os estudantes. Logo depois, a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 reforçou sobre as condições de acesso e permanência em seu artigo 3º, inciso V; e, então, a LDB no artigo 58, parágrafo 1º, prevê, também, o serviço de apoio quando for necessário ao atendimento dos estudantes público da Educação Especial.

Posteriormente, é editada a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que, no artigo 8º, inciso IV, alínea d já previa a disponibilização de serviços de apoios necessários tanto à aprendizagem quanto à locomoção e comunicação. Não se restringiu o texto da resolução em demarcar as necessidades de higiene e alimentação. A ênfase está muito mais voltada para as percepções das aprendizagens e do trabalho pedagógico, no entanto, não tratou do professor de apoio.

⁹³ Este cargo foi denominado a partir da Lei nº 11966/14 (que dispõe sobre o plano de cargos e carreira dos servidores públicos da Administração Direta do município de Uberlândia) como Auxiliar em Serviços Administrativos Públicos (ASA).

⁹⁴ Grifos nossos.

A SME, nesse contexto, estava adequada ao realizar o atendimento. O processo para tal atendimento iniciou-se com as questões dos cuidados assistenciais, mais ligados aos serviços de uma parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, do que propriamente a uma iniciativa emergencial de cuidados a esses estudantes, com a solicitação de profissionais ainda sem a devida qualificação para esse fim. Os dados indicam que essa realidade encontra-se legalizada no país, mas não é ofertada no município de Uberlândia, assim como em tantos outros municípios brasileiros diante das especificidades do atendimento de apoio a esses estudantes. Nesse aspecto, refletindo com Foucault (1996, p. 46):

[...] parece que o pensamento ocidental tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra; parece que tomou cuidado para que o discurso aparecesse apenas como um certo aporte entre pensar e falar; seria um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e produzindo um efeito de sentido.

Enquadra-se, nesse contexto, a compreensão de que a legislação existente é entendida em seus princípios e regulamentações como sentenças, tomadas como verdades absolutas que precisam ser cumpridas. Assim, a inclusão já é um discurso naturalizado como tal. É indiscutível. Mas, ainda assim, é um discurso que está posto por força de lei, moldando as realidades escolares, sem se pensar no mínimo de condições dignas de para o acolhimento dos estudantes com deficiência numa escola que não foi pensada para eles. Apenas o que se preza e/ou se propaga no discurso do momento é que esses estudantes façam parte do contexto da escola de ensino regular. Os dispositivos para um processo de normalização do sistema de ensino fazem-se cada vez mais presentes quanto mais se reforça o discurso da inclusão nesse processo de escolarização, como uma forma de se oferecer escolarização de forma igual a todos, inclusive àqueles que possuem alguma diferença.

O que se identifica no campo legal sobre o serviço de apoio é que, embora doutrinado no contexto de verdades da lei, tem-se dois tipos de sujeitos. Há aquele que fala, a quem é atribuído o papel de autoria, dado por um conjunto de ações e organizações que se relacionam com as condições das práticas legais; e, por outro lado, existem aqueles que são, no máximo, coautores, mas que, na maioria das vezes, são apenas agentes de realização, que atuam, com suas práticas discursivas, sobre os sujeitos que se envolvem no discurso da inclusão e que, no caso dos estudantes com deficiência, estão submetidos à interpretação e às condições que favorecem as práticas discursivas.

Nesse aspecto, se o discurso ocupa o menor espaço entre o pensamento e a palavra (FOUCAULT, 1996), tome-se a palavra como resultado de uma ação. Tão certo é que o discurso de atender a todos os estudantes, nas condições de igualdades de acesso e de permanência escolar existentes, são ações previamente repetidas nos textos legais, mas que se acomodam nas práticas discursivas de forma lenta e descontínua de seu enunciado. Tem-se, portanto, um discurso em âmbito legal, mas uma prática discursiva refletida em entraves para a aplicação das verdades incondicionais do discurso da inclusão como previsto nas políticas públicas.

Se há no discurso da lei a defesa dos serviços de apoio para os estudantes, não se encontram, porém, seu detalhamento discursivo, as formas de como ofertá-los. Diante desse impasse, na dificuldade de que se faça permanecer na escola o excluído, que agora já é nomeado, diagnosticado e sujeito de subjetivação, existe garantida a possibilidade real de o acesso à escola. Assim, no caso dos estudantes com deficiência, TGD ou com altas habilidades/superdotação, cabe às instituições desenvolverem as formas criativas para manter esses estudantes na escola. Por assim dizer, a construção da realidade acontece de forma a garantir que a responsabilização para promover a permanência desse sujeito na escola seja de sua competência. O que se espera dela é a descoberta e a aplicação de práticas coerentes discursivamente de como e/ou para sujeitar o estudante a permanecer na escola.

Nas entrelinhas de cada unidade escolar, a realidade é definida conforme as condições que a SME oferecer. Isso não quer dizer que será de forma a considerar as diferenças por elas mesmas, mas continuará sendo em comparação a uma condição de, ou seja, será ainda mediante à negação de uma cultura da anormalidade, já que deficiência está, assim, ligada ao que é fora do padrão dos demais estudantes.

Sem muita ênfase nas questões das peculiaridades dos cuidados com estudantes público da Educação Especial, o PNE 2001-2011 reforçou a necessidade da formação em recursos humanos capacitados para o atendimento a esse público. Mas, como afirma Alves (2015), o serviço de cuidador foi oferecido na SME para pessoas sem capacitação, desprovidas de formação. De acordo com as orientações legais, a SME deveria, desde então, ter tomado as providências para organizar oferta de pessoal com a devida qualificação para esse fim.

Tais ações, a princípio, foram consideradas simples, pois se considera que práticas de trocar fraldas, ajudar a dar uma refeição com talheres, limpar a boca, ajudar o estudante a se locomover sejam ações mais simples. Podem ser até mais simples, mas não são menos importantes. Assim, por mais simples que sejam estas ações, qual a diferença entre a qualificação e capacitação para se realizar essas atividades? A legislação, em seu texto publicizado, aplica-se a qualquer tipo de serviço de apoio. Não desmereceremos aqui o que for

de caráter pedagógico, que, sem dúvida alguma, tenha de ser realizado por professores qualificados para o atendimento a esse público. Mas, em relação aos cuidados restritos nessas questões mais simples, até que ponto pode ser exigida uma qualificação? Entretanto, a legislação assim o determina. Embora tomados como serviços mais simples, considerando que as especificidades seriam tratadas para os grupos que requerem serviço mais técnico, como manuseio de sondas nos estudantes, por exemplo, ou outros equipamentos ligados à saúde, são ações que precisam da parceria entre SME e a equipe da Secretaria Municipal de Saúde.

Identificou-se que há, nessa relação do serviço dos cuidadores com o dos profissionais de apoio, a exigência legal da necessidade de especialização para exercício da função. Na prática cotidiana, porém, há indícios de que exista, mais uma vez, a disputa de poder entre os saberes: a necessidade de um saber mais qualificado contra um saber capacitado para atender as emergências dos estudantes público da Educação Especial quanto aos cuidados pessoais na locomoção, higienização e alimentação.

Assim, é possível proceder a uma relação com o que Foucault (2005) enfatizava: a existência da busca para o estabelecimento de um poder de ação sobre o outro, de governar o outro. Entende-se que seria, então, um poder nas relações dos saberes entre si para definir quem tem o poder de agir na função de um cuidador. Houve, nesse entendimento, o que Foucault (2005) chamou de generalização das ações, em que o Estado, por simbologia representado nas formas das leis, oferece imposição soberana dos conhecimentos. Nesse processo, o Estado age por quatro formas:

- a) eliminação e desqualificação;
- b) normalização;
- c) classificação hierárquica;
- d) centralização piramidal.

Dessa forma, as condições emergenciais da SME ao atendimento realizado na função de cuidador no serviço de apoio aos estudantes que necessitavam desse tipo de serviço ocorreram por meio da intervenção, a priori, do Estado. Foi por meio da legislação, que veio a eliminar e a desqualificar os saberes dos sujeitos nessa atuação.

Nesse caso, tem-se os servidores municipais do cargo de educador infantil e ASG. Na sequência dos procedimentos, espera-se a normalização da atuação: conforme a legislação, as normas são de atuação de pessoal especializado. Na prática, esses discursos corporificam-se por uma disputa nas relações de poder entre os saberes, sendo preciso, hierarquicamente, ter um saber melhor do que o outro para a função do cuidador. Em consequência disso,

centralizam-se no topo da pirâmide das hierarquias dos saberes aqueles que atendam às exigências de realizar um atendimento especializado aos estudantes.

Os encaminhamentos realizados pela SME, no final da década de 2000, quanto à inclusão das pessoas com deficiência na escola de ensino regular, foram baseados, nas entrelinhas das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da inclusão, no que Garcia (2013) analisou em seu estudo sobre os documentos norteadores da proposta política de inclusão escolar. São eles: a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a consolidação dessa política através do Decreto Nº 6571/08 e da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009.

A dinâmica da modalidade ao longo da década nos permite observar:
[...] os serviços de Educação Especial são definidos como “superespecializados”⁹⁵, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (GARCIA, 2013, p. 108).

Como apresentado pela autora, a especialização do serviço esteve acima das questões primordialmente pedagógicas. As leis aparecem enfatizando a necessidade de uma mão de obra especializada para atender os requisitos dos serviços de apoio; e o estudante, até que se tenha esse serviço adequadamente legalizado, tem seu atendimento suprimido nas relações de poder desses saberes.

Entretanto, nesse contexto, os procedimentos e serviços que haviam sido, na SME até 2008, oferecidos pela equipe do NADH foram as atividades de cuidador, para atuar por duas horas apenas, no intuito de atender o estudante que permaneceria, no mínimo, quatro horas em atividades escolares. Posteriormente, após esse tempo de duas horas de trabalho do cuidador, como se resolveria a situação da criança em caso de necessidade de novos cuidados? De acordo com Alves (2015, p. 97), a situação fica aos cuidados de quem age por “boa vontade”, ou apenas para o recebimento de suas horas-extras. Ainda que, necessariamente, o estudante venha a precisar de um atendimento de cuidados pessoais, por ora, são os familiares ou algum outro responsável que, ao serem contatados pela secretaria escolar, comparecem à escola para poder realizar a atividade de higienização do estudante no momento em que já não se encontrava na escola o cuidador.

⁹⁵ Grifos da autora.

Por essa razão, frequentemente, esse estudante fazia o percurso de volta para casa, pois seria o tempo de aproveitar a saída, considerando que seria muito trabalhoso retirar o estudante de sala e retorná-lo para o ambiente tendo o responsável de aguardar o momento de saída do final de período escolar para levar o estudante embora. Assim, muitas vezes, para esses estudantes, diante da ausência de um cuidador, faz-se necessário convocar um responsável para comparecer até a escola para prestar os seus cuidados. Houve, também, tempos em que se utilizou da prática de enviar o estudante mais cedo para casa, antes de a aula acabar, já que para o responsável era uma forma de aproveitar a viagem e não ter que ficar ocioso para levar o estudante embora no término do horário de aula.

Destarte, deixa-se, aí, o discurso de acesso e permanência na escola em condições iguais para todos, na ilusória expectativa de um novo dia, de uma nova rotina aprimorar-se no âmbito escolar. Essa prática do cuidador, assim procedida e avaliada, compromete o atendimento com qualidade aos estudantes no ensino regular, segundo as prerrogativas da legislação. Se é para todos a qualidade, não se pensou no diferencial dessa qualidade com uma carga horária específica que atenda às demandas desse tipo de situação. Por ora, o que se verificou foram cargas horárias lesadas ao estudante diante de um discurso que preza pela igualdade de direitos ao ensino escolarizado, quando fazer parte de uma escola de ensino regular o currículo é pensado de forma igual para todos, e, portanto, ofertado numa carga horária de mesmo cumprimento para todos. Essa é a política de inclusão que se tem, uma forma igual de lidar com as diferenças, sucateando tais diferenças, já que as necessidades dos estudantes não são pensadas em si.

Em 2011, a SME publicou a Instrução Normativa N° 002/11⁹⁶, que definiu as diretrizes da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia. Mas nesse documento não houve menção alguma às condições dos serviços de apoio, como veremos mais adiante neste trabalho, nem às funções de cuidador que já se realizam com algumas práticas de atendimento na rede. Tampouco se faz alusão ao professor de apoio para as questões pedagógicas dessas necessidades em sala de ensino regular. Foi baseado nas orientações dessa Instrução Normativa que a equipe da SME, sobretudo a equipe do NADH, estruturou suas ações para o ano de 2012.

⁹⁶ Esta instrução normativa foi publicada no Diário Oficial do Município n° 3667 de 20 de maio de 2011 com erro na numeração de nomenclatura, cuja redação se apresentou como Instrução Normativa SME N°001/2011. No entanto, foi realizada a retificação desta publicação no Diário Oficial do Município N° 3670 de 25 de maio de 2011 com a correção da redação: Instrução Normativa SME N° 002/2011.

No entanto, o documento que define os caminhos da Educação Especial na SME de Uberlândia, a Instrução Normativa SME Nº 002/2011, em seu Art. 18, dispõe sobre profissionais desta modalidade de ensino e critérios de atuação para o AEE da seguinte maneira:

As escolas que oferecem o AEE contarão em seu quadro de pessoal com os seguintes profissionais:

I- na Educação Infantil: professor de pré a 4ª série para atendimento no AEE na área de estimulação precoce ou intensificada [...];

II- do 1º ao 5º ano: um professor para cada grupo de 08 a 12 alunos;

III- do 6º ao 9º ano: professor de português [...] para oferecer atendimento na área de linguagem, e professor de matemática [...] para oferecer atendimento na área de pensamento lógico matemático, [...];

IV- do 1º ao 9º ano: um professor com licenciatura plena em qualquer área do conhecimento acrescida de curso de pós-graduação em Psicomotricidade [...];

V- do 1º ao 9º ano: um professor com licenciatura plena em qualquer área do conhecimento acrescida de curso de pós-graduação em Arteterapia [...];

VI- no AEE dos alunos com surdez:

a) professor de pré a 4ª série com licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior [...] para atendimento educacional especializado dos alunos com surdez do 1º ao 9º ano que ainda não tenham sido alfabetizados;

b) professor de Língua Portuguesa [...] para AEE dos alunos com surdez do 6º ao 9º ano já alfabetizados para aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita;

c) professores com licenciatura em quaisquer áreas do conhecimento que tenham domínio satisfatório em Língua de Sinais Brasileira para o AEE em Libras dos alunos com surdez do 6º ao 9º ano.

VII- Especialistas da Educação com licenciatura plena e pós-graduação em Psicopedagogia ou Educação Especial ou Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado, cujo currículo contemple disciplinas nas áreas da Educação Especial inclusiva [...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 07).

O documento definido pela SME como norteador da Educação Especial, conforme Alves (2015), foi publicado tendo como referência a Resolução CEB/CNE nº 4/2009. Tem-se nessa referência AEE enquanto uma ideia reducionista voltada apenas para a sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos estudantes que constituem o público da Educação Especial. Tal afirmação se confirma quando discrimina apenas os professores da sala de recursos multifuncionais como os profissionais da Educação Especial na rede municipal de ensino que podem realizar esse atendimento.

Essa instrução normativa foi publicada depois da Nota Técnica Nº 19/2010 MEC-SEESP-GAB, uma orientação federal sobre a organização dos serviços de apoio que atendem a Educação Especial. Não se baseou, neste documento federal, em orientações para tais serviços, mesmo fazendo uso deles no contexto escolar, considerando que já havia esse documento, publicado com discursos que legitimavam os serviços de apoio nas escolas. Não há

nessa normativa a regulamentação do atendimento dos cuidadores, mencionados como monitores de apoio no artigo 9º da Resolução CEB/CNE Nº 04/2009, nem de professores de apoio.

Dessa forma, entende-se que a SME, neste caso, não se subsidiou nas regulamentações nacionais e, então, deixou de incluir profissionais que auxiliam a escola em suas atribuições. Portanto, não se regulamentou o que seria um dispositivo de controle a mais, no paradigma da normalidade, para contribuir com o molde estabelecido de um processo de ensino e de aprendizagem aos estudantes com deficiência. Embora previsto nas legislações federais, em enunciados escorregadios sobre a atuação destes profissionais, a SME não se fundamentou nelas para a elaboração e a execução de sua política para o atendimento educacional aos estudantes, conforme suas necessidades de aprendizagem e de demais cuidados que exigem.

Para que a instrução normativa em questão pudesse dispor do funcionamento da Educação Especial na SME, assim como está em seu artigo 1º, ela teria que orientar sobre a organização dessa modalidade em todos os seus campos de atuação na escola, como cita no artigo 9º. Não deveria, pois, apenas responsabilizar as escolas, transferindo essa ação para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) no intuito de contemplar essa organização.

O projeto político pedagógico das escolas de ensino regular que ofertam o AEE deverá prever na sua organização:

I- sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II- matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III- cronograma de atendimento aos alunos;

IV- plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V- professores para o exercício da docência no AEE;

VI- outros profissionais da educação: especialistas da educação, instrutor de Libras, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e monitores de apoio, principalmente para as atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII- redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços, e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

[...] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 5).

Assim como previsto na Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, em seu artigo 10, inciso VI, sobre os profissionais de apoio, a instrução normativa da SME também os menciona no artigo 9º, inciso VI, mas não cita nessa orientação para a Educação Especial nas escolas da rede

municipal os critérios e a organização de trabalho para esses profissionais. A Instrução Normativa Nº 002/2011 reproduziu o discurso da resolução sem, a partir dela, obter as condições de efetuar o atendimento aos estudantes público da Educação Especial com o serviço dessa modalidade expandida para todo o espaço escolar. Não que aqui se defendam as políticas de inclusão como são apresentadas, mas para que se adequasse o cumprimento dessas políticas à real necessidade desses estudantes. Que se considerassem as diferenças no contexto da sala de aula, não se impondo uma cultura de processo homogêneo de escolarização dos estudantes.

A SME, nessa instrução normativa, fixou-se apenas na SRM e nos professores do AEE que nela realizam atendimento. Com essa abordagem, é como se o serviço da Educação Especial se limitasse apenas a esse espaço e a esses profissionais, restringindo a transversalidade dessa modalidade de ensino. Mas, como enunciado neste estudo, o que ocorre é a reprodução do discurso das orientações que são legitimadas pelo Estado e que são incorporadas como a pura concretização da verdade, conforme sua interpretação. É a forma de controlar o discurso para dentro dos espaços escolares.

Nesse contexto, a resolução CEB/CNE Nº 4/2009 tem seu enunciado tomado como verdadeiro na I. N. Nº 02/2011 e tornou-se manifestação de um saber. Assim, passa a ser aceito e reproduzido “segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe” (VEIGA-NETO, 2016, p. 94).

Perpetuou-se, por conseguinte, o discurso da resolução. O que se verifica na SME são orientações soltas, que foram emitidas aos poucos pelo NADH, para tentar direcionar esse serviço na rede municipal de ensino a fim de minimizar os problemas decorrentes de situações que não foram normatizadas na referida instrução normativa, como será apresentado mais adiante neste texto.

Na concepção dos serviços da Educação Especial, entende-se que a SME de Uberlândia incorpora-os como prioridade, e os atendimentos ocorridos devem ser realizados por professores especializados. Essa especialização é requerida no momento da seleção desses professores para atuação no AEE, como disposto no artigo 18 e ao longo de todo o texto da Instrução Normativa SME Nº 02/2011. Porém, essa centralidade no serviço a ser desenvolvido na SRM e pelos professores e especialistas da educação que nela atendem não pode ser a única referência de serviço da Educação Especial na SME de Uberlândia.

Portanto, sendo considerado para a análise o enunciado do artigo 1º do documento, essa instrução normativa não dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na SME, mas apenas acerca de um dos serviços dessa modalidade, o funcionamento do AEE na SRM.

Entende-se, ainda, que os professores de apoio são também professores do atendimento educacional especializado, que não atuam em SRM, mas fazem o atendimento diretamente na sala de ensino regular, caracterizando um assessoramento do AEE de forma contínua, mas não por professores da SRM, que devem prestar o serviço de complementação ou suplementação das atividades escolares ao estudante.

Assim como na SEE-MG há os professores de AEE que atendem na SRM e nela fazem o serviço de complementação/suplementação das atividades escolares e, também há o professor de AEE - apoio que atende na sala de ensino regular os estudantes com deficiência, conforme suas especificidades, em regime colaborativo com o professor regente de turma. Desse modo, entende-se que na SME a atuação do professor de AEE pode ser diferenciada em duas funções:

- a) na Sala de Recursos Multifuncionais;
- b) no apoio diretamente na sala de ensino regular.

Nesse sentido, a situação dos profissionais de apoio da SME remete à analogia da reflexão crítica do estudo de Schreiber e Vaz (2014) sobre a política da Educação Especial em Florianópolis. Assim como as pesquisadoras apresentam, os profissionais de apoio ficam marginalizados no contexto da política da Educação Especial dessa rede municipal de ensino, como ocorre na política de Educação Especial da rede municipal de ensino de Uberlândia. Reforça-se, aqui, que não se trata de defender um serviço que seja um dispositivo de controle para eleger o padrão de desenvolvimento humano em detrimento das diferenças entre cada tipo de desenvolvimento que cada pessoa possa ter. Mais uma vez, destaca-se que se trata de tentar demonstrar que o serviço do professor de apoio no contexto das diferenças precisa ser um atendimento que com valorização da dignidade desses estudantes e profissionais.

A relevância da política de Educação Especial desses municípios embasa-se na Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ressalta-se o trabalho pedagógico dos professores do AEE como estratégia de consolidação da inclusão dos estudantes público da Educação Especial, o que reforça um discurso de responsabilidade da efetivação da inclusão escolar por parte destes profissionais. Este texto não se limita a discutir sobre quais paradigmas que essa atuação direciona (normalidade X anormalidade), mas o fato é que, tendo já o estudante matriculado na sala de ensino regular pelo cumprimento de uma legislação, que esses apoios sejam a ele ofertados para, no mínimo, garantir-lhe uma atenção em sala com suporte do professor regente a fim de que esse estudante não se isole, no mesmo espaço da diversidade, dos demais estudantes.

Com a Instrução Normativa SME N° 02/2011 quando enfatiza o trabalho dos profissionais do AEE centrado na SRM, denominando seu artigo 1º como diretriz para o

funcionamento da Educação Especial, permite-se negligenciar os outros serviços que essa modalidade transversal de ensino requer para o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência, com TGD ou com altas habilidades/superdotação, sem se pensar no serviço do professor de apoio realizado na sala de ensino regular, onde, de fato, deve ocorrer a sua escolarização.

4.1 As políticas públicas da SME e os serviços de apoio para os estudantes público da Educação Especial

A partir de 2013, a prefeitura de Uberlândia é assumida por uma nova gestão pública, após eleições municipais ocorridas no final de 2012. E, como todo novo processo de administração, muitas ações novas pelas metas de cada plano de cada secretaria municipal foram se constituindo no poder público.

No diagnóstico da realidade educacional da rede municipal de ensino de Uberlândia, segundo relatório organizado por Novais, Silva e Nunes (2016), muitos foram os aspectos considerados nesse diagnóstico, como a demanda e a oferta de vagas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No entanto, não é considerado, nessa primeira parte do documento, algum dado sobre o contexto da Educação Especial na SME.

Nesse mesmo documento, em sua segunda parte, destinada aos relatórios das ações desenvolvidas pelos setores da SME, uma das atribuições do NADH informada é a de que cabe ao setor “informar no setor da ADH⁹⁷ a necessidade de cuidador e de *profissional de apoio*⁹⁸ para alunos com TEA e Deficiência Múltipla” (NOVAIS; SILVA; NUNES, 2016, p. 117). Não se restringindo à função docente de apoio ao estudante, o texto informa, sob um contexto bem amplo, a palavra “profissional”, e não “professor para o apoio”.

O enunciado da palavra “profissional” abre espaço para a generalização da função exercida como apoio, que inclui desde o cuidador até profissionais da área da saúde ou demais cargos que assim se fizerem necessários para a acessibilidade à escolarização do estudante. No entanto, proposital ou não, a abrangência da palavra “profissional” utilizada no documento não garante o exercício do professor, que é o responsável pelo trabalho pedagógico especializado, para o acesso ao saber escolarizado a esse estudante pertencente ao público da Educação Especial.

⁹⁷ Assessoria de Desenvolvimento Humano.

⁹⁸ Grifos nossos.

A equipe da SME foi reestruturada de acordo com as diretrizes políticas da nova gestão. Porém, no contexto da Educação Especial, a nova coordenação que assumiu esse cargo deu continuidade ao trabalho realizado pela equipe do NADH da gestão anterior. Uma das justificativas para essa continuidade de ações possa ser, talvez, o fato de a nova coordenadora ter pertencido à antiga equipe do NADH.

Logo no primeiro ano de mandato da nova gestão municipal, é sancionada a Lei nº 11444 de 24 de julho de 2013, instituindo a Rede Pública pelo Direito de Ensinar e Aprender. Uns dos objetivos apresentados no artigo 3º correspondiam a:

[...]

VI- ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices do desenvolvimento educacional;

VII – colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;

[...]

X- desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão com qualidade dos estudos;

XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender. (UBERLÂNDIA, 2013, p. 1).

Essa lei, a partir de sua publicação, foi o eixo norteador dos trabalhos desenvolvidos pela SME durante todo o período de governo, da gestão de 2013 a 2016. E destacamos os objetivos citados dessa lei justamente por conter nos aspectos de seus enunciados ideais que correspondem ao atendimento das pessoas público da Educação Especial. Mesmo que não os façam de forma discriminada no texto, contêm a abordagem:

a) de enfrentamento das situações de dificuldades de escolarização (inciso VI) que esse público apresenta no aspecto da tentativa de inclusão escolar. Porém, preocupa-se em manter os “índices do desenvolvimento educacional”, como citado nesse inciso, o que permite entender que mais uma vez é o paradigma da normalidade que prevalece para sustentar esse tipo de discurso;

b) nos incentivos de promoção de uma educação livre de preconceitos e discriminação (inciso VII), o que é fator de exclusão para as pessoas com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação;

c) na garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos (inciso X), já que é uma das dificuldades do processo de inclusão escolar a garantia desses indicadores;

d) na garantia de um ambiente que favoreça o direito de ensinar e aprender (inciso XIII), pois esse público não só pode ter o acesso ao saber escolarizado, como deve ter o direito de ter as condições que favoreçam sua aprendizagem, já que assim está expresso nos discursos das políticas de inclusão.

Segundo as orientações de trabalho da SME, publicadas no documento intitulado “Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com Gestores”, o capítulo “Atendimento Educacional Especializado” apresenta, entre as demais orientações aos gestores e demais profissionais escolares, que:

-Será assegurado o professor de apoio para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e ou Deficiência Múltipla – DM (somente quando apresentar necessidade), conforme o disposto nos termos da Lei 12.764/12 (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista).

-Será assegurado aos alunos, a partir do 1º período, o serviço de cuidador, apenas para os alunos que necessitam de cuidados de higienização, alimentação e locomoção, e que, portanto, não contam com a presença do educador infantil, responsável por esse serviço (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014a, p. 25).

No oferecimento do atendimento do professor de apoio para estudantes com TEA ou com DM, nota-se ter sido o primeiro critério de seleção de público da Educação Especial atendido pela SME para o direito ao atendimento por esse profissional. Como redigido no próprio documento, por uma determinação da Lei nº 12764/12, fez-se a garantia de avaliação da necessidade de serviço de apoio para esses estudantes. Essas mesmas orientações são publicadas no documento denominado “Orientações teóricas e práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros do Conselho Municipal de Educação” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

Para o serviço de apoio ainda, é discriminada no referido documento da SME a atuação do cuidador, exercido por profissionais do cargo de Educador Infantil. É um critério que se expõe para a atuação do serviço de apoio. Nesse novo período de gestão da PMU, sobretudo na gestão da nova coordenação do NADH, o conflito entre atuação de cuidador exercido por ASA ou por Educador Infantil tem, nesse critério, a intenção de ser sanado a partir do momento em que, pelas atribuições do cargo de Educador Infantil, as atribuições são similares ao que um cuidador tem de realizar com os estudantes quanto aos seus cuidados. Entre essas atribuições do cargo de Educador infantil, estão:

Art. 7º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira dos Servidores Públicos do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, sem prejuízo das atribuições específicas de cada cargo e das especialidades, observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especialidades:

I - Educador Infantil:

- a) desenvolver atividades na educação infantil;
- b) garantir o atendimento de qualidade às crianças, mantendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar;
- c) contribuir para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de ensino-aprendizagem;

[...] (UBERLÂNDIA, 2014, p. 3).

Diferentemente do cargo de ASA (antigo cargo ASG), as atribuições do Educador Infantil permitem o exercício de cuidados com a criança, mas não especifica nesse contexto o cuidado específico para crianças público da Educação Especial. Mas é com esse respaldo, específico na alínea b, que o “cuidar e educar” sobrepõem-se às ações dos servidores do cargo de ASA, que, até então, também agiam mediante pagamento de horas-extras como cuidadores.

Não se pode deixar de esclarecer aqui que, num contexto político e econômico anterior, o pagamento de horas-extras para ASA seria mais viável economicamente para os cofres públicos a fim de manter alguns profissionais desse cargo na função de cuidador do que pagar outro profissional em que a hora-extra seria mais cara.

No entanto, há o fato de a exigência legal mencionar profissionais especializados. Embora a atitude de se atribuírem horas-extras para os educadores infantis não se restrinja à qualificação especializada para tal exercício, as atribuições do cargo de Educador Infantil tiveram, em edital de concurso ou processo seletivo admissional, a formação específica em magistério de nível médio ou superior, ou graduação em Pedagogia. Tal fato favorece o discurso que prevaleceu para a imposição da função de cuidador na rede municipal de ensino, em detrimento das atribuições dos profissionais do cargo de ASA, para justificar, na função de cuidador, o servidor do cargo de Educador Infantil.

No anexo IV da referida lei do Plano de Carreiras dos servidores do quadro da Educação, sobre as atribuições do cargo Educador Infantil, ainda se discrimina que é uma das atribuições “acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal das crianças, observando as alterações em termos de saúde e nutrição” e “executar atividades de higienização das crianças como banho, trocas de fraldas [...]” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 26-27).

Como já foi abordado ao longo deste trabalho, a função de serviços de apoio é prevista em legislação nacional, conforme dispõe o aparato legal, como LDB Nº 9394/96, Resoluções CNE/CEB Nº 02/2001, Nº 04/2010, Nota Técnica Nº 19/2010 MEC-SEESP-GAB, Lei Nº

12764/12, LBI Nº 13146/15. Para essa função, é nítida a categorização entre a divisão do apoio ao serviço pedagógico e ao atendimento das necessidades de higienização, locomoção e alimentação; trata-se de funções voltadas para o professor de apoio e para o cuidador, respectivamente. No entanto, na SME de Uberlândia, o que se tem, no momento de 2012 a 2016, é um aparato de orientações nada regulamentado, de forma sistemática, para a atuação do professor de apoio e/ou do cuidador. Reforça-se que, para a questão pedagógica, para o atendimento ao estudante público da Educação Especial, faz-se necessário que sua realização seja efetivada por um professor. De acordo com o corpo de legislação citado ao longo desta pesquisa, o docente tem que ser profissional especializado para atuar com a demanda desse público. Assim prediz o discurso.

Em 2014, foi organizada uma comissão liderada pela Equipe do NADH com objetivo de se ter representantes de escolas municipais do ensino fundamental e da educação infantil e de inspetores escolares da rede municipal para estruturação da Instrução Normativa SME Nº 02/2011, realizada como encontros de formação continuada. Essa comissão foi composta por 38 profissionais, com três encontros no Cemepe.

Esses encontros foram realizados com representantes da Assessoria Jurídica, Assessoria de Recursos Humanos e Assessoria de Inspeção Escolar, num total de 12 horas de discussão para se reverem os conteúdos dessa instrução normativa (NADH/CEMEPE/SME, 2014). Entretanto, após essas reuniões, ainda não houve alteração e/ou revisão dessa instrução. Ela continua desatualizada quanto à carga horária do professor, de 20 horas semanais de trabalho com referência de 18 módulos com estudantes⁹⁹, ao passo que hoje a realidade é de 20 horas semanais de trabalho com 16h/a devido, à alteração na legislação¹⁰⁰. Contudo, o quadro de profissionais de apoio, como cuidadores e serviço pedagógico de apoio do AEE, e como os professores de apoio, continuam omissos na regulamentação da organização da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Nesse sentido, é necessário se retomarem as condições de acesso e permanência previstas em legislação a fim de que essa realidade se consolide na inclusão escolar das pessoas com deficiência. Principalmente as condições relacionadas ao cuidado não podem ser marginalizadas nas políticas de Educação Especial das redes de ensino. Se assim são, as

⁹⁹ Cada módulo equivale ao tempo de 50 minutos de duração de aula (hora/aula). Um professor com jornada de semanal de 20 horas de trabalho equivale ao todo 24 módulos de hora/aula.

¹⁰⁰ Desde agosto de 2012, os professores da rede municipal de ensino cumprem 1/3 de sua carga horária com horas de planejamentos e atividades extraclasse em decorrência da Lei Nº 11148 de 22 de junho de 2012, que faz alteração da Lei Complementar Nº 347 que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do Município de Uberlândia. Nesse sentido, um terço da carga horária do professor equivale a 08 módulos de 50 minutos. Do total de 24 módulos, 16 módulos são as ministrações das aulas (16h/a).

modificações para se estabelecerem práticas inclusivas desse público ficam restritas aos discursos contidos nas políticas de inclusão.

Nesses casos, tampouco o atendimento pedagógico pode ser priorizado apenas pelos professores em atuação na SRM, pois o estudante com deficiência está na sala de aula do ensino regular e, nesse ambiente, também se requer um atendimento especializado para seu acompanhamento interativo com toda a classe e professor regente. Portanto, não é apenas a atuação dos professores especialistas nas salas de recursos, mas também de professores especialistas na sala de ensino regular, num assessoramento contínuo ao professor regente para o trabalho pedagógico nessa turma e com o estudante com deficiência.

Se se considerar a realidade quanto às condições de uma sala de aula, que está sempre lotada, dar atenção adequada às necessidades dos estudantes é uma condição difícil para o professor regente. Por conseguinte, destaca-se que, enquanto essa realidade não se transforma para atender as exigências das políticas de inclusão, o professor de apoio é um elemento a mais para se tentar atender um contexto escolar que busque as diretrizes do atendimento às diferenças. O que se tem organizado até então são ações das políticas públicas que valorizam uma cultura de aprendizagem homogeneizada, como já destacado neste estudo, seguindo uma vertente dos estudos foucaultianos.

O assessoramento pedagógico em sala de aula do ensino regular é previsto na Instrução Normativa SME Nº 002/11, e na legislação que a fundamenta. Marginalizar o atendimento do professor de apoio que faz esse assessoramento de forma integral, com a sala de aula onde há o estudante com deficiência durante o horário do ensino regular, é uma ação que necessita ser repensada na SME de Uberlândia. O atendimento do professor de apoio precisa ser para a turma e com o estudante, e não para ele apenas, segregando-o e excluindo-o de todo o processo de ensino e de aprendizagem no contexto das diferenças entre os estudantes.

Sobre as atribuições dos cuidadores e dos professores de apoio elaboradas de forma separada e não publicadas em documento oficial na SME, tem-se, nas orientações feitas pelo NADH/Cemepe/SME¹⁰¹, que:

Portanto com as orientações legais e pedagógicas, no caso de alunos com graves comprometimentos, que necessitam de cuidados na alimentação, na locomoção, faz-se necessário a presença de um **cuidador**¹⁰² no período em

¹⁰¹ Os documentos não contêm data específica, e foram orientados pela coordenação do NADH que atuou no período entre 2013 a 2016. O acesso aos documentos teve como fonte a informação de coleta de dados no setor de Inspeção Escolar da SME.

¹⁰² Grifos nossos.

que os alunos estão frequentando a sala comum, tendo esse profissional as seguintes atribuições:

- acompanhamento do aluno ao banheiro tanto com a cadeira de rodas e andador ou até mesmo como apoio;
- trocas de fraldas, banhos e outros cuidados de higiene que lhes sejam necessários;
- acompanhamento e orientação no horário das refeições, utilizando se necessário utensílios adaptados, bem como estar atento à melhor posição física para a facilitação da deglutição;
- acompanhamento ao aluno nas atividades recreativas, aulas passeio e extra classe possibilitando-o de participar de todas as situações propostas;
- contribuir para o bem estar do aluno que apresenta necessidade de cuidados diários, o mesmo deverá ser sensível e atender suas necessidades quanto a autoestima, saúde, ter envolvimento afetivo, garantindo assim a tranquilidade e segurança na realização das Atividades da Vida Diária - AVDS dentro do contexto escolar sem que haja constrangimento; [...] (NADH/CEMEPE/SME, [entre 2013 a 2014a], não paginado).

Nota-se que o cuidador é considerado necessário, segundo o documento, para o atendimento de estudantes com comprometimento da locomoção e que requeiram auxílio durante o período escolar quanto à higienização e à alimentação. Esse documento foi direcionado para ASG (atualmente o cargo de ASA) e Educador Infantil no desempenho da função de cuidador, ambos os cargos exercendo essa função com regime de pagamento de horas-extras.

Não é feita menção nesse documento aos critérios de atuação desse profissional no que se refere a formação (qualificação/especialização), tempo de experiência, situação funcional (efetivo ou não) na rede municipal ou outro tipo de critério. Não há, também, especificação dessa questão. Muito menos é apresentada atribuição de assessoramento ao estudante em atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Portanto, há a especificação restrita, nesse documento, de que o cuidador deve acompanhar o estudante apenas em atividades de locomoção, higienização ou alimentação, quando assim for necessário.

A respeito das orientações e atribuições do trabalho do professor de apoio, logo no início da redação esse documento apresenta esse profissional como o principal articulador com o professor regente no tocante aos conteúdos curriculares, delimitando esse acompanhamento ao estudante com DM ou com TEA durante o horário do ensino regular, caso haja necessidade do atendimento por esse profissional. Quanto ao desempenho das atividades do professor de apoio, o documento afirma que:

O Professor de Apoio tem como atribuições:

- Utilizar materiais para adaptar os conteúdos curriculares oferecidos pelo professor regente como: recursos imagéticos, materiais concretos diversos,

revistas, jornais, letras móveis, livros didáticos para recortes, etc. auxiliando o aluno na organização do material, manuseio e registro do conteúdo no caderno conforme os materiais acima citados;

- Estimular o trabalho em grupo na sala de aula comum para [que] o aluno seja participativo e não fique isolado;
- Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, pois professor de apoio não pode ser referência desse aluno;
- E importante estar em sintonia com o professor regente para planejamento prévio e confecção de material de apoio pedagógico referente ao conteúdo trabalhado no dia;
- Articular junto ao AEE, diariamente ou semanalmente, as atividades a serem desenvolvidas com observações pontuais de cada atendimento com data e assinatura do professor da classe comum e do pedagogo do AEE.
- Caso o aluno apresente a necessidade ou não consiga ficar o tempo todo na sala aula o professor de apoio deverá realizar as atividades curriculares em outros espaços da escola para que o mesmo não fique ocioso.
- Quando a turma realizar trabalhos de campo, o professor de apoio deverá ajudar ao máximo mediando e explorando as informações do meio;
- Auxiliar o aluno na realização das avaliações ocorridas na sala comum buscando estratégias juntamente aos professores do AEE utilizando materiais para adaptar os conteúdos curriculares da avaliação com recursos imagéticos, materiais concretos diversos, revistas, jornais, letras móveis, livros didáticos para recortes, etc.;
- Auxiliar o professor de sala comum na condução ou locomoção do aluno em horários de entrada, saídas ou atividades fora de sala de aula comum;
- Articular junto ao AEE e quando necessário confeccionar pranchas de comunicação para o uso na sala de aula comum. (NADH/CEMEPE/SME, [entre 2013 a 2014b], s/p).

Identifica-se no documento que há menção, na escrita do texto, a um trabalho articulado entre professor da sala comum e professor de apoio quando a orientação se refere ao planejamento feito previamente em relação à preparação de material adequado ao conteúdo a ser ministrado. Também faz alusão a um trabalho de parceria entre o professor do AEE (que atende em SRM e que deve também realizar o assessoramento em sala de aula do ensino regular). Não são especificadas no documento, porém, as orientações para realização desse trabalho articulado entre professor de AEE, professor de apoio e professor regente.

O trabalho docente é realizado na SME com organização de horários para atendimento aos estudantes (módulo I), e a proporção de um terço da carga horária semanal é destinada ao módulo II (estudos, planejamentos e atividades afins). Com a atuação de forma ainda não regulamentada no município, no ano de 2014, além da emissão do documento “Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com Gestores” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014a.) que menciona, como já citado anteriormente, a função do professor de apoio, foi publicada a Instrução Normativa SME nº 001/2014, que estabeleceu critérios para o cumprimento dos módulos II e dia da formação continuada para os professores em distintas

funções e especialistas da educação. Porém, como foi um documento publicado no Diário Oficial do Município, mais uma vez o professor de apoio não foi contemplado enquanto atuação docente, pois a função não é regulamentada na rede municipal de ensino.

Essa instrução normativa discriminou, para os professores regentes¹⁰³ e os professores que não atuam com regência de turma, a organização dos dias e horários para o planejamento e módulos de acompanhamento com o especialista da educação¹⁰⁴ (supervisor escolar ou orientador educacional). O professor de apoio não foi mencionado nessa instrução, uma vez que a SME não considera o atendimento como bidocência ou codocência. Isso ocorre porque o professor de apoio não está em função de regência de turma; embora atue juntamente com o professor regente, quem faz o registro da frequência do estudante no diário é o professor regente. Se a SME considerasse o professor de apoio em regência de turma, estaria considerando dois professores ao mesmo tempo dando aulas para a mesma turma, e isso poderia configurar um trabalho de bidocência, o que também não está regulamentado na SME.

Para que o professor de apoio não fosse prejudicado na fruição de tempo destinado a estudos e planejamentos pela ausência da publicação da função nessa instrução normativa, a SME, por meio dos relatórios de visitas dos inspetores escolares às escolas, orientou que esses profissionais tivessem o dia de formação continuada (DFC), conforme o artigo 6º dessa instrução prevê, e de acordo com informações oriundas do setor de Coordenadoria de Inspeção Escolar da SME.

Diante disso, nesta pesquisa, buscou-se conseguir acesso a alguns relatórios de visita de diferentes inspetores que tratem das orientações quanto à atuação do professor de apoio em diferentes escolas e períodos (2014, 2015 e 2016), conforme o quadro a seguir:

¹⁰³ Todos os docentes que atuam com alunos diretamente e possuem para este fim diário de classe que comprove o atendimento com aluno. Na Lei Nº 11967/2014, no artigo 28, para se referir aos professores que atuam na rede municipal e que têm o direito a usufruírem do módulo II, utiliza-se a expressão “quando em regência de turma” para que os docentes façam jus à um terço da carga horária destinada a estudos e planejamentos (UBERLÂNDIA, 2014, p. 11). Nesta situação, não são considerados regentes de turmas professores que atuam no Laboratório de Informática Educativa, na Biblioteca, na eventualidade de sala (salvo este quando faz substituição de professor faltoso), em readaptação funcional ou cedidos para outros cargos ou funções que não estão voltadas para a docência como coordenação de projetos ou afins (SECERETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014 b)

¹⁰⁴ Estes profissionais também foram contemplados na Instrução Normativa Nº 001/2014 com dias de estudos a serem realizados no Cemepe.

Quadro 12: Conteúdos de relatórios de visitas de Inspectores escolares quanto às orientações pertinentes ao professor de apoio¹⁰⁵

Ano: 2014	
1)	<p>Escola de Ensino Fundamental A: (Outubro)</p> <p>[...]</p> <p>Acompanhamos a reunião da Equipe do Atendimento Educacional Especializado – AEE -, juntamente com a Diretora e Professora Formadora de Roteiro do NADH, respectivamente Sras. C. e N. Foram discutidos vários assuntos das atividades e, entre outros, estudamos também sobre:</p> <p>[...]</p> <p>Funções e Orientações ao professor de Apoio;</p> <p>[...]</p> <p>Inspetor Alfa</p>
Ano: 2015	
1)	<p>Escola de Ensino Fundamental A: (Dezembro)</p> <p>[...]</p> <p>Reunimo-nos com E. – Especialista Supervisor, N. – professora Formadora do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) – e R. – professora do 3º ano – e tratamos de questões relacionadas ao perfil do servidor que atua como professor de apoio.</p> <p>[...]</p> <p>Inspetor Alfa</p>
2)	<p>Escola de Ensino Fundamental B: (Abril)</p> <p>[...]</p> <p>Acompanhamos a visita da N., coordenadora de roteiro do NADH, junto com a supervisora S. Falamos sobre as orientações referentes ao professor de apoio. Ela nos informou que, no ano de 2014, a K. (Assessora de Desenvolvimento Humano) havia orientado que o professor de apoio teria direito a módulo II da mesma forma que o professor regente, e nas escolas de seu roteiro ela repassava essas orientações. Nesse ano surgiram contradições quanto a esta orientação, pois levantou-se que em algumas escolas o professor de apoio não estava tendo módulo II. Informei que, segundo informações na SME / reunião da Inspeção escolar, o professor de apoio terá DFC e não módulo II; será alterada a IN 001/2014 para incluí-lo nesta situação. Enquanto não ocorre a alteração, mantivemos a orientação anterior nesta escola.</p> <p>Inspetor Beta</p>
3)	<p>Escola de Ensino Fundamental B: (Julho)</p> <p>[...]</p> <p><u>Jornada semanal de trabalho do Professor de Apoio (AEE):</u> conforme orientação da SME e NADH, a jornada semanal de trabalho do professor de apoio deverá ser organizada da seguinte forma: 18 horas/aula na atividade inerente à sua função; 02 módulos de 50 minutos na escola, com o especialista de educação (supervisora); 1 dia de Formação Continuada (DFC). O DFC é destinado às atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político-Pedagógico</p>

¹⁰⁵ Para efeito de resguardar o nome das instituições e dos profissionais mencionados nos relatórios de visitas do setor de inspeção escolar pesquisados, utilizamos siglas para os nomes dos profissionais das escolas, letras do alfabeto para designar o nome das escolas, bem como nomes fictícios dos inspetores, tomando, por regra geral, a palavra “Inspetor” no gênero masculino.

da unidade. O DFC poderá ser cumprido onde melhor convier ao professor, sendo que, uma vez por mês, deverá ser cumprido no Cemepe, na formação continuada. Orientamos a diretora que no próximo semestre já inicie com o cumprimento definido.

[...]

Inspetor Beta

4) Escola de Ensino Fundamental C: (Abril)

[...]

Carga horária do professor de apoio: a diretora nos informou que em 2014 os professores de apoio cumpriam a mesma carga horária dos professores regentes (módulo I e II). Por isso, nesse ano continuou nos mesmos moldes. Orientamos que em 2015 ele passará a ter DFC (dia de formação continuada) e não módulo II; haverá alteração na I.N. 001/2014 para incluir o professor de apoio.

[...]

Inspetor Beta

5) Escola de Ensino Fundamental C: (Julho)

[...]

Jornada semanal de trabalho do Professor de Apoio (AEE): conforme orientação da SME e NADH, a jornada semanal de trabalho do professor de apoio deverá ser organizada da seguinte forma: 18 horas/aula na atividade inerente à sua função; 02 módulos de 50 minutos na escola, com o especialista de educação (supervisora); 1 dia de Formação Continuada (DFC). O DFC é destinado às atividades de planejamento, atualização, pesquisa, produção coletiva, formação permanente, colaboração com a administração da unidade, participação em reuniões, eventos de trabalho e outras atividades inerentes ao Projeto Político-Pedagógico da unidade. O DFC poderá ser cumprido onde melhor convier ao professor, sendo que, uma vez por mês, deverá ser cumprido no Cemepe, na formação continuada. A diretora nos informou que já está sendo cumprida a jornada conforme essa orientação.

[...]

Inspetor Beta

6) Escola de Ensino Fundamental D: (Setembro)

[..]

2) Professor de apoio, assim como professores que atuam na Biblioteca, Laboratório de Informática e professores readaptados não cumprem Módulo II, e sim DFC.

3) Professor de Apoio, assim como professores readaptados, que atuam na biblioteca, Laboratório de Informática, Mais Educação; não cumprem carga horária de 16 horas-aulas, mas, sim, 18 módulos para cumprimento das tarefas (não é regência de turma) e 02 módulos a serem cumpridos com acompanhamento do Especialista da Educação, organização e planejamento de atividades. Um dia da semana compensa para seu DFC. A carga horária continua sendo as 20 horas/relógio.

Reforçamos: a Instrução Normativa nº 001/14 não trata da função do professor de apoio porque é uma função ainda nova na rede. Essa função enquadra-se nas situações do professor que atua na Biblioteca, Laboratório de Informática, eventual (quando não substitui regente) e professor readaptado.

Poderão ocorrer situações em que o professor de apoio, na ausência dos alunos a quem ele acompanha, atuar na eventualidade. Se, e somente se, ocorrer esta situação, no preenchimento do quadro da eventualidade, caso haja o cumprimento de 16 horas (em substituição de regência), esse servidor terá direito ao módulo II e, nessa situação, poderá entrar mais tarde ou sair mais cedo - módulo II fracionado. Caso seja em turma de alfabetização, o servidor terá direito ao pagamento proporcional da gratificação. ATENÇÃO: somente se atuar como eventual (situações esporádicas).

[...]

Inspetor Gama

7) Escola de Ensino Fundamental D: (Novembro)

[..]

Conversamos com L. – Professora que atua como Eventual (turno manhã) e como Apoio (turno tarde) – e, mais uma vez, **esclarecemos**¹⁰⁶:

Professor de Apoio, readaptados, que atuam na biblioteca, no Laboratório de informática, no Programa Mais Educação:

-não possuem carga horária de 16 horas aulas, e sim 18 módulos para exercerem suas atividades (que não é regência de turma);

-02 módulos a serem cumpridos com acompanhamento do especialista da educação e organização/planejamento de atividades;

-um dia da semana – DFC;

-a carga horária continua sendo as 20 horas/relógio referentes ao concurso ou processo seletivo ao qual o servidor se submeteu;

-o professor de apoio, na ausência dos alunos a quem esse professor acompanha, poderá atuar na eventualidade. Se, e somente se, esta situação ocorrer, preenchimento do quadro da eventualidade, caso ele complete 16 horas (em substituição de regência), ele tem direito ao módulo II e, nessa situação, poderá entrar mais tarde ou sair mais cedo - módulo II fracionado. E, caso seja em turma de alfabetização, ele tem direito ao pagamento proporcional da gratificação, mas **somente se atuar como eventual em situações esporádicas**¹⁰⁷.

[...]

Inspetor Gama

8) Escola de Educação Infantil E: (Setembro)

[...]

2) Professor de apoio assim como professores que atuam na Biblioteca, Laboratório de Informática e professores readaptados não cumprem Módulo II, e sim DFC.

3) Professor de Apoio, assim como professores readaptados, que atuam na biblioteca, Laboratório de Informática, Mais Educação; não cumprem carga horária de 16 horas-aula, mas, sim, 18 módulos para cumprimento das tarefas (não é regência de turma) e 02 módulos a serem cumpridos com acompanhamento do Especialista da Educação, organização e planejamento de atividades. Um dia da semana compensa para seu DFC. A carga horária continua sendo as 20 horas/relógio.

Reforçamos: a Instrução Normativa nº 001/14 não trata da função do professor de apoio porque é uma função ainda nova na rede. Essa função enquadra-se nas situações do professor que atua na Biblioteca, Laboratório de Informática, eventual (quando não substitui regente) e professor readaptado.

¹⁰⁶ Grifos do autor.

¹⁰⁷ Grifos do autor.

Poderão ocorrer situações em que o professor de apoio, na ausência dos alunos a quem ele acompanha, atue na eventualidade. Se, e somente se, ocorrer esta situação, no preenchimento do quadro da eventualidade, caso haja o cumprimento de 16 horas (em substituição de regência), esse servidor terá direito ao módulo II e, nessa situação, poderá entrar mais tarde ou sair mais cedo - módulo II fracionado. Caso seja em turma de alfabetização, o servidor terá direito ao pagamento proporcional da gratificação. **ATENÇÃO:** somente se atuar como eventual (situações esporádicas).

[...]

Inspetor Gama

Ano 2016

1) Escola de Ensino Fundamental F: (Março)

[...]

Conforme Instrução Normativa 001/14, **esclarecemos e orientamos:**¹⁰⁸

Professor de Apoio, professores readaptados, professores que atuam na biblioteca, professores que atuam no Laboratório de informática, professores que atuam no Programa Mais Educação:

-não possuem carga horária de 16 horas aulas, e sim 18 módulos para exercerem suas atividades (que não é regência de turma);

02 módulos a serem cumpridos com acompanhamento do especialista da educação e organização/planejamento de atividades;

-um dia da semana – DFC;

-a carga horária continua sendo as 20 horas/relógio referentes ao concurso ou processo seletivo ao qual o servidor se submeteu;

-o professor de apoio, na ausência dos alunos a quem esse professor acompanha, poderá atuar na eventualidade. Se, e somente se, esta situação ocorrer, preenchimento do quadro da eventualidade, caso ele complete 16 horas (em substituição de regência), ele tem direito ao módulo II e nessa situação poderá entrar mais tarde ou sair mais cedo - módulo II fracionado. E, caso seja em turma de alfabetização, ele tem direito ao pagamento proporcional da gratificação, mas **somente se atuar como eventual em situações esporádicas.**¹⁰⁹

[...]

Inspetor Gama

2) Escola de Ensino Fundamental F: (Maio)

[...]

Revisamos relatório elaborado pela professora Sandra Mara Graciano Sabino - AEE com o objetivo de solicitar professor de apoio para o aluno João Vitor Saito Tavares.

[...]

Inspetor Gama

3) Escola de Educação Infantil G: (Março)

[...]

Nesta visita, conforme Instrução Normativa 001/14, **esclarecemos e orientamos**¹¹⁰:

-Professor de Apoio, readaptados, que atuam na biblioteca, no Laboratório de informática, no Programa Mais Educação:

-não possuem carga horária de 16 horas aulas, e sim 18 módulos para exercerem suas atividades (que não é regência de turma);

¹⁰⁸ Grifos do autor.

¹⁰⁹ Grifos do autor.

¹¹⁰ Grifos do autor.

-02 módulos a serem cumpridos com acompanhamento do especialista da educação e organização/planejamento de atividades;
 -um dia da semana – DFC;
 -a carga horária continua sendo as 20 horas/relógio referentes ao concurso ou processo seletivo ao qual o servidor se submeteu;
 -o professor de apoio, na ausência dos alunos a quem esse professor acompanha, poderá atuar na eventualidade. Se, e somente se, esta situação ocorrer, preenchimento do quadro da eventualidade, caso ele complete 16 horas (em substituição de regência), ele tem direito ao módulo II e nessa situação poderá entrar mais tarde ou sair mais cedo - módulo II fracionado. E, caso seja em turma de alfabetização, ele tem direito ao pagamento proporcional da gratificação, mas **somente se atuar como eventual em situações esporádicas.**¹¹¹
 [...]

Inspetor Gama

Fonte: Relatórios de visitas de inspetores escolares da SME. Elaboração da pesquisadora.

Nos registros descritos, há informações de que inspetores escolares encontraram dificuldades para o estabelecimento de critérios comuns em toda rede, nota-se confronto de algumas orientações. Entretanto, há evidências de que a atuação do professor de apoio ocorrida nas escolas era realizada e tendia a atender alguns critérios semelhantes aos dos professores das instituições que estavam em sala de aula.

No ano de 2014, o relatório do Inspetor Alfa menciona ter repassado as orientações sobre as funções do professor de apoio. Isso induz à percepção de que, provavelmente, seria o repasse do documento elaborado pelo NADH/Cemepe/SME entre 2013 a 2014, citado anteriormente neste texto. Essa orientação à escola *A* foi feita em outubro de 2014 e, em dezembro de 2015, na mesma escola, o Inspetor Alfa registra que discutiu com a equipe escolar o perfil do professor de apoio. Isso sugere a inferir que, para desempenhar as atribuições desse profissional, seria imprescindível ter um perfil para atender a demanda desse serviço.

No ano de 2015, o Inspetor Beta evidenciou, com seu registro, as informações de contradições do ano de 2014 no que se refere à atuação do professor de apoio na fruição de módulos II ou DFC (Dia de Formação Continuada). Conforme I. N. Nº 001/2014, assim registrados nos relatórios do mês de abril das escolas *B* e *C*. O Inspetor Beta reforça que a I. N. Nº 001/2014 seria revista para que se pudesse contemplar o professor de apoio, uma vez que esse profissional não foi contemplado, nessa mesma instrução normativa, na questão do direito ao DFC ou ao módulo II.

Até a publicação da referida instrução normativa, os professores de apoio usufruíam de momentos de planejamentos e estudos da mesma forma que os professores regentes. A partir da publicação dessa instrução normativa, entretanto, o professor de apoio não tem as mesmas

¹¹¹ Grifos do autor.

condições de estudos e planejamentos do professor regente. Essas orientações da carga horária do professor de apoio para tais atividades são discriminadas nos relatórios do mês de julho, o que deveria ter sido publicado no referido documento. Esse professor passou a ter DFC na mesma condição que os professores readaptados, os professores de biblioteca e os professores de laboratório de informática educativa.

Essas mesmas orientações são registradas nos relatórios de visitas do Inspetor Gama para as escolas *D* e *E*, em 2015, e *F* e *G*, em 2016. No relatório desse inspetor, há, ainda, a informação de que o professor de apoio, na ausência de professores da escola e na falta de estudante para o qual ele faça o atendimento, poderá atuar como professor substituto, o chamado professor eventual, assumindo regência de turmas. A partir dessa situação, são computados os direitos de pagamento de gratificação, de incentivos à alfabetização e horários de módulos II igualmente ao professor regente.

Essa afirmação permite analisar que o professor de apoio não é considerado, então, professor da turma, mas do estudante com deficiência. Caso o estudante falte, ele deixa de assumir seu papel de apoio e irá atender onde for necessário na escola. É uma situação ainda confusa sobre a atuação desse profissional que a SME precisa rever, pois não está contemplada, nas atribuições desse professor de apoio, a condição de assumir outras funções na escola, como tem ocorrido nos casos em que se torna professor eventual na ausência de atendimento às turmas onde há o estudante público da Educação Especial que requer a demanda desse serviço.

Não foi publicado, então, em documento oficial as orientações do cumprimento de DFC dos professores de apoio até o momento da pesquisa de campo, em 2017. Esses professores continuam a exercer a função com as orientações que são reforçadas nas escolas por meio de relatórios de visitas de inspetores escolares, até que seja publicado documento oficial com tais orientações. As questões orientadas pelos inspetores estão relacionadas aos aspectos administrativos, sem demonstração de preocupação com as questões pedagógicas, nem mesmo no tocante à qualificação necessária para o exercício dessa função.

Apesar de ainda não ser uma função regulamentada no cargo do professor na rede municipal de ensino, a função de professor de apoio foi citada na Lei Municipal Nº 12209/2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação (PME). A menção a esse profissional ocorre em dois eixos do PME¹¹², a saber: Eixo II- Educação Inclusiva, Cidadania e Emancipação; e Eixo III- Qualidade da Educação, Democratização da Aprendizagem.

¹¹² O Plano Municipal de Educação é composto por seis eixos temáticos: I. Sistema Municipal de Ensino; II. Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação; III. Qualidade da Educação: democratização e aprendizagem; IV.

Assim segue o texto do eixo II- Educação Inclusiva, Cidadania e Emancipação referente ao que menciona sobre o professor de apoio:

[...]

Meta 2: Fomentar a educação inclusiva, cidadã e democrática, para alunos(as) da zona urbana e rural

[...]

Diretriz III- Assegurar o direito de ensinar e de aprender na adequação dos ambientes e práticas escolares para o atendimento ao público da Educação Especial.

[...]

Estratégias:

[...]

4) Disponibilizar **professor(a) de apoio**¹¹³ e o acompanhamento sistemático dos(as) alunos(as) da Educação Especial, de acordo com a legislação vigente, desde que comprovada a necessidade.

[...]

8) Garantir, no contexto da unidade escolar, outros profissionais da Educação Especial: tradutor(a) e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros(as) que atuem como **professor(a) de apoio** ao(à) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista e/ou Deficiência Múltipla, em caso de comprovada necessidade (UBERLÂNDIA, 2016, p. 28-29).

Nota-se no texto das estratégias de número 4 e de número 8 a referência ao atendimento do professor de apoio para o estudante. Esse atendimento é retratado como exclusivo para ele, e não é tomado em uma vertente de atendimento para todos de uma classe/turma onde haja a necessidade de promoção da inclusão entre os estudantes com deficiência. Por sua vez, esse tipo de atendimento provoca uma exclusão do estudante com deficiência, ao invés de promover sua inclusão no âmbito da sala de aula, conforme estudos que discordam dessa atuação profissional como inclusiva (MANTOAN, 2004; SANCHES; TEODORO 2007) já apresentados nesta pesquisa.

No Eixo III- Qualidade da educação: democratização da aprendizagem, tem-se o texto com o seguinte enunciado:

[...]

Meta 3: Garantir acesso, permanência, conclusão e elevar a qualidade social da educação

[...]

Diretriz III- Fomento, expansão e promoção da qualidade da Educação Especial

Gestão Democrática; V. Valorização dos Trabalhadores da Educação: formação e condições de trabalho; VI. Financiamento da Educação: transparência e controle social.

¹¹³ Grifos nossos.

[...]

Estratégias:

[...]

6- Garantir que as crianças que apresentem limitações muito severas tenham um **professor de apoio**¹¹⁴ (UBERLÂNDIA, 2016, p. 46).

Em todas as estratégias apontadas nas citações acima, o prazo para sua execução no PME está sendo contabilizado a partir da publicação da lei. Nota-se que a figura do professor de apoio, a partir de 2013, foi cada vez mais inserida no contexto das escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia. Documentos editados, como os da Secretaria Municipal de Educação (2014a, 2015), e documento oficial publicado, como de Uberlândia (2016), reforçam ainda mais a justificativa de que há necessidade urgente de se rever a Instrução Normativa SME Nº 002/2011.

De acordo com informações da SME, no ano de 2017 foi constituída uma comissão para discussão, revisão, análise e reestruturação da referida instrução normativa¹¹⁵. Os encaminhamentos dados pela comissão constituída no ano de 2014 não foram efetivados, e, segundo informações do setor de coordenadoria de inspeção escolar, a atual coordenação de ensino do setor de Educação Especial/Assessoria Pedagógica/Cemepe¹¹⁶ levará os encaminhamentos dessa antiga comissão para apreciação dos novos membros da comissão atual.

4.2 As ações desenvolvidas pela SME no período de 2012 a 2016 na articulação com os serviços da Educação Especial

As mudanças políticas que findam o ano de 2012, com o início de uma nova gestão pública municipal em 2013, são reforçadas com a renovação governamental em toda prefeitura municipal de Uberlândia. Mas, como destacado anteriormente, o setor responsável pelas ações da Educação Especial, o NADH, manteve a continuidade de ações que já vinha propondo antes. Continuou, também, com as formas de acompanhamento do trabalho na rede municipal de ensino, pois a nova coordenação, ao assumir esse cargo, já compunha anteriormente, por longo período, a equipe do NADH enquanto coordenadora de roteiro de unidades escolares.

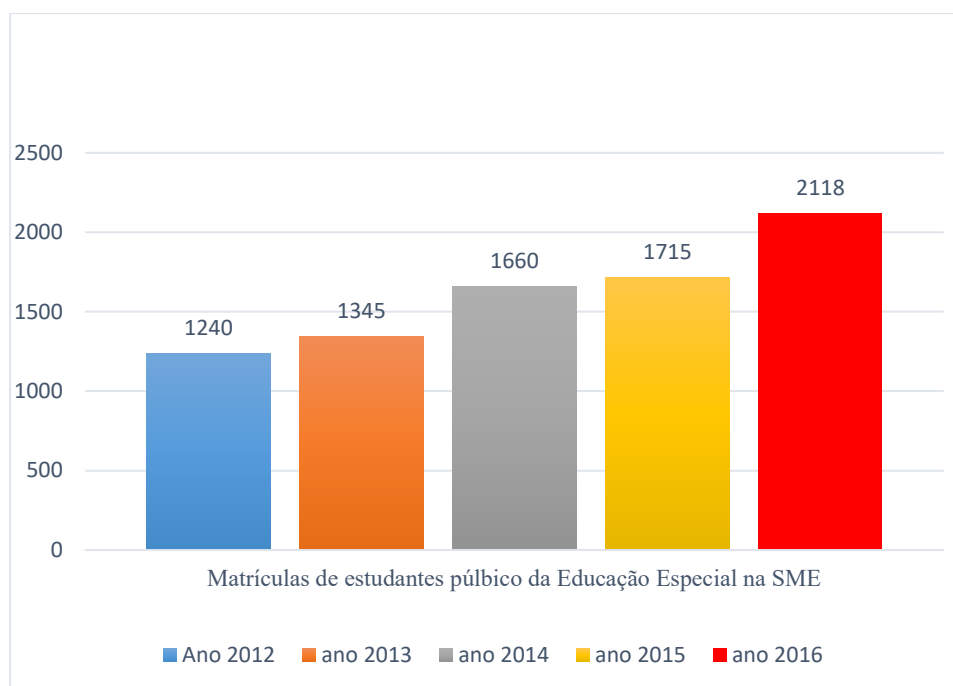
¹¹⁴ Grifos nossos.

¹¹⁵ Memorando nº 110- ASS-Ped/SME-Cemepe de 09 de junho de 2017: comissão interna para tratar de assuntos referentes à Educação Especial.

¹¹⁶ Esta nova nomenclatura substituiu o nome do antigo NADH e teve nova organização de funcionamento a partir de 2017 no Cemepe/SME com nova gestão na prefeitura municipal após eleições de 2016.

A partir do gráfico 1, é possível observar como foi a evolução das matrículas de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino de Uberlândia no período de 2012 a 2016:

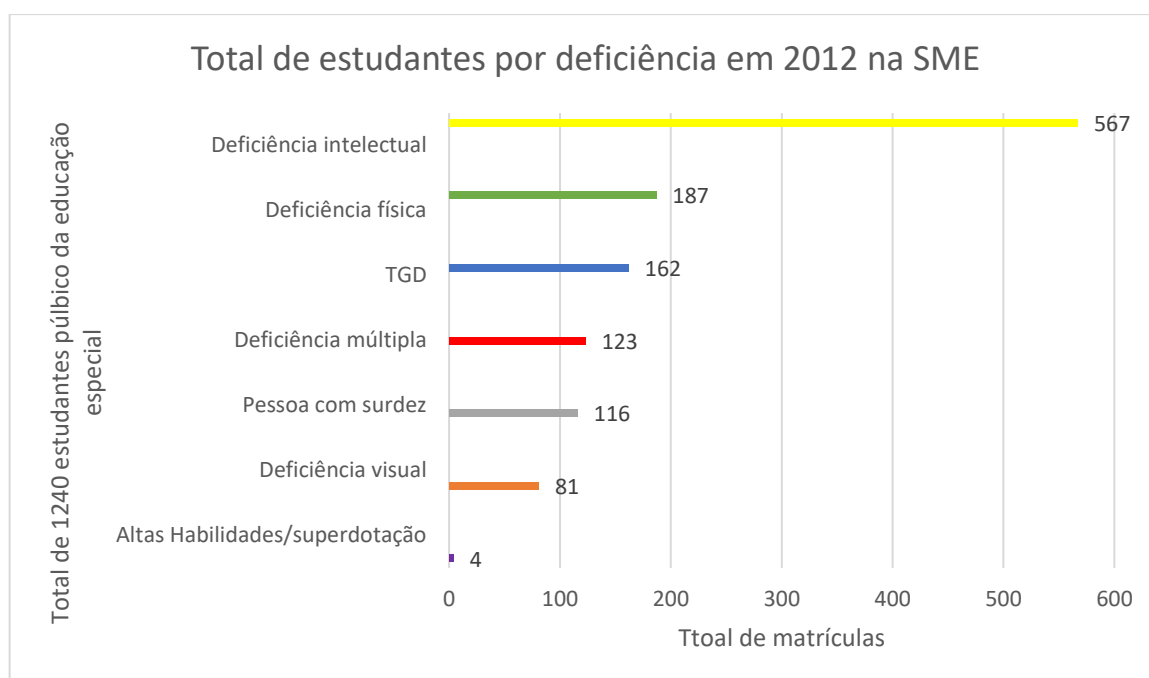
Gráfico 1: Evolução de matrículas dos estudantes da Educação Especial na SME no período de 2012-2016



Fonte: Dados obtidos pelos Relatórios de 2016 da SME. Elaboração da pesquisadora.

É nítida, de acordo com os dados do gráfico 1, a evolução do aumento do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas municipais de Uberlândia. Conforme dados dos relatórios das ações da SME, no período de 2013 a 2016, o total de estudantes dessa modalidade de ensino em Uberlândia apresenta-se como: 1.345 em 2013; 1.660 em 2014; 1.715 em 2015; e 2.118 em 2016. Houve, portanto, aumento de aproximadamente 70% do total de matrículas para esse público, com 878 novos estudantes na rede pública municipal de ensino no ano de 2016.

Com esses dados, já é possível compreendermos que a demanda do professor de apoio pode acarretar, nesse período, o que foi evidenciado nos registros dos relatórios de visitas dos inspetores escolares: a necessidade dos registros sobre a atuação desses profissionais em virtude do surgimento de novas matrículas na rede. Outro dado importante é o total de estudantes por deficiência matriculados na rede municipal de ensino no ano de 2012:

Gráfico 2: Total de estudantes por deficiência matriculados na SME em 2012

Fonte: Coordenação de Ensino da Educação Especial/Cemepe/SME..Elaboração da pesquisadora.

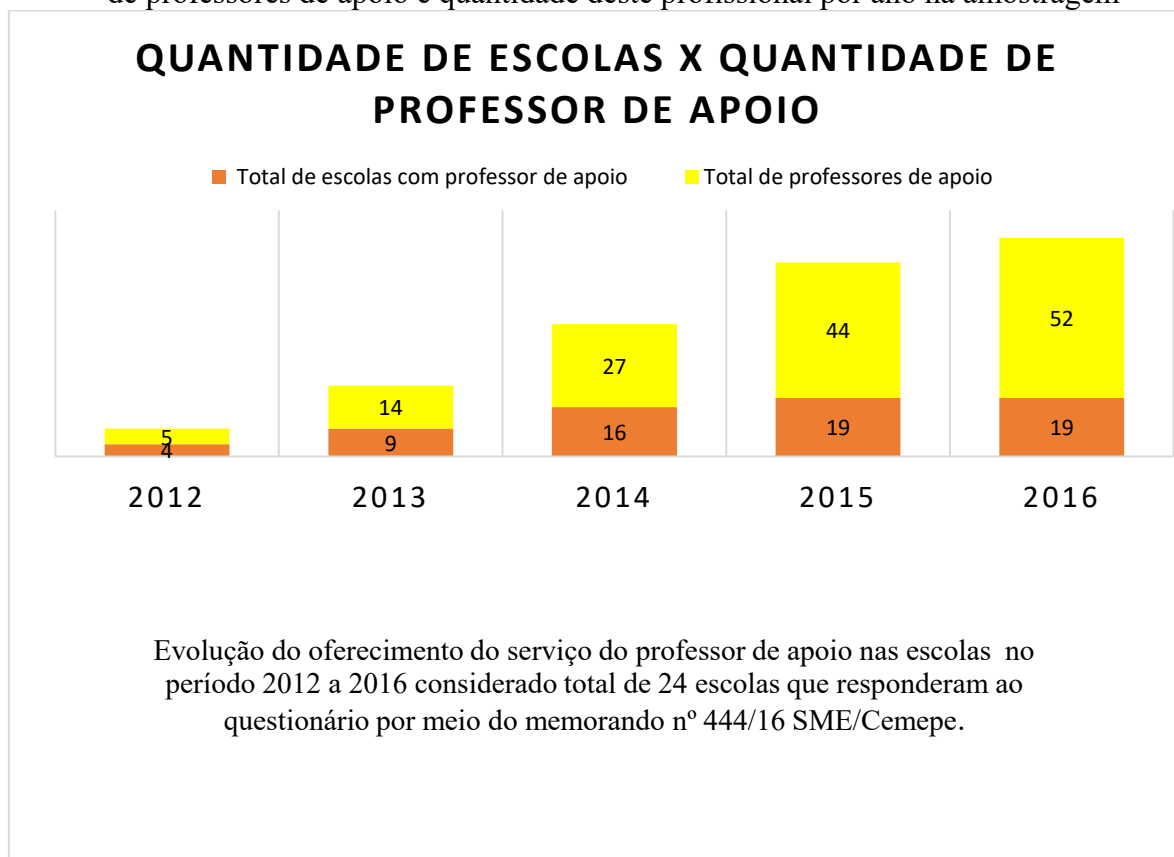
A quantidade de matrículas de estudantes com deficiência intelectual (DI) é maciçamente perceptível em comparação ao quantitativo de matrículas dos demais estudantes público da Educação Especial. Mas não são os estudantes com DI que foram os responsáveis pela categorização de professores de apoio na SME. Os estudantes com TGD, a partir de 2012, tornaram-se referencial para a presença dos profissionais de apoio na SME.

A influência para tais profissionais nessa função efetivou-se a partir da Lei nº 12764/12, favorecendo aos estudantes com TEA o direito ao profissional de apoio, quando confirmada a sua necessidade para o processo de escolarização. A SME, a partir dessa lei, permitiu professor de apoio tanto para o estudante com TEA quanto para o estudante com DM (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014a).

Uma pesquisa realizada pelo NADH em 2016, por meio do memorando nº 444-16/SME-Cemepe, teve o intuito de coletar os dados sobre o trabalho do professor de apoio, visando a contribuir com pesquisas científicas e acadêmicas. A coordenação do NADH solicitou às 117 escolas da rede que respondessem a um questionário, que objetivou realizar levantamento da quantidade de professores de apoio atendidos nas escolas no período de 2012 a 2016. No entanto, apenas 39 escolas retornaram com os dados devidamente preenchidos, conforme orientação do memorando. Desse total de escolas que responderam ao memorando nº 444/16, 15 eram de educação infantil e 24 de ensino fundamental.

Considerado como universo as 24 escolas do ensino fundamental que informaram, no ano de 2016, ao NADH, os dados solicitados no memorando nº 444/16, recorte de etapa de ensino que também se fixa nesta pesquisa, foi possível construir, para análise, o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Evolução do período de 2012 a 2016 da quantidade de escolas com atendimento de professores de apoio e quantidade deste profissional por ano na amostragem



Fonte: Cemepe/SME. Elaboração da pesquisadora.

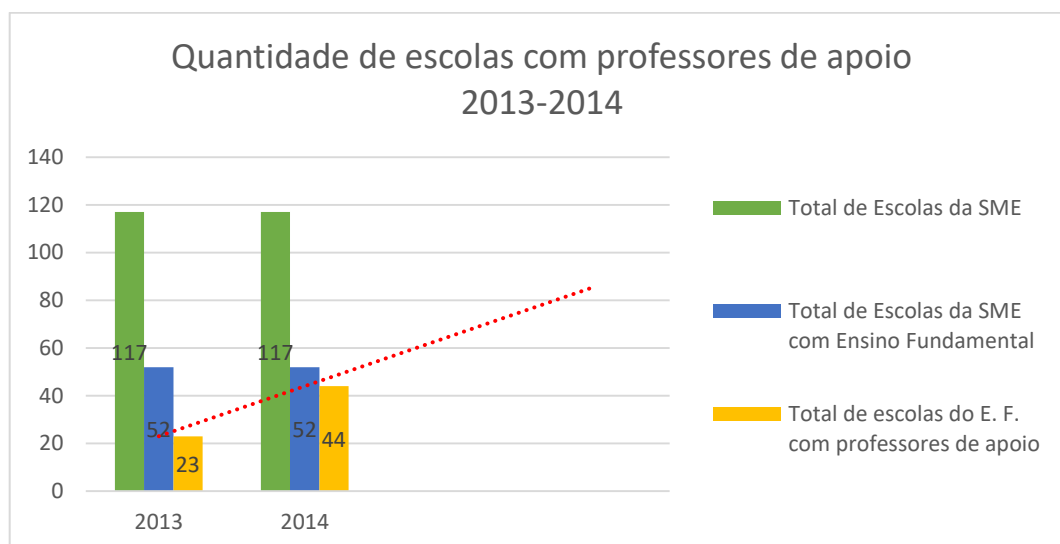
Do total das 52 escolas de ensino fundamental que receberam o memorando, apenas 24 escolas retornaram com os dados solicitados no documento, o que corresponde a 46 % do total de escolas de ensino fundamental da SME. Dessas 24 escolas, apenas 22% delas possuíam professores de apoio. Ao final do período de 2016, o total de professores de apoio saltou de 5 para 52, um aumento de 920% do quadro de professores de apoio.

Essa demanda ocorreu em decorrência das matrículas dos estudantes com deficiência. Diante disso, houve um aumento no total de escolas de 2012 a 2016: de 4 para 19, configurando um acréscimo de 380% de escolas com atuação de professores de apoio.

De acordo com relatórios do NADH/Cemepe/SME, as escolas que receberam estudantes com TEA ou com DM também receberam professores de apoio para constituir o quadro de pessoal da escola. O gráfico a seguir sugere a comparação do total de escolas da rede municipal,

o total de escolas de ensino fundamental e o total dessas escolas que possui professores de apoio no período de 2013 a 2014.

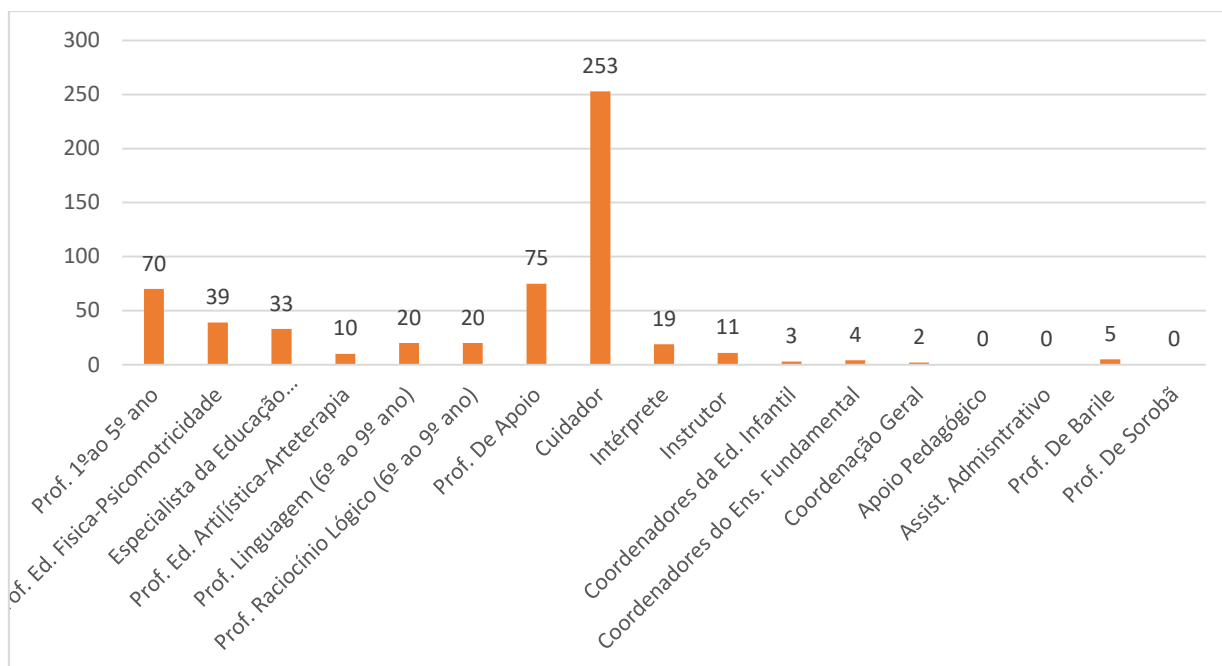
Gráfico 4: Total de escolas com professores de apoio 2013-2014



Fonte: Relatórios de Ações do NADH 2013 e 2014. Elaboração da pesquisadora.

A linear do total de escolas com professores de apoio do ensino fundamental da SME nos anos de 2013 a 2014 apresenta um crescimento considerável, estimando-se 91% de aumento do quantitativo de escolas com esses profissionais na rede municipal de ensino de um ano para outro. Embora o total de escolas da rede tenha sido o mesmo no total geral e no total de escolas de ensino fundamental, o gráfico demonstra que o que houve foi realmente a demanda do atendimento do professor de apoio. Conforme o gráfico 1, de 2013 para 2014, houve o aumento de matrículas de estudantes público da Educação Especial em aproximadamente 23%.

Em 2015 o relatório de ações do NADH apresenta a seguinte situação do quadro de pessoal que atende a Educação Especial:

Gráfico 5: Total de profissionais a serviço da Educação Especial na SME em 2015:

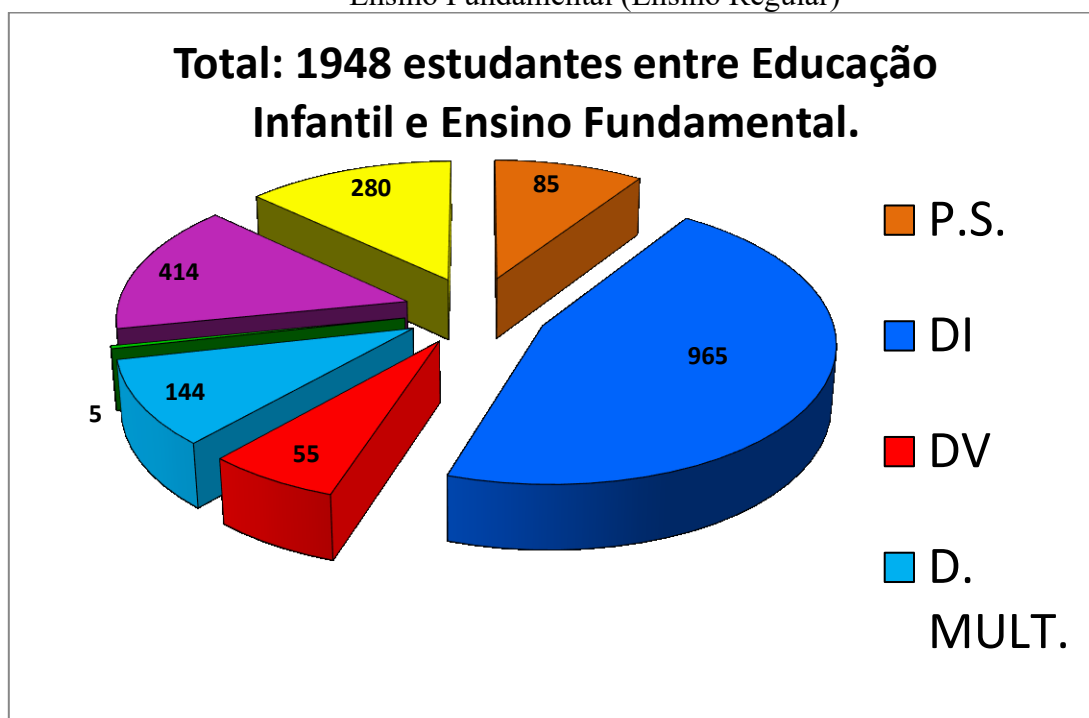
Fonte: Dados fornecidos pela SME/Cemepe Elaboração da pesquisadora.

É possível observar no gráfico 5 que o total de cuidadores que foram inseridos no quadro de pessoal do serviço da Educação Especial supera qualquer outro quantitativo dos demais profissionais atuantes nessa modalidade transversal de ensino. O professor de apoio concentra-se num número bem menor do que os cuidadores.

Esses números revelam o total de 253 cuidadores que podem estar atuando nas escolas onde poderia ocorrer a atuação de um professor de apoio. Os cuidadores atuam com o máximo de 2 horas por dia no atendimento, enquanto um professor de apoio exerce a função por 4 horas. Isso gera um rodízio maior de cuidadores numa escola para atender o estudante em suas necessidades de locomoção e higienização.

Esse número de profissionais da SME a serviço da Educação Especial justifica-se pelo aumento do total de estudantes com deficiência matriculados na rede em comparação com o total de estudantes matriculados desde 2012. Os gráficos 6 e 7 representam esse fato.

Gráfico 6: Total de matrículas de estudantes por deficiência até 2016 na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Ensino Regular)

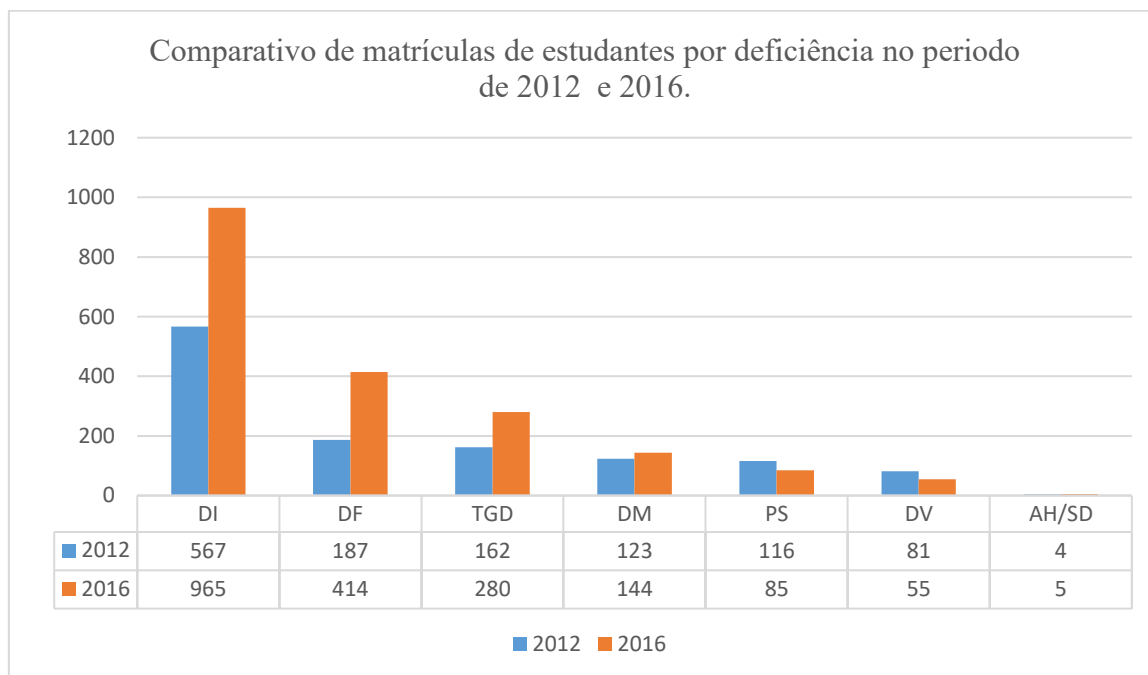


Fonte: SME/CEMPE. Elaboração da Equipe do NADH 2016.

O gráfico 6 demonstra que há um total considerável de estudantes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Uberlândia. De acordo com a pesquisa documental de referência para as coletas de dados, como o Relatório de Ações do NADH 2014 e 2015, o Relatório 2016 da SME e o PME, estudantes com DM e TEA (ou TGD) são o público que, conforme suas necessidades, poderão ter o serviço do professor de apoio e/ou de cuidador durante o atendimento nas turmas de ensino regular. O total de 280 estudantes com TEA e 144 estudantes com DM é considerado como razão do aumento do serviço desses profissionais na rede. Percentualmente, o total de matrículas de estudantes com TEA e DM aproxima-se de 23% nos dois períodos anuais comparados no gráfico.

Esse aumento evidencia-se também no gráfico 7, ao comprovar que, entre 2012 e 2016, o aumento de matrículas dos estudantes com TGD e DM também foi expressivo, assim como o total de matrículas de estudantes com DI, que atingiu quase mil. Em seguida, com expressivo aumento tem-se o total de matrículas de estudantes com DF. Apenas o total de matrículas de estudantes surdos ou com Deficiência visual apresentou queda.

Os dados do gráfico 7 também mostram aproximadamente 36% de aumento de matrículas efetivadas em 2016. Isso se traduz em 708 novas matrículas para estudantes com algum tipo de deficiência.

Gráfico 7: Comparativo de matrículas de estudantes por deficiência entre 2012 e 2016

Fonte: Dados da SME/Cemepe. Elaboração da pesquisadora.

Diante de todos esses dados obtidos com as documentações produzidas pela SME de Uberlândia até aqui demonstrados nesta pesquisa, é possível verificar que os discursos das políticas de inclusão desse profissional ganharam força em suas implantações na rede municipal de ensino de Uberlândia, principalmente a partir de 2013, após a publicação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei Federal Nº 12.764/12).

Os documentos analisados demonstraram que essas políticas na rede municipal incorporam o discurso inclusivo e que também se fundamentam nas articulações de uma cultura escolar hegemônica, comprimindo a cultura das diferenças, com tendências a utilizar os dispositivos que controlam os discursos das políticas de inclusão nos espaços escolares. Assim, com o aumento do número de professores de apoio e de cuidadores, busca-se manter o controle dos estudantes e da Educação Especial sob a ótica de uma mesma vertente utilizada com os demais estudantes, regulando-os no tempo, no espaço e nos conteúdos escolares ministrados a todos os estudantes, desconsiderando, assim, as suas especificidades.

É notória a falta de uma estrutura regulamentada das ações dos professores de apoio, percebida por meio da pesquisa documental. Os relatórios de visitas dos inspetores escolares, as orientações do NADH/Cemepe e os textos mencionados no PME sobre a atuação dos professores de apoio, inclusive os documentos de referência da gestão municipal nos anos de 2014, 2015 e 2016, demonstram a existência de práticas institucionais envolvendo esses

profissionais. No entanto, não há, legalmente, as diretrizes de suas atuações de forma a contribuir com uma cultura das diferenças humanas para a valorização e o reconhecimento das condições de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes atendidos pela modalidade da Educação Especial. Tal fato se justifica por ainda se ter uma instrução normativa que, mesmo ancorada nas concepções das políticas públicas nacionais, não considerou as possibilidades de atuação da função do professor de apoio a partir da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, nem sobre a Nota Técnica Nº 19/2010, que antecede a publicação da referida instrução normativa.

Nesse caso, a Instrução Normativa SME Nº 002/2011, que regulamenta os serviços da Educação Especial nas escolas, ainda que sustentada nos documentos analisados nesta pesquisa, incorpora as políticas de inclusão sem, no entanto, comprometer-se com sua concretização. Vincula-se à pretensão/intenção de promover ações voltadas para se controlar o comportamento desses estudantes.

Assim, são aderentes às demandas tendenciosas a uma questão de controle financeiro. O estabelecimento das políticas para regulamentação desses profissionais na rede pública de ensino municipal demonstra uma preocupação acentuada com o controle e o acompanhamento direto com os estudantes, no aspecto de uma cultura da normalidade pedagógica. Deixa-se de se considerar, desse modo, aquelas relacionadas com a cultura da diferença e com a atuação qualificada desses professores para atender essa realidade sem ferir as especificidades dos estudantes atendidos. Talvez por essa razão, ainda não se consolidou uma política concreta da atuação desses profissionais na rede, embora os documentos comprovem que tal função seja exercida nas práticas escolares.

4.3 A atuação dos professores de apoio: um retalho da realidade escolar

Conforme exposto na introdução desta pesquisa, para compreensão do mapeamento da política dos professores de apoio na rede municipal, a fim de atender aos objetivos específicos desta pesquisa expostos no quadro 1, já apresentado na etapa introdutória do trabalho, elencou-se uma amostragem de profissionais para compor a realidade das instituições. A esses sujeitos foram aplicados entrevistas e questionários, cujas questões também já foram apresentadas no quadro citado.

A escolha das unidades escolares para a pesquisa de campo aconteceu tomando os seguintes critérios:

- a) serem as mesmas duas escolas do setor oeste da cidade;

b) estarem entre as mais escolhidas pelos pais dos estudantes público da Educação Especial para matrículas nesta região periférica da cidade de Uberlândia;

c) ambas as escolas são consideradas de tipologia B pela SME de Uberlândia, ou seja: atendem de 385 (trezentos e oitenta e cinco) a 768 (setecentos e sessenta e oito) estudantes em dois turnos, conforme a Portaria Nº 19085 de 28/09/2005¹¹⁷, que define os critérios para as tipologias das unidades de ensino da rede municipal.

Definimos as escolas por nomenclaturas fictícias: "E. M. Maria Angelita" e "E. M. Frederico Antunes" para fins de identificação. A escola "E. M. Maria Angelita" contou com a participação de 3 professoras e a diretora para a coleta de dados, sendo 2 professoras regentes que recebem professor de apoio em sala e 1 professora de apoio. Por sua vez, a escola "E. M. Frederico Antunes" também colaborou com o mesmo quantitativo de participantes: a diretora e 3 professoras, sendo 2 de apoio e 1 regente que recebe o professor de apoio em sala de aula. Ambas as diretoras dessas escolas atuaram na gestão escolar dessas unidades de ensino no período de 2012 a 2016, tendo iniciado na vice-direção e permanecendo até os dias atuais como diretoras.

Ainda, para compor os participantes desta pesquisa, realizaram-se entrevistas no setor de Coordenadoria da Inspeção Escolar (CIE) nos espaços da SME. Elas foram feitas com dois participantes na função de coordenador da inspeção escolar no recorte temporal desta pesquisa (2012 a 2016) e, também, como inspetores escolares. Nesse contexto, ocorreu a troca de coordenadores, por se tratar de um cargo político de confiança da gestão municipal de cada período.

Para sintetizar o perfil dos participantes, optou-se por categorizá-los por função: professor de apoio (P.A), professor regente (P.R) e gestores (G). Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes, foi garantido o anonimato de suas identidades e, por essa razão, serão identificados por nomes fictícios.

Há predominância do sexo feminino entre os participantes. Na função de professor regente ou professor de apoio, todas as participantes são do sexo feminino. Por isso, o cargo já vem mencionado no gênero feminino. No grupo de gestores, diferentemente, há apenas uma do sexo masculino.

Para efeito do registro do campo de lotação, foram consideradas no quadro a "E. M. Maria Angelita" como "Escola A" e a "E. M. Frederico Antunes" enquanto "Escola B"; ademais, CIE corresponde à Coordenadoria de Inspeção Escolar.

¹¹⁷ Publicada no Diário Oficial do Município Nº 2279 em 29 de setembro de 2005.

Quadro 13: Perfil dos profissionais participantes da pesquisa

Profissional	Local de atuação	Idade (anos)	Tempo de atuação no Magistério	Tempo de atuação na atual função	Quadro Funcional	Formação Inicial	Curso(s) de Pós-graduação
P.A. Marli	Escola A em uma turma de 2º ano .	37	1 ano e 10 meses	4 meses	Contrato	Pedagogia	Não tem.
P.A. Vilma	Escola B com itinerância em turma de 2º ano e outra de 5º ano.	40	13 anos	02 anos	Efetivo	Pedagogia	Psicopedagogia
P.A. Rosa	Escola B com itinerância em várias turmas de 1º ao 5º ano.	39	19 anos	03 anos na SME e 06 anos na SEE/MG.	Efetivo	Pedagogia	Extensão 120 horas/180 horas.
P.R. Geny	Escola B em turma de 4º ano.	51	25 anos	25 anos	Efetivo	Pedagogia	Não tem.
P.R. Lourdes	Escola A em turma de 3º ano.	55	15 anos	14 anos	Efetivo	Pedagogia	Neuropsicopedagogia; Psicanálise.
P.R. Adenice	Escola A em turma de 3º ano.	42	23 anos	04 anos	Efetivo	Normal Superior	Educação Psicomotora
G. Eurípedes	Escola A	45	24 anos	06 anos	Efetivo	Pedagogia	Psicopedagogia
G. Arley	Escola B	51	26 anos	09 anos	Efetivo	Pedagogia	Especialização (não especificada).
G. Waldeci	CIE	47	15 anos	06 anos	Efetivo	Licenciatura em Matemática	Inspeção Escolar; Ensino Religioso.
G. Valdete	CIE	60	35 Anos	10 anos	Comissionado	Pedagogia	Especialização (não especificado)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da pesquisadora.

Todas as profissionais pesquisadas possuem curso de graduação como formação inicial, predominando a Pedagogia como maior parte da formação. Apenas uma professora declarou

não ter curso de pós-graduação, e isso relaciona-se à sua recente formação e atuação na área educacional.

Os professores de apoio e os professores regentes foram escolhidos pelas diretoras das escolas para participação na pesquisa. A escola “E. M. Maria Angelita” conta com 3 professoras de apoio, mas apenas 1 participou da entrevista, considerando os critérios relacionados ao total de professores por escolas definidos na metodologia deste estudo. Na escola “E. M. Frederico Antunes”, participaram 2 professoras de apoio do total de 3 que a escola possui. Dessa forma, a escola “E. M. Maria Angelita” teve a participação de 2 professoras regentes e 1 de Apoio; e “E.M. Frederico Antunes” contribuiu com a participação de 1 professora regente e 2 de apoio.

As professoras de apoio possuem perfil distintos, e sua atuação nas duas escolas consideradas também diferem no que se refere ao tempo de experiência profissional, ao quadro funcional e à formação acadêmica e profissional. A escola “E. M. Maria Angelita” possui uma professora de apoio inexperiente na formação profissional, que atua por tempo de contrato e não tem ainda pós-graduação. Começou sua carreira no magistério com a experiência de ser professora de apoio, e é necessário adquirir com sua prática os conhecimentos necessários para atuar com o ensino regular e a Educação Especial de forma sincronizada. Essa profissional não apresenta formação específica alguma para atuar com o público da Educação Especial.

Já a escola “E. M. Frederico Antunes”, por outro lado, possui uma professora com a formação em Psicopedagogia e uma professora com cursos de formação continuada na área de atuação da Educação Especial. Pela Instrução Normativa Nº 02/2011 da SME, embora não haja discriminação dos professores de apoio, o curso de Psicopedagogia aparece como um dos cursos de pós-graduação como critério para área da Educação Especial nas SRMs. Portanto, para a atuação de professores de apoio nessas unidades, não houve estabelecimento de condição formativa como critério estabelecido para assumir a função; tampouco quanto a ser um professor efetivo ou não, nem mesmo se a formação mínima necessária era licenciatura ou especialização. Identificou-se um ecletismo de formação continuada por parte desses profissionais. No caso da formação inicial, porém, predomina o curso de Pedagogia.

No perfil de professores regentes, todos possuem tempo de experiência relativamente extenso em sala de aula. Na escola “E. M. Maria Angelita”, houve a participação de duas professoras com especialização, enquanto que a professora da escola “E. M. Frederico Antunes”, embora com 25 anos de atuação, ainda não se especializou em alguma área. Todas essas professoras regentes recebem em sua sala de aula professores de apoio, por possuírem estudantes público da Educação Especial no contexto da sala de ensino regular, com TEA ou com DM.

Os gestores são divididos em atuação, nas escolas, no cargo de Direção Escolar, e nos espaços da CIE, no cargo de Inspeção Escolar e Coordenação da Inspeção Escolar. Apenas um dos cargos é comissionado, não tendo, pois, vínculo efetivo com a SME. Embora o cargo na Direção Escolar seja comissionado, todos os gestores do cargo de direção escolar que participaram da pesquisa são de provimento de cargo de origem efetivo e possuem experiência no tempo de magistério com formação acadêmica de pós-graduação.

Quanto à faixa etária dos profissionais por atuação, os professores de apoio são profissionais mais jovens que os demais pesquisados. Os gestores, por sua vez, possuem idade e tempo de exercício profissional mais avançados e semelhantes entre si

A compreensão da relação cotidiana estabelecida entre esses profissionais (professor de apoio, professores regentes e mesmo entre estes e os gestores) advinda dessa dinâmica que envolve a inclusão, nos espaços institucionais, desse novo profissional, foi buscada nas entrevistas de maneira a compreender os aspectos relacionados ao exercício da função do professor de apoio. Para tanto, centrou-se nas percepções que cada segmento pesquisado tem sobre a implantação da política de professor de apoio na SME na perspectiva da inclusão escolar.

4.3.1 O professor de apoio e sua condição funcional: as percepções discursivas dos participantes do estudo

Para compreendermos, a priori, o entendimento entre os segmentos dos participantes da pesquisa sobre “professor de apoio”, foi possível analisar os discursos desses sujeitos para, então, compreendermos as contradições entre seus discursos nas mais diferentes respostas entre entrevistas e questionários nas variáveis de análises propostas neste trabalho.

O entendimento sobre “professor de apoio” chamou-nos a atenção para a resposta de Lourdes e de Adenice, ambas professoras regentes na “E. M. Maria Angelita”. Sua falas nos revelam uma visão bem direta de que a inclusão do estudante com deficiência é um papel de responsabilidade do professor de apoio:

Eu acho que é um ajudador e tanto! Principalmente para o aluno. Eu falo que o professor de apoio, ele é o “serrão”, ele é o “vamos, vai! Faz isso! É a direção do aluno que se sente ali perdido ali naquele meio, né! Então eu acho que o professor de apoio ele é [...] ele é o [...] aí como que eu vou dizer? É quem direciona mesmo, ajuda o aluno mesmo a se inserir ali, naquele ambiente, incluí-lo naquele ambiente ali. (P.R. ADENICE).

[...] cabe ao professor de apoio, “vamos, vamos, [...] para que a criança se sinta valorizada[...]” (P.R. LOURDES).

Na visão dessas professoras, o professor de apoio é o eixo principal do processo de inclusão de sala de aula. De forma tão natural, as professoras regentes mencionam esse papel de incentivador, de presença e de referência para o estudante público da educação especial. Esse tipo de discurso pode condicionar práticas nos contextos das salas de aula que, como afirma Flores (2013), responsabilizam o professor de apoio pelo sucesso ou pelo fracasso escolar desse estudante.

A escolarização proclamada nos discursos das políticas de inclusão escolar é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente no âmbito de sala de aula. A responsabilidade é de todos, segundo os textos que expressam as políticas públicas estudadas. Assim, em caráter colaborativo, as ações entre professor regente e professor de apoio não podem existir em um discurso onde as suas práticas discursivas apontam que é a escolarização responsabilidade de um e a inclusão responsabilidade de outro.

Já na “E. M. Frederico Antunes”, o discurso da professora regente Geny demonstra a inclusão da própria professora no contexto de atuação do professor de apoio. É possível, até mesmo, notar pelas expressões “*me apoiar*” e “*nas dificuldades minhas e do menino*”, notoriamente garantindo a valorização de uma prática colaborativa entre as professoras regente e de apoio:

Seria uma pessoa que vai me apoiar naquilo que meu aluno tem dificuldade, no que o aluno especial tem dificuldade, ela vai estar ali comigo, nas minhas e nas dele, nas dificuldades minhas e na dificuldade do menino (P.R. GENY).

Sobre a percepção acerca da própria função de professor de apoio, as entrevistadas responderam da seguinte forma:

Como é a primeira vez, eu acho que essa função ela é muito importante, porque nem sempre o professor regente ele consegue dar atenção exclusiva para aquela criança especial, e eles necessitam, porque a capacidade deles de aprendizagem e entendimento é diferente do das outras turmas. Então um professor que tem 28 ou 30 alunos, ele tem que dar o suporte o tempo inteiro para essa criança, se não ela não conseguirá se desenvolver, porque ela já tem uma certa dificuldade, o tempo dela é diferente das outras. (P.A. MARLI).

Esse cargo seria para ajudar essas crianças, ajudar no que for possível, principalmente na autonomia, mas ainda está um pouco é, confuso, porque ainda não é um cargo, não tem ainda as atribuições corretas. [...] Isso, não foi

legalizado, então a gente não sabe, fica um pouco solto o que é mesmo a nossa atribuição. (P.A. VILMA).

Que ele veio para a escola para estar ajudando, tanto esses alunos com dificuldade de aprendizado e deficiência, tanto o professor em sala de aula, porque ele não é só do aluno, ele é da sala, ele ajuda a sala também, naqueles conteúdos para estar auxiliando os alunos com dificuldade. (P.A. ROSA).

As respostas demonstram uma diversidade de entendimento da função exercida por cada uma das professoras de apoio. Para Marli, o professor de apoio é para dar atendimento exclusivo para o estudante com deficiência, já que a turma é muito cheia e o professor regente não consegue realizar esse atendimento que venha a ser adequado às necessidades de cada estudante. Para Vilma, ainda é confuso o entendimento de suas atribuições, porque não foi ainda legalizado o cargo, e isso promove as inseguranças de como definir o professor de apoio por suas atribuições, mas no contexto em que deveria ser para ajudar na autonomia do estudante.

Rosa, por sua vez, acredita que esse professor de apoio é para auxiliar a sala toda, e não apenas o estudante com deficiência, apoiando o trabalho do professor regente em sala de aula. Quando Rosa demonstra essa preocupação com o trabalho de apoio ao professor regente em sala de aula, pode-se refletir até que ponto as dificuldades do professor regente em sala de aula não estão associadas ao déficit da formação acadêmica e profissional que fundamente as compreensões deles acerca de como é necessário adequar seus fazeres pedagógicos ao atendimento a esses estudantes público da Educação Especial.

Enquanto no questionário as perguntas versaram sobre as condutas do trabalho do professor de apoio, para os gestores optamos pela entrevista, por iniciar com a questão sobre o entendimento deles acerca do cargo de professor de apoio. Apenas na fala de Arley foi possível perceber um discurso de que o professor de apoio tem parceria com o professor regente para realizar o trabalho com estudantes com TEA ou DM. Os demais gestores demonstraram, em seus discursos, que o professor de apoio é o profissional que assessora o estudante em sala de aula, facilitando os momentos de aprendizagem do estudante com deficiência. Como exemplo, tem-se o discurso de Waldeci, que o entende como “um profissional que está na sala de aula e que tem como objetivo facilitar a aprendizagem do aluno que tem alguma necessidade especial, o aluno com deficiência” (G. WALDECI).

O que observamos nos discursos dos professores regentes e de apoio e, também, dos gestores é que o professor de apoio é o professor do estudante com deficiência, facilitador da aprendizagem. Numa das falas, a professora regente Lourdes menciona que a deficiência é um problema e que, por isso, o estudante com TEA dispersa-se muito na aula. Revela, nesse

discurso, que há o paradigma da normalidade sobre a condição da deficiência, que a torna anormal, grafada como diferença entre os estudantes.

Mesmo após o questionário ter realizado uma primeira sondagem, na tentativa de esclarecimentos sobre quais as condições legais que subsidiam a atuação do professor de apoio na SME de Uberlândia, reforçou-se esse questionamento diretamente na entrevista. E a resposta dos gestores na entrevista foi semelhante às dos questionários, ou seja, falta o direcionamento da SME para legalizar essa função.

Um dos gestores respondeu de forma muito complexa, tendo sido necessário intervir na entrevista para se certificar sobre a resposta do entrevistado no que se refere à legalidade que subsidia o trabalho do professor de apoio na SME:

Pouco, quase nada, o nosso regimento não consta, ainda não foi organizado, não tivemos uma orientação específica em relação a isto. O que sabemos assim, é o que consta no plano, mais voltado para parte salarial, né? (G. EURÍPEDES)

No plano você fala o plano municipal? (Pesquisadora)

No plano de cargos e carreira, né? Mas na orientação, no que deve ser feito, como desenvolver, é falho, muito falho ainda. (G. EURÍPEDES).

É possível notar o descontentamento de Eurípedes com a falta de orientações de como realizar o trabalho do professor de apoio. De nenhum regimento escolar, das instituições pesquisadas, consta algum registro sobre o desenvolvimento desse trabalho. A mesma situação foi identificada no PPP.

É citado por Eurípedes que consta algo referente ao professor de apoio do plano de cargos e carreiras do servidor público (Lei Nº 11967/14), mas, na pesquisa realizada no referido documento, não se identificou algo sobre a temática. Talvez Eurípedes tenha dado a resposta equivalente à do Plano Municipal de Educação (Lei Nº 12209/15), cujos eixos II e III, citados no início deste texto, realmente abordam a figura do professor de apoio em sala de aula. Por essa razão, a menção ao plano de cargos e carreiras é equivocada na sua resposta, quando a intenção seria de se referir ao PME.

É relevante destacar aqui a posição de Valdete referente a essa questão enquanto posição hierárquica que ocupa na SME em cargo comissionado:

Olha, até o momento esse profissional está atuando de uma forma, que não é muito legal. Ainda não houve uma regulamentação da lei aonde esse profissional é citado. Portanto, é [...] está trabalhando de uma forma ainda improvisada. Mas a Secretaria já está buscando meios para regulamentar este

profissional, a atuação deste profissional na rede municipal de ensino. (G. VALDETE).

Esse reconhecimento do imprevisto, citado por Valdete, reforça as distorções do entendimento que se tem, por parte dos gestores e pelos próprios professores de apoio e demais profissionais, das incertezas das funções desse profissional nas escolas municipais. Há registros de que, desde 2008, conforme apresentado no início deste capítulo, a SME tem realizado ações em que o serviço de apoio nas escolas é ofertado.

Entretanto, o papel do professor de apoio intensificou-se a partir de 2012, como mostrado nos gráficos anteriores. Desde então, o que foi percebido são ações que buscam estabelecer alternativas para conduzir o trabalho desse profissional na rede municipal de ensino como alternativa para controlar a presença desse estudante e tentar moldá-lo aos padrões/quesitos inerentes ao modelo recorrente do processo de ensino e de aprendizagem.

Porém, nada ainda foi oficializado e/ou regularizado. Os estudantes com deficiência estão em sala de aula de ensino regular por uma questão de direito expresso nas políticas públicas que obrigam o sistema a realizar suas matrículas nessas instituições, e elas, por sua vez, não podem se recusar a efetivá-las¹¹⁸. Nesse sentido, enfatiza-se que, no cotidiano escolar, as necessidades mais inquietantes para o atendimento destes estudantes requerem a presença de um professor de apoio e/ou um cuidador, responsáveis pelo atendimento com uma função e preparo para atuação ainda improvisados.

Observa-se que nessa questão legal há falhas nas orientações da SME, que se expressa de forma muito confusa no tocante às questões de atribuições desse profissional. Cuidador e professor de apoio podem exercer as mesmas funções? Na legislação, há a menção ao profissional de apoio, mas a LBI deixa claro no artigo 3º, inciso XIII, que esse profissional se faz necessário quando “excluídas técnicas ou procedimentos de profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015, p. 02). **O ato pedagógico, o ato de ensinar na escola é do professor**, e não do cuidador, que tem suas atribuições bem específicas na lei.

Conclui-se, dessa forma, a partir da comparação entre as respostas emitidas pelos gestores, considerando que esta mesma questão não foi respondida por Arley, que:

Toda orientação feita pela SME é observada pela escola e executada. No entanto, os documentos que caracterizam este profissional de apoio ainda são vagos. Ex.: O profissional que atuava nessa função era o professor,

¹¹⁸ Conforme a LBI, no artigo 98 altera os artigos 3º e 8º da Lei nº 7853/1989, sendo no artigo I do artigo 8º a reclusão de 2 a 5 anos e multa pelo crime de recusar o atendimento do estudante em estabelecimentos de ensino.

recentemente houve alterações onde a SME orienta que seja o educador de apoio. (G.EURÍPEDES).

A direção tem conhecimento que o professor de apoio deve subsidiar o aluno que é de sua responsabilidade, em todas as suas necessidades pedagógicas dentro do ambiente escolar. (G.VALDETE).

Essas percepções, e, até mesmo, a falta de uma percepção por parte de Arley, evidenciam a falta de clareza que perpassa a SME quanto às atuações desse professor de apoio. Para tanto, basta confrontar as orientações registradas em relatório de visita pelo Inspetor Gama quanto à nítida observação de orientações expressas pela própria SME, que indicam para a possibilidade de o professor de apoio substituir professor regente em sua falta.

No registro do relatório de visita do Inspetor Gama apresentado anteriormente, menciona-se que é uma situação que deva ser evitada, mas não proibida. Isso indica claramente a possibilidade de o professor de apoio deixar de atender a sala do estudante com deficiência quando este faltar às atividades escolares (reforçando aqui o atendimento exclusivo ao estudante com deficiência, e não para a classe toda), para substituir professor ausente em outras turmas. Isso demonstra que há brechas diante das (des)orientações da SME para que o trabalho do professor de apoio possa sair de seu foco.

Ainda, na resposta de Eurípedes, explicita-se a situação de novos atores ocuparem espaços destinados para o professor de apoio: os cuidadores. Essa evidência é fato para uma descaracterização do papel do professor de apoio que a SME possui, bem como sobre as funções desse profissional, mesmo havendo orientações distintas das atribuições dos cuidadores e atribuições dos professores de apoio elaboradas pela equipe do NADH, como apresentado anteriormente.

Essa descaracterização é fortalecida pela expressão “educador de apoio”, que pode ser qualquer profissional, não necessariamente um professor. Tal fato, de certo modo, será fortalecido, uma vez que os aspectos econômicos são tomados como referência na contratação do pessoal: é muito mais barato pagar um educador, cuja formação não é necessariamente de nível superior, do que um professor que tenha licenciatura e especialização na área, inclusive com plano de carreira e piso salarial definidos.

Para responderem a questões relacionadas a quais são as orientações que direcionam o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor de apoio, os gestores Eurípedes e Waldeci afirmam que são realizados acompanhamentos juntamente com especialistas da educação (supervisores escolares ou orientadores educacionais). Os registros são realizados em cadernos específicos por estudantes, segundo Eurípedes, ou por instrumentais elaborados pela equipe de Coordenação de Ensino da Educação Especial, como informado por Waldeci, ou,

ainda, por portfólios, como explica Arley. Apenas Valdete mencionou o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como direcionamento para as ações do professor de apoio.

Na questão do acompanhamento por especialista da educação, fica evidenciada a divisão do atendimento entre o ensino regular com a Educação Especial:

As escolas que têm pedagogo¹¹⁹ que fica exclusivamente em atendimento do AEE, estes profissionais são acompanhados por este pedagogo. Nas escolas que não tem ele é acompanhado pelo pedagogo do regular [...]. (G. WALDECI).

Os especialistas da educação exclusivos do AEE são quem prioritariamente, na fala dos gestores, realizam o acompanhamento pedagógico dos professores de apoio ou, na falta deles, especialistas da educação do ensino regular. A própria dissociação entre os especialistas pode contribuir com a separação entre a modalidade da educação especial e do ensino regular. Se o professor de apoio é atendido prioritariamente por especialistas do AEE, ele não compõe, mas deveria compor, o quadro de professores do AEE que realizam o atendimento exclusivo em turmas de ensino regular, e não em salas de recursos multifuncionais.

De acordo com os planos de cargos e carreiras da SME, o professor que atua no AEE e o especialista do AEE recebem 20% de gratificação em seus vencimentos mensais. Tornar o professor de apoio em profissional do AEE, de forma oficial, contribuiu de forma onerosa aos cofres públicos municipais, uma vez que, dessa forma, este profissional passaria a ter o direito de receber o valor da referida gratificação no salário. Uma situação é a prática discursiva ter esses professores na acolhida do serviço da Educação Especial, outra situação é reconhecê-los como professores especializados, atuantes do AEE em sala de aula do ensino regular para o apoio no processo de escolarização dos estudantes.

Confirmando o que foi apresentado nos discursos dos gestores, as orientações que direcionam o acompanhamento pedagógico do trabalho do professor de apoio na escola ocorrem por meio de registros com cadernos específicos para cada professor para ser acompanhado pelo especialista da educação (supervisor escolar ou orientador educacional), como citado por Marli, ou mesmo relatórios e portfólios, como explicam Vilma e Rosa. Mais uma vez é notória a articulação do professor de apoio com o AEE em atendimento exclusivo na

¹¹⁹ Neste caso, pedagogo se refere ao cargo de especialista da educação, exercido por profissional que tenha pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. Mas há na rede municipal de ensino a definição generalizada como se todos os supervisores ou orientadores que atuam na SME tenham a pedagogia como menção de formação inicial no cargo. Na realidade, para exercer um destes cargos e o cargo de inspetor escolar, basta ter pós-graduação em uma destas áreas, conforme edital de concurso e plano de cargos, carreiras e salários.

sala de aula do ensino regular quando o planejamento é acompanhado pelo especialista da educação que atende os profissionais do AEE:

Ele tem o supervisor do AEE que passa essa orientação para ele. (P.R.GENY)
[...] faz um relatório e passa para a pedagoga do AEE. (P.R. LOURDES).

No entanto, há contradição entre os discursos de parcerias e o que é mencionado anteriormente pelas professoras da “E. M. Frederico Antunes”: se ocorre a parceria entre as professoras regentes e as professoras de apoio nesta escola, como a professora regente Geny não sabe que as professoras de apoio Vilma e Rosa fazem registros por meio de portfólios? Cada professor de apoio trabalha, então, de forma separada e não articulada com o professor regente? Essa evidência também se registra na fala dos gestores, pois há caminhos diferentes entre os professores que atendem o mesmo estudante na forma de avaliar, desconsiderando que o processo de ensino e de aprendizagem na sala seja o único objetivo da proposta de inclusão escolar.

Quanto ao processo de seleção e aos critérios para atuação dos professores de apoio, os gestores demonstraram, entre si, algumas distorções de respostas no tocante à unificação desses critérios. Os dois gestores das escolas responderam que são escolhidos os professores de apoio de acordo com o perfil para atendimento da clientela, embora Arley cite ser necessária a formação:

[...] não é para qualquer pessoa, realmente eu vejo que é mais dentro do perfil.
(G. EURÍPEDES)
[...] o professor tem que ter empatia. Tem que ter empatia do profissional com a criança. (G. ARLEY).

Os dois gestores da Coordenadoria de Inspeção Escolar (CIE) responderam que é realizado um aumento de carga horária para os professores que já possuem vínculo com o município, mas que cabe aos gestores escolares a definição desses critérios:

[...] este profissional é escolhido pela direção da escola [...]. (G.WALDECI)
[...] fica a critério do diretor escolar. (G. VALDETE).

No entanto, há contradições nos discursos dos gestores. Se for observado o perfil das professoras de apoio demonstrado no quadro 12, evidencia-se que uma delas possui seu vínculo

de origem como contrato temporário no quadro funcional e não atua com aumento de carga horária, conforme Waldeci informa no questionário:

[...] que o professor já atua na rede municipal e recebe uma extensão em sua carga horária para exercer a função. (G.WALDECI).

Percebe-se que não há conhecimento prévio da atuação da profissional Marli na escola para que seja possível identificar as condições de sua atuação correlacionada às necessidades dos estudantes da escola. Essa observância, neste caso, restringe-se à apresentação de documentos formais. As outras professoras são efetivas, atuando com o aumento de carga horária, como afirmado pelos gestores, e segundo as indicações da direção escolar e os interesses dos candidatos para essa função.

Os critérios de escolha para atuação desses professores de apoio foram reforçados por Waldeci, desde que eles tenham uma formação qualificada para tal. Apenas Eurípedes não focou a questão da formação do profissional, retratando apenas o perfil necessário para lidar com esses estudantes com deficiência. A esse respeito, cabe destacar que uma das professoras de apoio não tem a formação em Educação Especial, conta com pouco tempo de experiência de magistério e, mesmo assim, atuou na função nesta unidade escolar. Entende-se que, no discurso de Eurípedes, esse perfil está ligado, portanto, mais às condicionantes da paciência e empatia e ao modo de tratar o estudante. No discurso de Arley e Waldeci, mais do que a questão do saber, da qualificação em si, conforme a legislação prevê, é necessário para atuação do professor de apoio:

[...] não é para qualquer pessoa, realmente eu vejo que é mais dentro do perfil, (G. EURÍPEDES)

[...] o professor tem que ter empatia. Tem que ter empatia do profissional com a criança. (G. ARLEY).

Portanto, nessas questões dos critérios e do processo de seleção dos professores de apoio, a SME apresenta uma seleção de discursos e de práticas discursivas que caracterizam uma desestruturação de normatizações para a atuação dessa função. Cada escola define seus critérios de acordo com a necessidade que cada gestor considere como prioritária. O perigo está em se considerarem as pontualidades de formação especializada e didática com público da Educação Especial sob o risco de priorizar um atendimento de cuidados em detrimento do pedagógico. E isto reforça a crença na concepção de que estudantes da educação especial não

necessitem do atendimento pedagógico, não são capazes de aprender e de que não vale a pena investir em sua aprendizagem.

Nesse contexto, as compreensões das atribuições do professor de apoio estão presentes de forma bem confusa entre as professoras. As professoras regentes Geny e Lourdes consideram que a prioridade é *atender* o estudante com deficiência. Mas elas não especificam esse atendimento, que pode ser um atributo de controle à normalidade, tentando forçá-lo a ter desenvolvimento nas “aptidões mínimas”, com o reforço da normalidade em sala de aula, associada à condição da deficiência a uma diferença que precisa ser minimizada.

Atender os alunos com dificuldades. (P.R. GENY)

[...]é dar segurança para essa criança desenvolver as atividades e desenvolver aptidões mínimas [...]. (P.R. LOURDES).

Nessa questão foi, reforçado pela professora da escola “E. M. Frederico Antunes” algo presente na maioria das respostas, a tendência de realizar um trabalho colaborativo na escola entre professor regente e de apoio.

[...] ajudá-lo da melhor forma possível, e ajudar também a professora de sala [...]. (P.A. VILMA)

[...] é ele estar auxiliando não só o aluno, mas também o professor na sala de aula [...].(P.A. ROSA).

Sobre o conhecimento das atribuições do professor de apoio, as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes” responderam que vão se constituindo em suas práticas, conforme a formação continuada que frequentam, pois essas atribuições estão em constante mudança. Já a professora de apoio da escola “E. M. Maria Angelita” mencionou que tem conhecimento de suas atribuições, por isso pesquisa sobre as necessidades específicas do estudante conforme sua deficiência.

Identificamos que a SME, por meio de orientações editadas pela equipe do NADH, elencou as atribuições dos professores de apoio. Quando as professoras mencionam que ocorrem mudanças nas formações de acordo com o que lhes é informado para a atuação desse profissional, esse discurso mostra uma fragilidade de como agir por parte desses profissionais, pois não se tem o controle do que podem ou não exercer nessa função.

As vantagens de se ter esse controle estão na tática da governamentalidade, cujas práticas de governo são incididas pela vontade de regulação de si próprias, subjetivando as professoras às normatizações da função de professor de apoio. Dessa forma, elas se sentirão

seguras pelo controle das normas a realizarem suas funções. O passo, nesse caminho, volta-se para o processo de controle de si mesmas (a subjetivação) como o controle dos outros (governo), neste caso, dos estudantes (LOPES; FABRIS, 2016). Há evidenciado não saber o que fazer fora do espaço do controle. Assim, as possíveis vantagens da ausência de controle, como possibilidade de novas construções no exercício da profissão, não são percebidas pelos sujeitos do estudo.

A situação das atribuições do professor de apoio na escola foi nítida, apresentada como em uma espécie de desentendimento das atribuições pelas professoras da escola “E. M. Frederico Antunes”. Para compreender o que é professor de apoio, como mostrado anteriormente, e quais as atribuições desse profissional, as professoras Vilma e Rosa, na entrevista, disseram que esse profissional deve ser apoio da criança, da turma e do professor regente. No entanto, a professora Rosa reforça o que fora dito anteriormente acerca da confusão feita sobre as atribuições de seu cargo:

As atribuições do professor apoio é ele estar auxiliando não só o aluno, mas também o professor na sala de aula, e assim, ainda não foi passado para gente as atribuições mesmo, o que o professor de apoio pode fazer e o que ele não pode fazer, então na mesma hora que fala assim, você pode fazer isso, você já não pode, igual adaptar atividades, então foi falado assim, não, você pode, você leva o material uma semana antes com o professor para você adaptar, aí depois chega e não é você que faz, é o professor, o regente que tem de fazer e passar para a gente só aplicar. E depois fala que é lá no AEE que tem de fazer, então assim, a gente fica meio confuso com isso, com essas atribuições. (P.A. ROSA).

A professora de apoio Vilma ainda reforça que “[...] as atribuições estão sendo constituídas coletivamente, portanto, estão em constante mudança”. Mais uma vez, a equipe da escola “E. M. Frederico Antunes” demonstra desconhecimento das atribuições do professor de apoio, o que já foi elaborado em documento específico pela equipe da SME responsável em acompanhar a Educação Especial e apresentado nesta pesquisa. Segundo as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes”, nos cursos de formação específica para esse cargo são repassadas as atribuições de forma gradativa, constituindo, assim, o perfil de atuação desse profissional. Não sabemos do conteúdo da formação continuada no ano de 2017 ministrada aos professores de apoio para poder sustentar a fala dessas professoras: se é algo pontual na interpretação delas ou se é generalizado para toda a rede municipal de ensino.

Percebe-se que as professoras de apoio, com base nas respostas do questionário e da entrevista, consideram saber de sua função na escola, embora os discursos delas também demonstrem que suas atribuições não são definidas pela SME. A falta de uma regulamentação

dessas atribuições é um fator que provoca esse tipo de relato e descontentamento com o que é exercido e com o que deveria ser realizado, pois cada escola é que aponta o que esse professor deve ou não deve fazer.

Esta falta de regulamentação também é percebida no que se refere aos critérios para que um estudante público da educação especial tenha o direito ao acompanhamento em sala de aula por um professor de apoio. Os gestores apontaram os seguintes critérios a serem seguidos: ter o laudo médico, pois “o laudo determina a gravidade da deficiência do aluno” (G. WALDECI), e a equipe da SME (Inspetor Escolar e Coordenação de Educação de Ensino da Educação Especial) averigua a necessidade ou não da presença de um professor de apoio, pois geralmente “são as crianças que têm comprometimento severo [...], limitações severas [...] (G. EURÍPEDES).

Diante desse discurso dos gestores, de que a presença de um professor de apoio é condicionada ao tipo de deficiência do estudante, Tartuci (2011, p. 1791), ao analisar condição semelhante em seu estudo, afirma que o papel do professor de apoio “é variável e nos remete ao debate sobre a atuação e distinção deste profissional de apoio como *professor* ou *cuidador*¹²⁰”. Nesse sentido, a atuação do professor de apoio, muitas vezes, pode estar associada mais às questões do cuidado, da segurança para esse estudante do que ao processo pedagógico em si.

Para as professoras de apoio, todas as crianças com algum tipo de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem deveriam ter o direito do apoio escolar em sala de aula. No entanto, foi demonstrado pelas documentações apresentadas nesta pesquisa que a SME centraliza esse atendimento aos estudantes com TEA ou DM.

[...] crianças especiais, e, também, aqueles que tem dificuldades [...]. (P.A. MARLI)

[...] deficientes múltiplos, e o autista, na lei, né? [...] (P.A.VILMA).

Essas percepções revelam discursos que percebem, primeiro, a deficiência, e, depois, a pessoa, como se posiciona Vilma. Também se evidenciou que o laudo médico e a lei demarcam a presença ou não do professor de apoio em sala de aula. Quanto ao fato de as professoras considerarem mais abrangente a necessidade de expansão do atendimento do professor de apoio a estudantes para além do público da Educação Especial, elas apontam as dificuldades de todos os estudantes. Pontua-se que, nessas condições, atinjam-se as metas do currículo programadas

¹²⁰ Grifos da autora.

para uma aprendizagem padronizada. Não somente quem tenha deficiência segundo o que ampara a lei, mas todos que tenham dificuldade. O professor regente não se enquadra na responsabilidade de ensinar aos que são diferentes o que se espera da aprendizagem de todos no mesmo ritmo.

A professora regente Adenice, quando afirma que o professor de apoio seja “um profissional que tenha consciência do que ele está fazendo [...]”, no sentido de saber o que fazer na sala de aula, considera que ele se responsabilize pelo estudante ou assessor a sala, compartilhando o processo de aprendizagem do estudante com o professor regente. A professora regente espera por esse apoio para o estudante, e não para seu trabalho pedagógico em sala. Ela também expressa que, em sua opinião, o atendimento do professor de apoio deva ser para todos os tipos de deficiência, não apenas para estudantes com TGD ou com Deficiência Múltipla, como determinam os documentos emitidos pela SME apresentados anteriormente neste capítulo.

Essa questão da extensão do público a ser atendido por professores de apoio na sala de aula também se reforça na opinião das professoras regentes da escola “E. M. Maria Angelita”. Elas afirmam que deveria ser regulamentado para os professores de apoio o atendimento para todos os estudantes com deficiência, e não somente para os casos mais comprometidos de TEA ou DM. A professora regente Geny, da escola “E. M. Frederico Antunes”, não conseguiu dar uma resposta para esta questão na entrevista.

No que se refere à resposta das professoras da escola E. M. Maria Angelita:

[...] não deveria focar somente essas crianças, porque muitas que não apresentam laudo e que precisam deste apoio [...]. (P.R. LOURDES).
[...] regulamentar para todos os tipos de deficiência. (P.R. ADENICE).

Identificamos que suas falas vão ao confronto do que é permitido ao atendimento de professor de apoio na SME, como vimos nos documentos que pouco oficializam a estrutura do trabalho do professor de apoio, restringindo ao público de estudantes com TEA ou DM, conforme parecer da equipe do setor de educação especial. As professoras reforçam um atendimento para todos os casos de deficiência. Mesmo sendo conforme as necessidades desses estudantes, ainda na fala das professoras Lourdes e Adenice, outros tipos de deficiência deveriam ser analisados com garantia do atendimento do professor de apoio.

Essa conduta das professoras acaba por reforçar que há um controle do que se quer ensinar, e a quantidade de estudantes por sala não permite uma atenção mais específica para o processo de ensino e de aprendizagem. Tanto para a aprendizagem coletiva como para a

aprendizagem individual, o professor deve estar atento às necessidades de cada estudante, independentemente das condições de suas diferenças. O fato é que as políticas educacionais são o melhor meio de investimento do capitalismo para se manter o controle da população.

No entanto, “a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 107). Isso implica que garantir professores de apoio para cada estudante com deficiência não garante que o acesso ao saber ocorrerá de forma inclusiva caso o professor de apoio mantenha uma prática excludente em sala de aula. Há, nas falas, meio receosas, das professoras regentes Lourdes e Adenice, apresentadas anteriormente, indícios de estas profissionais estarem sem condições de trabalhar com todos os estudantes em um modelo de educação tradicional, com poucas condições para um trabalho diferenciado capaz de atender a todos. Parece um pedido de socorro.

Para regulamentação da função do professor de apoio na SME, as professoras de apoio mencionaram na entrevista as seguintes observações que consideram necessárias para tal regulamentação:

a) gratificação salarial diferenciada de acordo com a formação especializada para o exercício do cargo: “[...] deveria ter uma diferenciação sim de salário, em questão do professor de apoio, não questão só de salário[...].” (P.A. MARLI);

b) atendimento estendido para outros tipos de deficiência além do TEA e da DM; “[...] deveria ser estudado mais casos, porque no campo legal é só quem tem autismo e deficiências múltiplas que tem direito ao apoio [...]”. (P.A. VILMA);

c) orientações das atribuições da função do professor de apoio com clareza: “[...] passar mesmo as atribuições para melhoria [...]”. (P.A. ROSA).

Sobre a formação que as professoras regentes pensam ser necessária para atuação de professor de apoio, apenas Adenice teve uma resposta no contexto a que Jordão, Jordão e Tartuci (2011) referem-se como assistencialista e sem competência pedagógica. Afirma que não é necessária a formação especializada se o professor de apoio tiver “consciência de seu trabalho”. Já as professoras Lourdes e Geny afirmam a necessidade de o professor de apoio ser especialista no campo da educação especial.

Eu acho que teria que ter conhecimento sobre a dificuldade, pelo menos assim, uma noção, né, porque a fundo mesmo seria um especialista, mas teria que ter conhecimento na área que ele está atendendo. (P.R. GENY)
[...] conhecimento na área da qual ele está apoiando aquela criança [...] (P. R. LOURDES).

A formação necessária que as professoras de apoio acreditam ser importante para o exercício da função seriam cursos de especialização e de formação continuada nas diversas áreas da educação especial e em diferentes tipos de deficiência, predominando, nesse sentido, a crença da necessidade de formação específica. Essa condição da formação profissional e acadêmica, e mesmo a formação continuada, não é especificada discurso das professoras; não se menciona quem participará desse processo, nem onde e de que maneira ele deverá ocorrer. A contribuição de Carvalho (2014, p. 61) para a reflexão da situação ampara na questão da “formação que nunca termina: a formação continuada, tal qual se vê anunciada [...]”. Revela-se, nestes discursos, a emancipação dada pelo saber aos professores para o domínio do processo de ensino e de aprendizagem.

Eis a relação do poder-saber, uma relação de implicação bem correlatada entre si, pois são transformações entre o sujeito e o objeto que geram esta ânsia pela vontade do poder produzida pelo saber (FOUCAULT, 2014). O saber é produzido historicamente e está associado à vontade de poder de cada época. No caso, a inclusão é um discurso que precisa ser dominado pelos professores, e o contexto histórico demanda a vontade deste poder, o governo das práticas discursivas e de seus sujeitos. Nesse sentido, a formação dos professores é uma demanda que surge para que se exerça a govenamentalidade na sala de aula.

Em contrapartida, a formação que as professoras regentes e de apoio declaram ser necessária para a atuação do professor de apoio com o que elas possuem como formação em sua atuação demonstra que, entre professoras regentes, apenas uma não tem formação especializada para o atendimento com estudantes. Conforme o quadro 13, apresentado nesta pesquisa, a professora tem uma longa carreira no magistério. Está próxima de sua aposentadoria em dois cargos de atuação como professora e não se prontificou a buscar conhecimento para poder melhorar sua prática pedagógica, para atender os desafios que estão postos em sua sala de aula com a presença de estudantes atendidos pela modalidade da Educação Especial. A presença do professor de apoio é necessária em sua sala de aula segundo a professora, porém esse fato pode ter sido mais um facilitador na acomodação de se depositar no outro a responsabilidade de inclusão ao saber escolarizado para esses estudantes.

Já entre as professoras de apoio, também há uma das professoras atuantes na função sem ter a formação na área da Educação Especial. As outras duas possuem formação na área com ênfase na formação continuada para o atendimento na modalidade da Educação Especial. A experiência na atuação de professor de apoio é recente para todas as professoras, comprovando o que os estudos que embasam esta pesquisa também evidenciaram ao longo de várias

secretarias estaduais e municipais. Nesse contexto, a formação mínima exigida é a especialização ou qualificação para o exercício da função.

Os gestores apresentam a visão de um trabalho representativo da SME que contribui com os interesses do capitalismo dentro das condições das políticas públicas desempenhadas por essa secretaria. Esse aspecto é revelado quando se questiona na entrevista o interesse da gestão municipal em se manter ou não o atendimento de professor de apoio em detrimento do serviço de cuidador:

[...] eu vou ser honesta pra você, eu acho que é financeiro, eu acho que é um critério que a prefeitura adota, para economia financeira mesmo. (G. EURÍPEDES).

O discurso de Eurípedes está manifestando o que na prática discursiva ocorreu na “E. M. Maria Angelita”: a SME permitiu cuidadores atuarem em sala de aula na posição que até então seria para professor de apoio, respeitadas as atribuições cabíveis ao professor de apoio. Ou seja, é menos oneroso o pagamento de horas-extras para duas cuidadoras atenderem a cada duas horas uma criança com autismo, do que manter um professor de apoio que tem sua especificidade da carga horária semanal com dias a não comparecer na escola e por horários a não cumprir com estudante devido a planejamento e formação continuada. Discutiu-se esta questão no início deste capítulo.

Essa informação da questão financeira apontada por Eurípedes tem uma lógica relevante para os dados desta pesquisa. O custo de se manter um cuidador na rede municipal de ensino é menor do que se manter um professor de apoio, ou seja, o gasto por um cuidador é menor do que o de um professor. Um professor de apoio tem o Dia de Formação Continuada (DFC), um dia de trabalho em que o profissional não necessita estar na escola, e, mesmo que esteja, esse dia não se destina ao atendimento dos estudantes.

Portanto, não se tem substituto de professor de apoio para atender o estudante. Assim, nesse dia, a escola tem uma rotina desarticulada pela ausência desse profissional para atuar com o estudante com TEA ou com DM, como afirmado pelos gestores e comprovado na pesquisa documental deste trabalho. São estudantes com mais comprometimento, deficiências severas que necessitam de um profissional mais próximo para controlar as ações deste estudante e tentar normalizar a rotina escolar. Se, no lugar do professor de apoio, colocam-se até dois educadores para realizar o atendimento com o estudante (neste caso é exclusivamente para o estudante com TEA), o que poderia ser menos oneroso já gera um peso maior financeiramente para o poder público.

No entanto, a situação citada por Eurípedes demonstra que o lado pedagógico fica comprometido no atendimento a esse estudante: há um rodízio de pessoas que o atendem diariamente (além do atendimento que deve ser realizado pelos professores regentes, há os cuidadores que revezam entre si o atendimento). No caso de TEA, uma rotina garante uma estabilidade emocional e contribui com a possibilidade de seu aprendizado. Ocorrendo esse rodízio, como afirmado por Eurípedes, o estudante com TEA tende a ficar mais agitado e, conseqüentemente, acarretará perda da qualidade do atendimento que poderia receber em sala de aula para desenvolvimento de suas atividades.

Destarte, há, sim, uma vertente capitalista prevista na redução de gastos em detrimento da qualidade do atendimento do estudante com deficiência nessa percepção de manter cuidadores no lugar de professores de apoio. A concomitância da atuação dos dois tipos de serviços de apoio para atender as demandas pedagógicas e as demandas pessoais de cuidados do estudante precisa ser considerada em situações semelhantes a essa citada pelo gestor Eurípedes.

Valdete, por sua vez, declarou que a SME ainda não tem uma definição formada, mas que

[...] é entendido que esse profissional é necessário junto ao aluno do AEE, uma vez que o professor da turma não tem condição de atender a turma mais o aluno que necessita de cuidados especiais. (G. VALDETE).

Esse discurso demonstra a visão do atendimento exclusivo ao estudante, segregando-o da turma, e revela as condições precárias que o professor regente tem com uma turma numerosa de estudantes para atender de forma específica as necessidades do educando. Quando mencionado que tem que “atender a turma mais o aluno que necessita de cuidados especiais”, está nítida a concepção de um ensino voltado para um padrão de processo de aprendizagem focado não nas diferenças, mas na normalidade. Ainda assim, Valdete não deixa claro se está se referindo ao professor de apoio ou ao cuidador.

No entanto, Waldeci direciona a determinação de um profissional ou outro de acordo com as definições dadas pela equipe da Coordenação de Ensino da Educação Especial. O gestor Arley considera as duas atuações (professor de apoio e cuidador) indispensáveis, pois há estudantes que necessitam desses serviços de forma concomitante.

Adiante, sobre esta questão da disputa dos serviços de apoio e da falta de esclarecimento dos papéis entre cuidadores e professores de apoio, reforça-se aqui o que Freitas (2013), em seu estudo, apresentado de forma sucinta, no capítulo anterior desta pesquisa, aborda: os

professores de apoio se perdem em suas funções. Embora a SME, por meio de ações do NADH, como apresentadas nesta pesquisa, tenha definido em suas ações as atribuições dos cuidadores e as dos professores de apoio, essas orientações foram realizadas em documentos internos, avulsos, sem regulamentá-las na forma de resoluções e/ou leis. Não foi publicado nem editado em documento oficial o conteúdo que demanda essas atribuições. Nem mesmo no regimento escolar ou no PPP tem-se o registro dessas atribuições dos cargos de cuidador e/ou de professor de apoio.

No questionário, quando perguntado aos gestores qual a preferência da direção escolar diante do impasse em ter que escolher por professor de apoio ou cuidador para uma criança que necessite do atendimento com suas especificidades, os gestores responderam da seguinte forma:

Faria opção pelo professor. (G. EURÍPEDES)
Professor de apoio por ter uma abrangência maior, mas tem casos específicos que (DF) que necessitam de cuidador (G.ARLEY.).

Os gestores que atuam na escola demonstram preferência pelo professor de apoio, enquanto aqueles que atuam a SME dão mais ênfase nos aspectos legais e administrativos:

Ao receber um aluno que necessite de algum atendimento especializado, a direção da escola, de posse do laudo da criança, solicita o parecer da Coordenação da Educação Especial que define em um primeiro momento se o aluno precisa dos dois profissionais para atendimento na escola. Em geral, somente os casos muito graves são liberados o atendimento tanto com o cuidador quanto com o professor de apoio. (G. WALDECI)

No momento a direção não define qual o profissional que deve atender o aluno do AEE, pois de acordo com as especificidades do aluno, após análise do laudo pela equipe responsável, o aluno terá o cuidador e o professor de apoio, ou apenas a presença de um desses profissionais. Na minha opinião o aluno necessita apenas de um profissional para acompanhá-lo, tanto nas necessidades pedagógicas como no acompanhamento de sua higienização e alimentação (G.VALDETE).

Observados esses posicionamentos, percebe-se que muito ainda há que se discutir sobre os aspectos do atendimento a ser realizado, no tocante às atribuições de cuidador e de professor de apoio nos espaços escolares da SME.

Ressalta-se que esta situação pode ser em consequência da forma como a temática é apresentada. As regulamentações e/ou orientações emitidas pelos órgãos superiores, expressas nas legislações acerca das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência, empregam palavras como: *professores de apoio, profissionais de apoio* e, até mesmo, termos mais genéricos, que abrangem, *demais profissionais que se fizerem necessários para o atendimento*

dos estudantes na escola de ensino regular. Tal situação favorece o (des)entendimento das questões pertinentes ao que seja cuidar e realizar ações que medeiam o processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns estudantes podem ser avaliados pela equipe da Coordenação de Ensino da Educação Especial, como afirma Waldeci, mas apenas para ter cuidados referentes à sua locomoção e higienização. No entanto, outros precisam de atendimento pedagógico em sala de aula, justamente para oferecer o suporte ao professor regente, para que a dinâmica da sala de aula possa ocorrer de forma inclusiva – se é que seja possível fazer a inclusão nestes moldes de atendimento com todos os estudantes, não sendo pensada com e para o estudante com deficiência apenas. A situação exposta anteriormente na resposta de Eurípedes, de que a SME orienta cuidadores de apoio no lugar de professores de apoio, compromete a concepção que se tenta ter dos professores de apoio; até mesmo contradiz as atribuições dos professores de apoio e dos cuidadores, registradas pela própria equipe do setor de Educação Especial da SME.

Um fator muito importante a ser considerado nesta questão está no exercício da função docente: todos os exemplos de secretarias estaduais de educação, citados nesta pesquisa no capítulo anterior, têm o professor como agente da função de apoio, mesmo que haja situações como apresentadas no estudo de Freitas (2013) de que os professores de apoio se perdem nas funções agindo como cuidadores. O ato de ensinar é feito por professor. O discurso de articulação com o professor regente está mencionado nas atribuições do professor de apoio quando apresenta importância de “estar em sintonia com o professor regente para planejamento prévio e confecção de material de apoio pedagógico referente ao conteúdo trabalhado no dia”, além de apresentar também ações de cuidados para o auxílio com o professor regente na “condução ou locomoção do aluno em horários de entrada, saídas ou atividades fora de sala de aula comum” (NADH/CEMEPE/SME, [entre 2013 a 2014b], s/p).

O documento proporciona condições de o professor de apoio poder ajudar em situações de locomoção em sala de aula ou fora dela, mas não abre espaços para outros cuidados como de higienização ou alimentação, o que, por sua vez, está a cargo do serviço do cuidador, que, dentre as atribuições aos cuidados de higiene, locomoção e alimentação, deve “contribuir para o bem-estar do aluno que apresenta necessidade de cuidados diários [...] e atender suas necessidades quanto a autoestima, saúde [...]” (NADH/CEMEPE/SME, [entre 2013 a 2014a], s/p). Não há quesitos nas atribuições do cuidador de ações pedagógicas, pois estas menções já foram citadas no documento NADH/Cemepe/SME, ([entre 2013 a 2014b]).

Esta discussão entre o cuidar e o educar, entre as necessidades básicas para a vida e o ato pedagógico, são relações de funções distintas, mas que se articulam no sujeito que está

subjetivado a estas ações: o estudante. Em espaço escolar, o foco deve ser o ato pedagógico, consideradas as condições de atendimento básicas e dignas ao estudante. A guerra de ações politicamente travadas nos discursos da SME entre funções do professor de apoio versus cuidador não se justifica se for considerado o artigo 3º da LBI, pois as ações pedagógicas são de propriedade do professor, e não do cuidador. E professor, neste quesito, tem a estratégia no ato de ensinar, que lhe é própria de uma função legalmente estabelecida.

4.3.2 O professor de apoio na prática cotidiana: a percepção e os discursos dos profissionais participantes do estudo

O planejamento pedagógico entre o professor regente de turma com o professor de apoio demonstrou um perfil diferente entre as professoras de apoio da escola “E. M. Maria Angelita” e as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes”. Enquanto que a professora da primeira instituição respondeu que o planejamento é realizado de forma conjunta com a professora regente, as professoras da escola “E. M. Frederico Antunes” disseram que deveria ser um planejamento coletivo, mas não o é.

Essa dificuldade de planejamento de forma colaborativa entre as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes” e os professores regentes acentua-se por um agravante: o fato de essas professoras de apoio atenderem a mais de uma turma durante o turno de escolarização. As professoras Vilma e Rosa atendem, no mínimo, de duas a cinco turmas, com o total de aproximadamente 2 a 5 estudantes com deficiência para cada uma. Esse atendimento de forma itinerante acontece semelhantemente ao que também ocorre no estado de Goiás, com a prática do professor de apoio à inclusão apresentado no estudo de Freitas (2013), já referenciado nesta pesquisa.

O professor de apoio na SME, em certas situações, como as vivenciadas pelas professoras de apoio da “E. M. Frederico Antunes”, atendem mais de uma turma, onde há salas com um estudante com deficiência, outras com dois. Nesse contexto, a carga horária das professoras obedece à forma de rodízio, adequando-se a um horário previamente organizado para esse atendimento nas turmas.

O estudante com TGD, dependendo do grau de sua deficiência, é sempre priorizado com atendimento do professor de apoio, não sendo permitido mais do que dois professores de apoio por turma. Se houver mais estudantes com TGD na mesma turma, considerados em grau mais leve de deficiência, o professor de apoio realiza o atendimento nessa turma com dois estudantes com TGD. Mas, quando os estudantes com deficiência são de salas de distintas e a turma tem

o atendimento do professor de apoio, este profissional faz horário de atendimento às turmas conforme a demanda do processo de ensino e de aprendizagem das turmas ou dos estudantes.

Esse atendimento em diversas turmas permite que as professoras se relacionem com mais professores regentes e percebam entre si as dificuldades de aceitação com o trabalho colaborativo com professores de apoio. Da mesma forma, contudo, permite uma dificuldade de colaboração com o professor regente da turma.

Acompanhar com cada um desses professores o planejamento e mesmo realizá-lo de forma coletiva num momento único de atendimento de módulo II na escola é difícil, pois os horários são variados. Enquanto um professor está numa sala de aula atendendo os estudantes, o outro professor está em horário de planejamento. Esta situação já não ocorre com a professora Marli da escola “E. M. Maria Angelita”, pois atende somente a uma professora, a uma única sala com único caso de estudante com deficiência.

Nos estudos de Freitas (2013) e Vianna (2015), como discutido no capítulo 3 desta pesquisa, são apontados resultados de que o trabalho de itinerância do professor de apoio nas turmas promove dificuldade de interação entre os professores regentes e professores de apoio. Na pesquisa de Freitas (2013), a autora argumenta sobre o custo financeiro que gera ao Estado em termos de economia manter um professor para mais turmas atendidas.

No estudo de Vianna (2015), em relação a essa questão do custo, mostra-se que os professores da própria escola se organizaram com atendimentos para que todas as turmas fossem integralmente assistidas com o trabalho do professor de apoio de forma voluntária, sem gerar ônus para o Estado. Esses estudos reforçam o que as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes” relataram nos questionários quanto à dificuldade de planejamento e interação com os professores regentes: havendo essa itinerância no atendimento das professoras de apoio, é difícil proporcionar momentos de interação no planejamento para que o trabalho pedagógico seja de forma colaborativa entre ambos.

Ademais, contribui para o manifesto do pensamento neoliberal voltado para a máxima eficiência com o mínimo de custos para os cofres públicos, pois um professor atendendo mais estudantes é menos oneroso do que a manutenção de um professor por turma onde haja estudante da Educação Especial que necessite do atendimento de apoio.

A organização do trabalho pedagógico, na visão dos professores, por sua vez, apesar de não contar com módulos juntos, há um trabalho de parceria, cujos direcionamentos são da professora regente para que professoras de apoio façam *adaptações* do material didático e seus complementos. O trabalho não é pensado coletivamente para atender a todos, mas requer que seja *adaptado*. Essa prática revela uma postura bem conservadora da educação, que não atende

aos princípios da educação para todos, que prevê que todo o processo educacional seja organizado, planejado e executado considerando a existência de todos os envolvidos, não demandando ajustes específicos para um e/ou pequenos grupos. E o grifo das palavras foi proposital, uma vez que reforça que adaptar não é algo pensado para atender uma necessidade específica, mas que foi reaproveitado para esse fim.

Os gestores também enfatizaram em suas respostas, quanto ao acompanhamento pedagógico dos professores de apoio, por parte do especialista da educação, que, geralmente, nas escolas onde há especialistas exclusivos para o AEE, estes são os responsáveis por tal acompanhamento. Trata-se de um fato declarado anteriormente nos contextos das diversas questões do perfil das entrevistas e questionários. Como afirmado antes, na falta do especialista do AEE, é o especialista das turmas do ensino regular que faz esse acompanhamento.

O cumprimento de módulos semanais com especialistas, conforme citado nos relatórios de visitas dos inspetores escolares, foi categoricamente tratado no registro dos inspetores nesses documentos, como apresentado anteriormente. Isso evidencia que esses professores, embora não tenham legalizada sua função, têm uma situação de controle das atividades quando o especialista da educação necessita acompanhar o trabalho desses professores de forma a atender as exigências da escola, quanto ao processo de padronização do processo de ensino e de aprendizagem.

Destaca-se que não se trata da necessidade de controle, mas de um acompanhamento pedagógico, no sentido de orientar, pensar com o fazer educativo na escola e para essas crianças. A atitude de controle e cobrança apenas reforça os aspectos burocráticos e da contabilização e resultados, sem o cuidado pedagógico com o processo realizado. Tais ações não produzem mudança de sentido na escola, pois não provocam crescimento nem formação coletiva de todos os envolvidos no processo educacional. Os estudantes público da educação especial são da escola, e não de alguns profissionais isolados.

As professoras regentes apresentaram um discurso que valoriza o relacionamento amigável e com trocas de experiências para o bom andamento do trabalho pedagógico em sala no ato pedagógico com as professoras regentes. Quando as professoras regentes afirmaram, nas respostas dos questionários, que há trocas de experiências, há a alusão ao entendimento de que exista um trabalho colaborativo entre professores regentes e professores de apoio. Isso ainda que as condições para a realização de planejamento não sejam adequadas, uma vez que não ocorrem em um mesmo horário de atendimento para ambos, como no caso do horário de módulo II cumprido na escola para esse fim. Por outro lado, há discursos das professoras de apoio que apresentam contradição aos discursos das professoras regentes.

Nessa perspectiva, quanto à relação entre as professoras de apoio e professoras regentes, na visão das professoras da “E. M. Frederico Antunes”, tem-se a seguinte declaração:

Relação de reciprocidade, porém deparamos com diferentes tipos de perfis de profissionais: uns são acolhedores, outros me veem como uma intrusa. (P.A. VILMA)
A relação não é algo muito fácil, pois alguns professores regentes são inseguros e acham que estamos vigiando o trabalho profissional [...]. (P.A. ROSA).

Tem-se, nestes relatos, a questão da intromissão, ou seja, o professor de apoio agindo sob a impressão de um espaço ao qual não pertença; a sala de aula que não é sua, mas do professor regente. Por outro lado, a prática discursiva da atuação da professora de apoio se faz interpretada como um vigia, alguém que age no território do outro para vigiar suas ações.

Analisando os discursos das professoras de apoio, torna-se possível a analogia com o ato de vigilância apresentado por Foucault (2014), entendido como uma técnica de poder. Segundo o autor, a sociedade, de acordo com seu contexto histórico, percebeu ser mais fácil vigiar do que punir se houver transgressão das normas e causas sociais¹²¹. Para as professoras de apoio, a interpretação das professoras regentes é que elas estão presentes em sala para exercer o poder de vigiar, porque se desdobra numa visão mais aprofundada deste discurso, “[...] permite intervir a cada momento e a pressão constante age antes mesmo que as faltas, os erros, os crimes sejam cometidos (FOUCAULT, 2014, p. 199).

Concluimos nossa reflexão a esse respeito considerando ser o crime uma forma de violar as regras, o estabelecido, ferindo o direito de alguém, atingindo de certa forma as práticas pedagógicas exercidas na relação do professor regente com os estudantes com deficiência. Percebida aos olhos do professor de apoio, a imaginária ou real condição a que se refere o autor de que a “visibilidade é uma armadilha” (FOUCAULT, 2014, p. 194).

Uma contradição de discursos é notada entre o que diz Arley, que está na gestão da “E. M. Frederico Antunes”, e o que as professoras de apoio Vilma e Rosa afirmam sobre o relacionamento pedagógico com os professores regentes. As respostas de ambas revelam que há, por parte de alguns professores regentes, a recusa do atendimento do professor de apoio em sua sala de aula. No entanto, quando Arley se refere à apresentação do trabalho das professoras de apoio em sala para os professores regentes, afirma que esta apresentação ocorre durante:

¹²¹ O autor apresenta o Panóptico como uma forma arquitetônica de se promover a prisão, cujas celas dos aprisionados são dispostas ao redor de uma torre central onde se situa o vigilante. Este tem o poder, a partir de um lugar central, de vigiar e controlar todos os presos (FOUCAULT, 2014).

[...] módulos através de diálogo. Mas nunca tivemos objeção ou rejeição. Pelo contrário, aprovação total. (G. ARLEY).

O discurso por parte da gestora escolar revela “*nunca*” ter ocorrido rejeição do trabalho dos professores de apoio por parte dos professores regentes. Mas, como foi apresentado antes neste texto, o discurso das professoras de apoio é que elas se sentem na condição de vigilantes ou de intrusas no espaço da sala de aula com o professor regente.

A atuação dos professores de apoio é apresentada aos professores regentes, portanto, nos dois módulos semanais, segundo as respostas dos gestores para esta questão. Isso demonstra que, segundo a informação dos gestores, a apresentação do trabalho do professor na sala de aula acontece com o momento de intervenção do especialista da educação nos momentos de módulos.

Destaca-se, no entanto, que, mesmo sendo de fundamental importância esse momento dos módulos dos professores de apoio e dos professores regentes, os professores de apoio não foram citados na instrução normativa que regulamenta esses horários de módulos nas escolas. Esse fato evidencia a necessidade de que os inspetores escolares realizem a formalização desse momento por meio dos relatórios de visitas em orientações *in loco*, para possibilitar sua realização de forma universalizada na rede municipal.

Dessa forma, o trabalho pedagógico se organiza a partir do direcionamento da professora regente para o professor de apoio *adaptar* as atividades propostas, afirmaram as professoras de apoio. Reforça-se, nos discursos das participantes, que não há o momento de planejamento juntas em momento específico, o que as professoras chamam de módulo. Fica muito evidente na expressão das docentes que é o professor regente quem passa as atividades para que o professor de apoio faça as *adaptações* ao estudante.

A percepção das professoras regentes quanto à relação do professor de apoio demonstra duas situações: uma, de que o professor de apoio se relaciona bem com toda a turma; e outra, de que esse profissional tem boa relação com o estudante. Apenas Geny, da escola “E. M. Frederico Antunes”, respondeu que percebe a professora de apoio envolvida com o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes da turma e não só com o estudante com deficiência.

As professoras da Escola “E. M. Maria Angelita” responderam que percebem envolvimento das professoras de apoio de forma bem ativa, mas se restringiram ao atendimento aos estudantes com deficiência e não os demais estudantes da sala. Esse posicionamento permite

identificar uma percepção centrada nos estudantes com deficiência e em um tipo de atendimento específico do professor de apoio aos estudantes público da educação especial. Algo semelhante ao identificado no estudo de Jordão, Jordão e Tartuci (2011), em que as autoras apontam que esses discursos dos professores demonstram uma vertente assistencialista voltada para atenção sem a dimensão de uma capacidade pedagógica.

No tocante às práticas pedagógicas desenvolvidas na função de professor de apoio, as professoras de apoio responderam que o que as motivam a realizar este trabalho é justamente o acompanhamento da evolução do processo de aprendizagem do estudante, possibilitando a cada dia mais autonomia para realização de suas atividades diárias. Ainda nesta questão, a professora Rosa, da escola “E. M. Frederico Antunes”, mencionou que o respeito dos colegas de trabalho e dos familiares dos estudantes também a motiva a realizar a função, embora muitos colegas, segundo ela, desrespeitem o trabalho do professor de apoio em relação ao que é desenvolvido com os estudantes.

[...] o respeito por parte de alguns colegas e familiares, pois nós somos desrespeitadas em alguns momentos em relação ao trabalho desenvolvido. (P.A. ROSA).

Percebe-se, mais uma vez, o discurso da predominância de rejeição ao trabalho das professoras de apoio. Ele pode estar associado à forma como este trabalho é introduzido na turma ou à maneira como o professor regente se sente inseguro de suas práticas, ameaçado com a presença de um novo sujeito em sala para presenciá-las.

Por outro lado, a percepção dos gestores quanto ao trabalho dos professores de apoio para os estudantes público da educação especial é unânime na condição de que em todos os questionários as respostas enfatizaram a importância desse profissional em sala de aula. Apenas um não reforçou a ideia de que na sala de aula o professor de apoio deve prestar assistência mais individualizada ao estudante. É comum a ideia de que este profissional seja responsável apenas por acompanhar e orientar os estudantes do AEE para os quais foi contratado:

É uma sobrecarga para o professor regente acompanhar as várias realidades da sala de aula. (VALDETE).

O professor regente tem em sua responsabilidade uma turma que varia entre 28 e 30 alunos e não teria condições de acompanhar este aluno que precisa de atenção mais próxima (WALDECI).

O posicionamento dos gestores é justificado pela falta de condições dos professores das salas de aula, que, em geral, possuem muitos estudantes sob sua responsabilidade. Logo, este

que lhe demanda mais atenção e cuidados pedagógicos ficaria desprovido desta atenção. Destaca-se que, na organização das turmas na rede Municipal de Educação, a definição do total de estudantes numa classe não é considerada para atender às políticas da inclusão relacionadas ao público da educação especial. Logo, as demandas inerentes a este público são negligenciadas para o desenvolvimento de uma escolarização inclusiva que perpassa a cultura das diferenças. Ao contrário, prioriza-se e valoriza-se a busca por uma homogeneização do ensino. Desse modo, as salas de aula de ensino regular precisam contar com os professores de apoio para que se cumpra o mínimo das atividades curriculares a serem realizadas e definidas como as metas do processo de ensino e de aprendizagem para todos.

Esta situação, no entanto, retrata que a condição de estudantes por sala não favorece a inclusão de forma natural, sem que fosse preciso um profissional de apoio muitas vezes necessário para o processo de escolarização. Sobre este aspecto do atendimento do professor de apoio nas turmas de ensino regular, a percepção dos gestores também é unânime: o serviço desse profissional contribui com o bom desempenho do estudante. Contudo, consideram também que é preciso haver uma capacitação do professor de apoio. Na fala de Valdete, “[...] é necessário capacitá-lo de acordo com as diretrizes do AEE[...]”. Evidencia-se, mais uma vez, que o professor de apoio é um professor de AEE que não faz o seu atendimento na SRM, mas na sala de ensino regular onde ocorre a escolarização de todos os estudantes.

As professoras regentes que recebem professor de apoio em sala de aula percebem o serviço deste profissional como uma atuação importante para o atendimento aos estudantes da educação especial de uma forma geral, uma vez que as salas de aulas são muito numerosas. Quanto ao total de estudantes e com o auxílio do professor de apoio, há possibilidades de uma atenção mais específica para as necessidades educacionais desses estudantes.

Novamente, a quantidade de estudantes por sala é demasiadamente alto para o atendimento da demanda na lógica capitalista. Quanto mais estudantes num espaço, mais se tem a execução de poder por forma do governo do professor sobre os estudantes. Do mesmo modo, menos gastos se tem com o pessoal discente, e mais se tem a distribuição das redes de poder manifestadas por um currículo nada inclusivo, que é propagado pelo professor tomado pelo discurso da inclusão.

O relacionamento com os familiares e responsáveis pelos estudantes com deficiência que recebem o serviço do professor de apoio na escola demonstra também uma curiosidade: a professora de apoio da escola “E. M. Maria Angelita” afirma que poucas vezes se relacionou com os familiares do estudante, mas não houve problemas nesse contato. Já as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes” afirmaram que possuem ótimos relacionamentos

com os familiares quando eles aceitam a condição da deficiência de seus filhos, suas dificuldades para a aprendizagem e para seu desenvolvimento num todo na escola.

Destarte, as professoras também afirmaram que esse relacionamento entre professores de apoio e familiares, por vezes, não é bom quando os pais não aceitam e/ou não reconhecem a deficiência do estudante e cobram da equipe escolar resultados e, até mesmo, transferem responsabilidades além do que a escola pode oferecer e/ou o estudante consegue alcançar.

Alguns pais aceitam a deficiência de seu filho, facilitando a troca e relacionamento conosco professores de apoio. Entretanto, existem pais que além de não compreender o grau de dificuldade do filho, passam a exigir muito além da capacidade dele de aprendizado, transferindo a responsabilidade para nós, profissionais da escola. (P.A. ROSA).

O que a professora de apoio transmite é que a condição de deficiência dos filhos pode ser negada pelos pais. Por sua vez, tal negação repercute no processo de ensino e de aprendizagem do estudante. E quando menciona “*da capacidade dele de aprendizado*”, entende-se que o discurso revela que a aprendizagem pode ser medida dentro de um processo de padronização, configurando-se como a negação das diferenças e a afirmação de uma cultura da normalidade no espaço escolar e, também, no contexto familiar.

A rotina descrita por cada uma das professoras de apoio no contexto escolar no exercício de sua função correspondeu basicamente ao atendimento do estudante em sala de aula de acordo com suas necessidades.

Acompanho o aluno auxiliando em suas atividades pedagógicas, levo ao banheiro e o acompanho no recreio até a saída da escola. (P.A. MARLI)
A rotina de trabalho é de acordo com a necessidade do aluno e de seu comportamento diário. (P.A. VILMA)
A rotina é muito exaustiva dependendo da necessidade e exigência do aluno. (P.A. ROSA).

Observa-se que a condição da rotina dos professores está mais voltada às necessidades individuais do estudante no que se refere às questões de cuidados do que às questões pedagógicas. É também uma realidade apresentada no estudo de Martins (2014), predominando a ênfase de um atendimento mais assistencialista do que pedagógico, mais no formato de uma monitoria do que de uma especialidade.

Diante dessa condição, as professoras de apoio da escola “E. M. Frederico Antunes” afirmaram que a maior dificuldade que elas encontram no exercício de sua função está na aceitação de alguns profissionais da escola no concernente ao relacionamento participativo

entre as funções docentes. Já para a professora de apoio da escola “E. M. Maria Angelita”, a maior dificuldade encontrada por ela foi em compreender a comunicação do estudante que tem síndrome de Down e alguns de seus comportamentos ligados à condição de sua deficiência. Isso que induz à percepção de que é necessário conhecimento específico sobre cada tipo de deficiência para a realização do ato pedagógico.

Quanto às dificuldades e às contribuições que possam existir a partir do trabalho do professor de apoio, as entrevistadas responderam o seguinte:

Contribui com o professor de apoio em sala, eu acho que é porque vai dar uma atenção específica para ele, vai trabalhar com ele a dificuldade que ele tem que é diferente das outras [...] (P.A. MARLI)

Contribui para ajudar a criança na socialização, na autonomia, pedagogicamente mesmo, só que eu acho que falta essas atribuições, porque as vezes a gente fica meio perdido [...]. (P.A. VILMA)

Contribui muito para estar auxiliando o aluno, ajudando ele a interagir na sala de aula, porque, muitas vezes, o momento que o professor de apoio está junto dele na sala de aula, ele está trabalhando, naquele momento ele está rendendo, e, muitas vezes, você não fica o período da manhã as 04 horas e meia que ele necessita, devido a demanda e pouco professor de apoio. Então quando está lá dentro ajuda muito e facilita o trabalho do aprendizado dele. (P.A. ROSA).

A predominância dos discursos das professoras demarca um trabalho centrado muito entre professor e estudante. Não categoriza um trabalho voltado para o atendimento pedagógico compartilhado com o professor regente. Por essa razão, apenas uma das professoras regentes tenha afirmado, nesta mesma questão, cuja participação ocorreu entre todas as participantes docentes, de que o trabalho do professor de apoio contribui para sua prática em sala de aula. As demais professoras regentes também enfatizaram a referência do trabalho do professor de apoio, porém apenas com o estudante público da Educação Especial.

No discurso de Vilma, predominou a queixa da falta de clareza novamente das atribuições da função do professor de apoio como uma dificuldade. Por sua vez, Rosa considera como dificuldade a demanda de atendimento para várias turmas, e pondera que tempo em atendimento integral numa única turma possibilitaria um melhor acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem para os estudantes público da educação especial. Reforça, aí, a dificuldade encontrada também nas questões das relações com os professores regentes anteriormente expostas.

Por fim, quanto à percepção das contribuições e das dificuldades referentes ao trabalho dos professores de apoio em sala de aula, as três professoras regentes responderam que contribui muito para o processo de ensino e de aprendizagem em sala, incluindo o estudante com

deficiência nas atividades propostas. Porém, apenas a professora Adenice afirmou que o fato de a professora de apoio ter que dividir seu horário de atendimento com outros estudantes de outras salas representa uma dificuldade. Ela percebe que o estudante com deficiência, com direito a esse atendimento, requer o tempo todo um auxílio em sala, e ela sozinha não consegue realizar quando da ausência do professor de apoio. Destaca-se que, nessa escola, optou-se pela contratação de cuidadores, com carga horária fracionada.

Já a professora Lourdes mencionou a falta de formação adequada para as especificidades das deficiências dos estudantes como uma das dificuldades que ela percebe nesta atuação. A professora Geny, por outro lado, alegou não ver dificuldades no trabalho do professor em sala de aula.

Para as professoras regentes, o atendimento aos estudantes público da educação especial, antes do acompanhamento de professores de apoio em sala de aula, possibilitava exclusão, imposição de atividades sem o envolvimento desse estudante. Visto que é uma função nova no contexto das políticas públicas da SME, mesmo sem a função do professor de apoio, antes ainda em vigor nas atribuições do professor do AEE, o assessoramento em sala de aula comum, que poderia ser citado, não foi mencionado nas respostas das professoras regentes. Ou ele não se realiza e/ou não se associa a esse acompanhamento a devida importância que desempenha para o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. A intervenção do professor de AEE em sala de aula é o assessoramento da sala de aula comum, além do atendimento na SRM que ocorre no contraturno da escolarização dos estudantes público da educação especial, assim previsto nas políticas públicas de inclusão.

4.3.3 O professor de apoio e as especificidades de seu trabalho: da expressão regulamentada à prática discursiva

Para o questionamento dos motivos que levaram as professoras a atuarem como professora de apoio, evidenciou-se a situação das escolhas ou da falta de opção em atuar noutra função, como segue na fala de cada uma das professoras de apoio:

Sou contratada e quando cheguei à escola a diretora me ofereceu o cargo de professora de apoio (P.A. MARLI).

Pela oportunidade de conhecer o trabalho do AEE e adquirir experiência e conhecimento na área da inclusão (P.A. VILMA).

Devido alguns cursos de extensão que fiz trabalhando pelo Estado [faz referência à SEE/MG], tive a oportunidade de trabalhar na prefeitura como professor de apoio ampliando meu conhecimento (P.A. ROSA).

As respostas das professoras de apoio Vilma e Rosa, da escola “E. M. Frederico Antunes”, demonstram a importância da função ligada a novos conhecimentos e à formação para a atuação. Ao contrário, a professora Marli, da escola “E. M. Maria Angelita”, demonstrou atuar na função por falta de opção, visto que foi o que lhe apresentara a direção escolar como opção.

A respeito das percepções gerais pertinentes ao processo de escolarização dos estudantes que constituem em público da educação especial e a dinâmica da sala de aula com a presença de outros profissionais para possibilitar o processo de inclusão, as entrevistadas responderam:

Por questão de ele estar inserido em uma sala, eu acredito que o ensino dele não está de acordo com o ano que ele está estudando, eu vejo isso como uma dificuldade [...]. (P.A. MARLI).

[...] a gente pode ir muito além do que é atribuído a gente, acho que falha nisso, mas nessa escola aqui, é muito boa, porque nós temos todos os profissionais que precisam e geralmente eles procuram nos ajudar, as cuidadoras a tarde por exemplo ajudam, a professora do AEE também [...] (P.A. VILMA).

Olha, eu acredito que é muito importante mesmo ter os cuidadores para estar ajudando, ter os professores de apoio para estar auxiliando na sala, e é igual eu já falei antes: aumentar assim, um pouco o público, né, o professor de apoio para estar auxiliando e ver que tem alguns não têm direito, mas, às vezes, eles precisam tanto quanto os que tem direito, para estar auxiliando mais, porque aí vai ter mais tempo do que na sala de aula para você estar ajudando eles, ajudando os professores na formação deles. (P.A. ROSA).

No que se refere ao processo de escolarização dos estudantes público da educação especial, Marli faz menção ao quesito das normas, o fato de ter que agrupar os estudantes por faixa etária e nível de ensino, o que, muitas vezes, não condiz com a preparação que um estudante com mais limitação cognitiva consiga acompanhar. Mas, por uma questão legal, ministrar as aulas e a enturmação dos estudantes fixam-se em padronizações de organização metódica da dinâmica escolar. Também, este discurso de Marli demonstra certo interesse em nivelar o estudante por capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, o que não deixa de ser um controle e uma forma de homogeneizar o processo pedagógico de escolarização desse estudante.

As formas de avaliar, a ministração do conteúdo e o planejamento curricular fundamentam-se em um processo de padronização. Essa é uma forma de homogeneizar as diferenças, eliminando os riscos de se ter algo fora do controle a partir de um princípio

normalizador: as diferenças comparadas com outras passam a ser excluídas diante de um padrão aceitável de currículo, de formas e resultados de avaliação, e, assim, passam a ser um risco calculável, previsível e passível de ser governado (GUEDES, 2011).

Dessa maneira, a deficiência vista como diferença é o fator que foge ao padrão do desenvolvimento em referência àqueles estudantes que não se categorizam como estudantes com alguma deficiência. “Com base nesse princípio de colocar todos ‘sob o mesmo teto’¹²² que o Estado põe em funcionamento as políticas de inclusão de modo material [...]”.¹²³

O discurso de Vilma já menciona a importância de se ter outros profissionais do serviço da educação especial trabalhando em conjunto para o atendimento aos estudantes desta modalidade de ensino, pois faz referência ao cuidador, ao professor do AEE. Nesse contexto, aborda as diferentes funções que cada um desempenha, seja no cuidado com a higienização, locomoção e alimentação, como é o apoio do cuidador, seja na complementação ou suplementação das atividades escolares realizadas na SRM pelo professor do AEE. E mesmo em sala de aula do ensino regular, com um atendimento especializado para a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem, em que estudantes com deficiências estão inseridos para que o professor de apoio atue na parceria com o professor regente em prol dessa dinâmica.

A relevância desses profissionais a serviço da educação especial também é considerada por Rosa, que acrescenta, ainda em seu ponto de vista sob o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, o que já fora mencionado anteriormente em outras questões da entrevista: a necessidade de se estender o público que pode ser auxiliado por atendimento do professor de apoio em sala de aula do ensino regular por outros tipos de deficiência além de TEA e DM.

O processo de inclusão e de escolarização dos estudantes com deficiência nas salas de aula do ensino regular, como visto, demanda uma dinâmica que requer todo um aparato de profissionais para o controle e o alcance dos resultados esperados pelas políticas educacionais. Isso ficou evidente nas falas das professoras de apoio, que, como novos sujeitos desse aparato político educacional para a inclusão, sentem-se ainda perdidas na dinâmica escolar que necessita se adequar à inclusão. Isso, por assim se perceber, seria o retorno real admitido da exclusão, pois, na intenção de se abarcar o discurso da inclusão nas práticas pedagógicas, o movimento contrário tende a excluir para, então, ter-se a necessidade de incluir. Para mascarar as diferenças entre os sujeitos e marcar na questão da deficiência a marca da diferença, da anormalidade, no ensejo de moldar esses estudantes nos estigmas do que seja normal.

¹²² Grifos da autora.

¹²³ Ibid. p. 44.

Adenice, porém, menciona que em alguns casos este processo de escolarização “ [...] é um sofrimento [...] existem casos e casos [...] A gente tem que analisar...[...]”.. Nesta reflexão da professora, é possível provocar uma problemática no contexto das políticas públicas de inclusão escolar: até que ponto a escola de ensino regular é inclusiva e necessária para todos os estudantes atendidos pela Educação Especial enquanto modalidade de ensino?

No entanto, apesar de ser reconhecida pelos gestores a importância desse professor de apoio no trabalho do ensino regular, o grupo demonstrou divisão nas respostas quanto à atuação deles no processo de reuniões do conselho de classe. Os dois gestores do espaço da CIE apresentaram nitidamente que esse é um processo ainda não discutido, e que esta é uma das questões que “[...] ainda não foram definidas de forma clara” (WALDECI). No entanto, Arley e Eurípedes, que atuam nas escolas diretamente com a gestão, afirmam que acontece a participação do professor no conselho de classe de forma ativa.

No tocante à participação do professor de apoio em reuniões com pais das crianças do qual ele realiza atendimento, todos afirmaram que o professor deve estar presente. Porém, dois deles afirmaram ainda que essa participação está condicionada ao parecer do professor regente e do especialista da educação.

Esse tipo de observação, de ressalva na atuação, evidencia que há certa falta de autonomia do professor de apoio pela visão destes gestores, pois esse professor deve ficar submisso à condição de autorização de sua participação ou não em reuniões nestas unidades de ensino, condicionada à autorização e/ou ao reconhecimento por outros profissionais. Ele é considerando, nestas situações, um profissional de segunda função, para não dizer de menor sentido e significado institucional. Tal situação pode provocar no profissional falta de desejo de continuar na função, frustração profissional, o que poderá levar inclusive ao surgimento de doenças ocupacionais, tão comuns no meio educacional.

Entre os gestores, há desacordo quanto à livre participação do professor de apoio enquanto mais um docente em sala. É um docente sem a referência para os familiares no acompanhamento das atividades escolares. Por outro lado, o posicionamento deles permite pensar que o foco do processo de ensino e de aprendizagem permanece no professor regente, e não no professor de apoio. No entanto, se cruzadas outras informações oriundas de outros momentos das respostas, cria-se o entendimento de que o professor de apoio é a referência para o estudante com deficiência quando os gestores mencionam o atendimento de forma exclusiva a este estudante. Reforçam, nos seus enunciados, que o professor de apoio é para o estudante com deficiência; não mencionam a possibilidade de esse profissional ser corresponsável para a turma onde há estudante público da educação especial.

Assim, apesar de ser considerado na escola o profissional de referência para o estudante, não lhe é permitido o exercício pleno desta ação, uma vez que seu contato com a família é regulado e controlado pelos demais profissionais envolvidos no processo. Nesse sentido, não há um trabalho coletivo visando ao processo de escolarização desse estudante. Evidencia-se, no mínimo, uma confusão pedagógica e administrativa neste campo.

Ainda, a percepção dos gestores quanto ao professor de apoio ser um sujeito na escola que contribui com a prática inclusiva na escola esteve presente de maneira unânime nas respostas na aplicação do questionário e entrevistas diante desta questão. Para os gestores, não restam dúvidas de que a presença do professor de apoio em sala de aula contribui com a inclusão, exceto para Eurípedes, pois considera o trabalho do professor de apoio parcialmente como inclusivo, embora julgue positivo que já se tenha esse profissional na escola para favorecer o trabalho da inclusão.

Na função de gestão de unidade escolar, Eurípedes tem uma expressão no discurso de que as políticas públicas têm que ser revistas e as condições do exercício da inclusão ainda precisam avançar. Somente na entrevista foi possível ter a percepção da visão de Eurípedes de forma mais clara sobre esta questão. No entanto, ressalta-se aqui que, conforme as concepções de Mantoan (2004), Sanches e Teodoro (2007), Mendonça (2014) e Vianna (2015), o atendimento exclusivo diretamente entre professor de apoio e o estudante com deficiência promove uma ação de exclusão, e não de inclusão. E, como afirmado pelos gestores, há o atendimento exclusivo diretamente realizado entre este professor e o estudante – ao menos nas respostas dos questionários são estas as indicações. E esse entendimento da exclusividade ao estudante nega essa visão de agente da inclusão o qual o professor de apoio, pelo discurso das políticas de inclusão, deveria ter.

Enfim, diante das propostas das políticas de inclusão escolar para as pessoas com deficiência, os gestores Eurípedes e Valdete, acerca do papel do professor de apoio, quanto à relação decorrente das atividades exercidas, na sala de aula, por esse profissional, e a atuação como mecanismo para proporcionar a inclusão ou a exclusão dos estudantes com deficiência na sala de aula, demonstraram a mesma opinião, já mencionada pelos gestores Arley e Waldeci. Ambos entendem que a ação do professor de apoio exerce a inclusão dos estudantes com deficiência.

Na gestão da CIE, o entendimento de Valdete apontou contradição em seu ponto de vista. Ao responder o questionário afirmando que o professor de apoio “tem muito a contribuir com a inclusão do aluno no ambiente escolar”, na entrevista, contudo, relativizou sua visão quanto à presença do estudante na escola comum.

Isso aí vai muito da deficiência que o aluno tem. Se é uma deficiência que dá para ter um convívio numa escola de ensino regular, é lógico que é inclusão. Agora, nós temos alguns casos na rede que nós temos clareza que não é para nossas escolas, tem que ser direcionado para uma escola especial que, infelizmente, na minha opinião, o governo tá falando aí que tem que acabar com essas escolas. No meu entendimento essas escolas têm que existir, porque tem algumas doenças, algumas deficiências que, infelizmente, o aluno tem, faz com ele tenha que, primeiramente, ser inserido numa escola especial. Se depois de algum tempo tiver como esse aluno adentrar para as escolas regulares aí um outro trabalho será desenvolvido com ele. (G.VALDETE).

Neste relato, há uma preocupação não mencionada pelos demais gestores em relação aos estudantes que apresentam comprometimentos mais severos em relação à sua deficiência ou condição de doença. A defesa de escolas especiais para esses estudantes é feita por Valdete, uma vez que, em seu entendimento, nem mesmo com o professor de apoio a escola poderá oferecer-lhes um processo digno de acolhimento, de ensino e de aprendizagem se antes ele não for preparado com alguns cuidados mais específicos por uma escola especial. Essa forma de entender a realidade desse estudante ainda encontra resquícios da perspectiva integracionista, que agrega o direito a estar na escola às condições do estudante, cabe a ele ajustar-se à escola, e não o oposto, preparar-se para atendê-lo plenamente. Há a transferência da responsabilidade institucional para o individual, nesse caso o estudante público da educação especial. É uma inserção sempre condicionada às condições da pessoa.

Já para Eurípedes, o discurso manteve-se o mesmo na entrevista e no questionário. Para esse gestor, o trabalho do professor de apoio contribui “parcialmente” com a inclusão. Segundo ele, “nem sempre” este trabalho de inclusão é possível, pois “cada ano é um profissional [...]”. Para Eurípedes, é a conduta de cada profissional que possibilita ter uma atribuição de inclusão ou de exclusão com o estudante. Embora ele direcione na entrevista a responsabilidade de o sucesso da inclusão ser do professor de apoio, também considera, como afirmado na resposta do questionário, que as políticas públicas “também não incluem”, pois há ainda uma série de fatores a serem considerados para que a inclusão realmente ocorra: quantidade de estudantes por turma, condições da formação inicial e continuada dos docentes para atuação com qualidade e segurança com estudantes público da educação especial.

Em suma, diante das respostas dos gestores da SME quanto aos questionários e entrevistas, percebe-se que há uma dicotomia nas atribuições do professor de apoio. Oscilam entre ser um professor exclusivo para alguns casos considerados mais graves ou com deficiências mais comprometidas, quanto ao comportamento neurosensorial e motor ou mesmo intelectual do estudante público da educação especial, e contribuir com as atividades da

classe. Reforça-se, nesse contexto, que as políticas públicas para professor de apoio na SME ainda não se fundamentaram como tal, provocando diferentes tipos de ações e de entendimento de atribuições desta função docente.

Já na visão dos professores regentes, a professora regente da escola “E. M. Frederico Antunes” mencionou que a prática dos professores de apoio é inclusiva, e reforçou o trabalho colaborativo desse profissional com o professor regente. Já as professoras da escola “E. M. Maria Angelita” entendem que é um trabalho inclusivo, mas não reforçaram a ideia de colaboração com o professor regente.

Para a compreensão das professoras de apoio, a prática de inclusão na função que exercem dentro da escola é afirmativa. São apontadas considerações, como as condições das salas de aula superlotadas, o que dificulta aos professores regentes o fornecimento da devida atenção às necessidades específicas dos estudantes. Assim, o professor de apoio tem a condição para realizar este trabalho individualizado em sala, já que sozinho o regente não consegue. Mais uma vez, a percepção dos professores de apoio, assim como dos professores regentes, volta-se para a predominância de um atendimento individual, segregacionista e até mesmo excludente, centrado na relação professor de apoio versus estudante com deficiência.

4.3.4 A compreensão da condição da diversidade e da diferença no contexto da sala de aula: o discurso e as suas implicações

No momento das entrevistas, para uma percepção da noção do entendimento de diferença e de diversidade, a professora Geny demonstrou uma associação de diferença ao que é peculiar de cada indivíduo, e a diversidade à variedade o conjunto destas diferenças. Diferença para mim seria individual, a diferença individual de cada criança, e a diversidade seria ... ao todo.... as diferenças.... (P.R. GENY).

Enquanto que Lourdes e Adenice demonstraram de forma vaga este entendimento, no que resumimos nas seguintes frases: [...] as diferenças não querem dizer também só com aquele aluno com deficiência [...]. E a diversidade [...] porque todos nós somos diferentes [...]. (P.R. LOURDES); Diferenças são as diferenças, é o que é diferente. Diversidade são as variedades. Eu imagino que seja isso, né? (P.R. ADENICE).

Embora não tenha sido muito clara, a resposta de Lourdes demonstra que há uma ideia incutida no pensamento da professora de uma concepção de diferença atribuída à noção da anormalidade, mas não mencionada apenas para as questões da deficiência. A resposta de Lourdes foi vaga, não trazendo elemento para a compreensão desejada na pesquisa.

Posteriormente, foi perguntado às entrevistadas o que entendiam por deficiência. Cabe apresentar na íntegra a resposta de cada professora regente:

Deficiência é uma dificuldade, intelectual, auditiva, visual, eu vejo assim. (P.R. GENY)

Deficiência... deficiência a gente tem que perceber isso não só na mente, na parte física “né”, a gente tem que perceber o interior da criança “tá”, a criança ela não pode demonstrar que ela é deficiente físico, mas por dentro ela tem alguma deficiência, não somente deficiência cognitiva “né”, mas pode ser uma deficiência afetiva, então cabe ao educador “né” conhecer de perto a sua criança para poder ajuda-la no que for possível. [...] Uhum, uma falta de alguma coisa, até mesmo deficiência de carinho de casa. (P.R. LOURDES)

A deficiência é aquilo... É aquilo que não está dentro de um padrão, normal, de alguma coisa que foge do padrão. (P.R. ADENICE).

As respostas das professoras regentes permitem associar a ideia de deficiência ao que foge da normalidade. Deficiência no discurso das professoras regentes se constitui da falta de algo, de dificuldade. A interpretação de Lourdes é a que mais reforça a analogia de que deficiência está ligada à diferença, no entanto não evidencia clareza conceitual.

Nesse sentido, associando as diferenças à deficiência, as diferenças aos aspectos negativos da existência, possibilita-se uma forma de governo de parte da diferença, porque a deficiência é somente uma das infinitas partes das diferenças, e, portanto, pode ser governável se assim for pensada (ROOS, 2011). Esse discurso da deficiência associada à diferença enquanto algo negativo garante à materialidade dos discursos das políticas de inclusão o que, de fato, elas mostram: todo um conjunto de práticas de governo agindo nos contextos escolares, ou seja, a governamentalidade, assim definida por Foucault (2008).

Os discursos das professoras regentes estão influenciados pelas forças de governo que as políticas de inclusão promoveram nos contextos escolares. Ou seja, trazer para dentro o que não estiver dentro de uma norma. Quando este sujeito estranho, “diferente”, estiver inserido dentro do espaço temporal, cultural, social, político e econômico, torna-se fácil de ser capturado para ser governado, de ser ajustado aos padrões esperados pela sociedade em que se vive.

Agir com um poder para controlar o que é parte de uma “minoría”, diagnosticada, classificada, metrificada é mais fácil do que agir com poder sobre aquilo que não se permite governar. Por isso, pensar a deficiência como diferença marcada pelos aspectos negativos é soma das ações de governo das políticas públicas. Um reflexo que interage nos discursos e nas práticas das professoras: incluir os que são diferentes. E todo este conjunto de governo se constituiu na governamentalidade das diferenças. Nesses casos, a diferença não é potencializada, reconhecida e valorizada. Ela é, no máximo, respeitada, pois se dá a

conhecer, mas não gera implicações relacionadas à alteridade, ao direito de ser e existir como se constitui enquanto ser humano. Há uma busca pelo conhecer e domesticar, assujeitar as diferenças, para ajustar o sujeito ao que a sociedade espera dele.

As entrevistas corresponderam ao mesmo conteúdo abordado com as professoras regentes. Neste sentido, por ambos professores lidarem com as concepções de deficiência e de diversidade em sala de aula, foi feito o mesmo questionamento para as professoras de apoio sobre o que entendiam a respeito de diferença e de diversidade.

Diferença eu entendo pela dificuldade da criança especial, que ela tem as dificuldades dela de acordo com as necessidades dela, e a diversidade, porque ela está inserida no normal, junto com outras crianças, então acho que a diversidade é trabalhar esses dois contextos, uma criança especial junto com outras crianças não especiais. (P.A.MARLI).

Que temos que respeitar as diferenças, que todo ano a gente recebe na escola, porque realmente a gente recebe muita criança diferenciada, tanto na educação, como no jeito de ser, e, também, fisicamente e cognitivamente. (P.A.VILMA).

Eu entendo assim, que cada aluno que chega aqui para a escola ele é diferente, independente da sua necessidade, do seu grau de dificuldade, ele é diferente, e ninguém é igual a ninguém, porém a gente tem que estar respeitando essas diferenças e contribuindo para que todos os alunos possam estar respeitando também essas diferenças. (P.A. ROSA).

Apenas no discurso de Marli esteve uma ideia de diferença associada à deficiência e aos padrões da anormalidade, aquele que possui esta diferença marcada na condição de sua deficiência. No entanto, nos discursos de Vilma e Rosa há alusão a um contexto amplo da diferença, e que essa amplitude confere o entendimento da diversidade em sala de aula. A fala de Marli é muito provocativa e demonstra o quanto esta profissional está longe de estudos na área em que atua. Referir-se a um estudante público da educação especial como estudante especial é um conceito muito ultrapassado, pois todas as pessoas são especiais.

Sobre o entendimento do que seja a deficiência, as professoras regentes e de apoio relacionam a falta de algo ligado às condições dos estudantes público da educação especial a uma condição de doença ou de falta cognitiva, física ou neurológica.

Nesse sentido, a compreensão das professoras regentes quanto à deficiência:

Deficiência é uma dificuldade, intelectual, auditiva, visual, eu vejo assim. (P.R. GENY).

Deficiência... deficiência a gente tem que perceber isso não só na mente, na parte física “né”, a gente tem que perceber o interior da criança “tá”, a criança

ela não pode demonstrar que ela é deficiente físico, mas por dentro ela tem alguma deficiência, não somente deficiência cognitiva “né”, mas pode ser uma deficiência afetiva, então cabe ao educador “né” conhecer de perto a sua criança para poder ajuda-la no que for possível.

Você acha que a deficiência pode ser tipo uma falta, uma falta de algo? (Pesquisadora)

“Uhum” uma falta de alguma coisa, até mesmo deficiência de carinho de casa. (P.R. LOURDES).

A deficiência é aquilo... é aquilo que não está dentro de um padrão, normal, de alguma coisa que foge do padrão. (P.R. ADENICE).

Para as professoras de apoio, a concepção de deficiência não se distancia do que as professoras regentes também discursam:

Deficiência, são as crianças especiais, com Síndrome de Down, autista, ou até mesmo quem tem dificuldade em aprendizagem, porque eu acho que ele tem uma certa deficiência. (P.A. MARLI).

São crianças que têm dificuldades, um pouco mais de dificuldade que os outros, pode ser física, pode ser cognitiva ou pode ser múltipla, e que a gente tem que saber trabalhar com todas essas deficiências que a gente recebe na escola. (P.A. VILMA).

Deficiência eu entendo assim [...] o aluno ele possui algo diferenciado dos alunos ditos normais, e é isso que como professora de apoio a gente tenta detectar e estar ajudando. (P.A. ROSA).

Estes discursos revelam que a deficiência na compreensão das professoras regentes e na percepção das professoras de apoio está associada à falta de algo, ao déficit de, e, ainda, a uma referência de normalidade, como apresentado nas expressões: “dificuldade intelectual...”, “carência afetiva”, “é aquilo que não está dentro do padrão”, “crianças que têm dificuldade”, “são as crianças especiais”, “diferenciado dos alunos ditos normais”.

Enfim, tem-se a materialidade dos discursos da inclusão manifestada por meio das práticas pedagógicas das professoras. Elas capturaram a diferença como ideia de deficiência na abordagem da diversidade (ROOS, 2011). A inclusão, para estas profissionais, está reforçada pelas ações da governamentalidade das políticas públicas que camuflam as diferenças com o reforço da deficiência em si. Nesse sentido, entende-se que as professoras precisam se apropriar de saberes que as empoderarão para a desmistificação dessa concepção binária de deficiência associada à diferença. No dia a dia das atuações pedagógicas, entende-se que as percepções das professoras entrevistadas sobre a condição da deficiência associada à diferença são materializações dos discursos das políticas de inclusão, pois camuflam, por meio do discurso da diversidade, as diferenças existentes em sala de aula, como se, no singular, a diferença fosse apenas a deficiência, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O indivíduo é um efeito do poder, e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constitui (FOUCAULT, 2005, p. 35).

Esta dissertação se concentrou em apresentar, por meio de pesquisa de campo e pesquisa documental, como está estruturado e organizado, pedagógica e legalmente, o trabalho do professor de apoio na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. Nesse sentido, fundamentaram-se em referenciais teóricos e documentos legais os caminhos que permitiram analisar: se a atuação do professor de apoio se estabelece enquanto uma ação docente de cunho inclusivo no contexto escolar; quais as condições legais e pedagógicas que permeiam a atuação do professor de apoio na rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG; as práticas do professor de apoio na interface com outros profissionais denominados também na função de “apoio” ao estudante público da Educação Especial, ocorridas na rede municipal diante dos desafios para a elucidação dessa prática de inclusão.

Ao longo dos quatro capítulos expostos nesta pesquisa, foram traçados os caminhos legais e teóricos com sustentações nos estudos de Foucault. Dessa forma, foi possível obter interpretações e verificações dos dados coletados acerca de como estão estruturalmente as condições legais e pedagógicas da atuação do professor de apoio, no recorte temporal de 2012 a 2016, na rede municipal de ensino de Uberlândia, visto que esse profissional é um novo sujeito que emerge no cenário das políticas públicas de inclusão para garantir as finalidades dessas políticas no contexto educacional relacionado ao público da Educação Especial.

No aspecto do campo teórico, o estudo das políticas de inclusão permitiu avaliar que o processo de evolução dos discursos dessas políticas voltadas para o atendimento da escolarização das pessoas com deficiência, cada vez mais, tem se reforçado como um assunto inquestionável. Os aportes para sustentação dos discursos das políticas inclusivas têm se constituído de novos cenários e novos sujeitos para a propagação da inclusão, nos espaços escolares, voltados para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial.

Entre esses novos cenários, a escola pública de ensino regular para atender os estudantes com deficiência por forças da legislação recebeu novos profissionais, novas funções, novos espaços e novos direcionamentos para que os objetivos das políticas de inclusão fossem alcançados no contexto escolar. Ou seja, busca-se garantir no espaço da escola pública regular o acesso e a permanência de todos à educação.

Esse cenário não foi diferente na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, que, a partir da década de 1990, intensificou os discursos da inclusão, assim como em todo o território nacional, e precisou se ajustar à materialidade destes discursos quanto ao atendimento dos estudantes com deficiência nos espaços de ensino regular em detrimento dos espaços das escolas especiais. Documentos com publicações internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca em 1994, foram moldando as políticas educacionais brasileiras para a propagação desses discursos de inclusão. Várias legislações surgiram como dispositivos de controle para que se mantivessem os interesses do sistema capitalista: PNE (2001, 2014), Resoluções CNE/CEB nº 02/2001 e nº 4/2009, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), LBI (2015) entre outros dispositivos legais.

Em todas essas políticas, o enunciado de “educação para todos” veio para atender os interesses de uma hegemonia social, como estratégia para controlar a vida da população, com ênfase numa perspectiva de cultura da normalidade, cujos parâmetros são ditos por uma questão de ordem econômica e política para atendimento dos interesses capitalistas. Nessa intenção de incluir, quem antes estava excluído, banido, agora passa a ser pensado em alguém que pode ser recuperado para merecer os investimentos do Estado (LOPES; RECH, 2013).

A inclusão nos espaços escolares tomou forma nos cenários das escolas por ter agido sobre a vida da população. Todas as pessoas com deficiência passaram a ter a obrigatoriedade de serem matriculadas em escolas regulares de ensino e toda a população precisou acatar a este discurso, mudando suas atitudes, seus pensamentos e se adequando às pronúncias da legislação, aceitando o discurso inclusivo como verdadeiro. Esse controle sobre a vida da população, denominado biopoder (FOUCAULT, 2005), trouxe as pessoas com deficiência para as escolas, não importando sua condição para esse atendimento e sem que se possa questionar tal discurso.

Nesse contexto, a epígrafe deste texto vem a reforçar a questão do poder que circula e que constitui os sujeitos. Esses sujeitos estão imersos nessas forças de poder, que são e estão em todas as formas, em todas as situações, em todos os lugares. Constituem os sujeitos. E as políticas públicas são manifestações, dispositivos de controle para que este poder seja materializado por meio de seus discursos legalistas, normatizados e condicionantes da subjetivação de quem materializa tais discursos.

Na investigação desses discursos das políticas de inclusão, foi possível perceber que há uma intenção de controle disciplinar sobre os estudantes com deficiência, ao se notarem cada vez mais tais políticas apontando caminhos para dispositivos disciplinares de atuação no interior escolar, entre eles os serviços de apoio. A inclusão é uma forma de controle social, uma forma

de disciplinar as pessoas que são excluídas¹²⁴. Diante dessa afirmativa, reforça-se a necessidade de problematizar a inclusão, já que é um tema que merecidamente tem sua importância social. No entanto, convém ponderar seus discursos e suas práticas discursivas quanto ao atendimento dos estudantes com deficiência no processo de escolarização na rede regular de ensino.

Quanto mais as políticas de inclusão foram se emancipando nos contextos escolares, mais o discurso de “educação para todos” foi materializado no campo da Educação Especial, e o tabu desse objeto, ou seja, a “palavra proibida” diante deste discurso, foi a palavra “exclusão”. Só tem o direito de propagar o discurso quem é a favor dele¹²⁵. Portanto, quem não for a favor das políticas de inclusão é tomado como louco, está indo contra as normas porque contesta o que é tido como verdade.

Ainda, adiante às leituras dos enunciados contidos nas políticas de inclusão apresentadas nesta pesquisa, constatou-se que os serviços de apoio das mais variadas formas e nomenclaturas (professor de apoio, cuidador, profissional de apoio, redes de apoio etc.) constituem-se como um dispositivo de normalização do processo de ensino e de aprendizagem, cuja norma inclui quem antes estava excluído, ou seja, as pessoas com deficiência no processo de escolarização da escola regular de ensino.

Essas condições de controle do processo de escolarização do público da Educação Especial estão sustentadas em práticas discursivas que partem do que é normal para definir o que é anormal. E as normas são criadas a partir do conceito da normalidade, quando deveria ser o contrário: a partir das normas deveria se fixar o que seria normal (FOUCAULT, 2008).

A partir desse princípio normalizador para a constituição das leis, as pessoas com deficiência são inseridas neste cenário escolar que não foi pensado para elas, não foi arquitetado, planejado nem adequado para atender suas necessidades. Mas lá elas já estão. E, como medidas paliativas, as políticas foram aperfeiçoando suas formas de tornar mais dóceis esses estudantes, disciplinando seus corpos por meio da escola, dos professores de apoio, dos professores regentes, do currículo, da estrutura do tempo escolar, a fim de se manter a ordem e alcançar as metas estabelecidas pelo Banco Mundial enquanto influenciador das políticas educacionais para atender as necessidades do mercado capitalista.

Assim, o poder atua em rede, de forma bem microscópica, controlando a população no espaço escolar, e fora dele, para manter e valorizar a propagação dos discursos da inclusão. As políticas públicas de inclusão são tomadas como verdades. E a verdade é uma forma de

¹²⁴ Id. 2014.

¹²⁵ Id. 1996.

dominação sobre a população; ela depende do discurso de que o poder vai se apropriar¹²⁶. Identificou-se que, pelas leis, esse poder foi apropriado pelos seus discursos de respeito às diferenças, de que somos todos iguais e que a escola inclusiva é uma escola para todos.

No entanto, os discursos tratam os desiguais como iguais, anulando as diferenças entre os sujeitos, e estas diferenças são embutidas no discurso da diversidade, onde o coletivo absorve todo o ser diferente, e este, por sua vez, está associado ao que possui fora dos padrões da normalidade. Não é possível tratar as diferenças no contexto da igualdade. Por isso, o discurso pela palavra no singular, “diferença”, permite limitá-la e, assim, ser governada. Por essa razão, a deficiência passou a ser, nos discursos da inclusão, associada à diferença.

Nos contextos escolares, os estudantes com deficiência são os que estão fora do padrão, precisam ser moldados e, assim, incluídos no sistema educacional. O governo sobre seus corpos se realiza, e, ao todo, na sociedade, as práticas de governamentalidade permitem ao discurso da inclusão escolar funcionar para todos, pois se consegue o controle sobre aqueles que são tomados como “diferentes”.

Esta concepção de associar a diferença à deficiência também foi percebida nos discursos das professoras na pesquisa de campo. Essas evidências reforçaram-se mais nos discursos das professoras da “E.M. Maria Angelita” do que na “E.M. Frederico Antunes”. Os discursos das professoras de apoio da “E.M. Frederico Antunes” foram bem claros quanto à concepção de que as diferenças são o que constituem os sujeitos e o conjunto destas diferenças num mesmo espaço se constitui na diversidade.

Com todos os discursos da inclusão se valendo como verdade inquestionável, constata-se, com Foucault (1978, 1996), que cada época tem sua verdade, cada momento histórico tem seu saber dominante, e que a formação do sujeito se faz de acordo com estas relações com a verdade e o saber, condicionadas a partir dos contextos políticos e econômicos¹²⁷. No contexto histórico atual, as políticas públicas de inclusão estão cada vez mais voltadas para um processo de homogeneização dos sujeitos, e, por esta razão, precisam normalizar as situações, as vidas, as diferenças, para que se tenha o controle sobre a população, o controle sobre a vida.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que o controle é necessário para se manter a ordem social, os processos de formação dos sujeitos que atendam aos interesses de um mercado neoliberal, que, cada vez mais, necessita incluir as pessoas no jogo do governo para excluí-las, ao mesmo tempo, e fazer disso uma roda que impulsiona a energia do capital.

¹²⁶ Id. 1984.

¹²⁷ Id. 2013.

Busca-se, assim, mover o mundo em torno de interesses de um sistema hegemônico, que necessita, cada vez mais, de produtores e de consumidores para manter a lógica de seu jogo.

As políticas para atuação do professor de apoio, nesta perspectiva, contribuem para que este jogo seja promovido. Os novos atores desta política surgiram para governar os estudantes público da Educação Especial, já que o professor regente sozinho não conseguiu se articular com tantas adequações necessárias para moldar em sua prática pedagógica para atender as necessidades dos discursos de inclusão escolar.

Os estudantes com deficiência foram enclausurados numa escola que não tem o espaço pensado para atender as suas diferenças, difíceis de serem governadas. Mas considerar a deficiência como o ápice da diferença é fácil para moldar e selecionar quem é considerado “anormal” num paradigma da cultura da normalidade.

Este paradigma da normalidade foi percebido nas políticas de professor de apoio pesquisadas nesta dissertação. Ações que em tese promovem a inclusão, ao invés de incluir os estudantes com deficiência, estão excluindo. Tais ações excludentes estão presentes nas práticas de muitos destes profissionais que atuam como professor de apoio.

Embora ainda haja uma legislação pouco referenciada na prioridade deste novo serviço da Educação Especial, o que se percebeu no decorrer das leituras e da pesquisa de campo foi que muitas escolas estão atendendo os estudantes com deficiência sem as condições que deveriam ser dignas para recebê-lo. Destarte, na cidade de Uberlândia/MG, ao pesquisar como as políticas de inclusão referentes ao professor de apoio têm sido aplicadas, percebeu-se a ausência deste profissional, substituído, na rede federal, pela atuação de estagiários, para uma ação docente que requer uma qualificação e preparação profissional, algo que nos estagiários ainda está sendo constituído.

Ao contrário, nas escolas da rede estadual, percebeu-se que há todo um dispositivo legal que mantém os discursos da inclusão dos estudantes com deficiência. Mas, na prática discursiva, as ações, muitas vezes, reforçam o atendimento individualizado, que, por si, acarreta num processo de exclusão do estudante ao invés de inseri-lo no ambiente em sala de aula. Ainda assim, conclui-se que as condições para materializar os discursos da inclusão relacionadas a uma adequação de atendimento ao serviço da Educação Especial estão mais bem organizadas na rede estadual do que na escola da rede municipal e federal em Uberlândia.

Todavia, na rede municipal de ensino de Uberlândia, a captura da diferença está, também, atrelada à concepção das políticas de inclusão que mantêm na deficiência a razão de controle das desigualdades entre os sujeitos. Mas a falta de dispositivos legais tem dificultado ainda mais a missão de incluir os que já estão na escola e precisam fazer parte do jogo.

Quando o jogo impõe que a regra é incluir a todos, que todos devem estar na escola, todos devem ter acesso ao saber escolarizado, todos precisam saber lidar com as diferenças, estas se perdem no discurso da diversidade e perdem também o seu sentido plural. Nesse mecanismo, a diferença passa a vigorar no discurso inclusivo de atendimento às pessoas com deficiência, e esta deficiência passa a ser a diferença que precisa ser moldada, corrigida, amparada no contexto diverso da sala de aula. A fim de que os estudantes consigam ter acesso ao currículo e os professores consigam ensinar, de alguma forma a inclusão precisa acontecer.

Na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG, percebeu-se, pelos discursos dos próprios gestores e pelos discursos de alguns dispositivos normativos, que o trabalho do professor de apoio ainda está em processo de estruturação. Os gestores demonstraram em seus discursos que há dificuldade de compreensão entre si acerca das condições de um serviço de inclusão. Mencionaram, por exemplo, que o atendimento é para o estudante com deficiência, o que induz ao atendimento exclusivo, segregado, sem vínculo ao trabalho colaborativo com os professores regentes.

Muitos dispositivos legais analisados comprovaram que se tem um direcionamento instável das atribuições destes professores, pois, por vezes, há as relações de força entre o que são ações do professor de apoio e o que são ações dos cuidadores. Na disputa pelos saberes, a hierarquia do conhecimento condiciona a posição do professor de apoio à do cuidador. Foi possível perceber que estas relações de poder, muitas vezes, são condicionadas pelo interesse financeiro, pois manter cuidadores com ônus do poder público é bem menos caro do que professores especialistas, ao se considerar a hora trabalhada paga para cada um.

No discurso de um dos gestores, ficou claro o entendimento de se dar preferência, segundo orientações da SME, a cuidadores no lugar de professores de apoio num regime de substituição da função, e não a concomitância de ambas. Aqui se evidencia claramente o interesse financeiro, desvinculado das necessidades dos estudantes público da Educação Especial. Essa realidade evidencia, também, que não houve alteração nas crenças sociais, no tocante à expectativa pedagógica em relação a estas pessoas. Assim, o que justifica um investimento financeiro tão significativo com este grupo, sendo que o retorno será mínimo? Para que investir em professores especializados para a atuação de apoio pedagógico para estes estudantes se fica menos oneroso para os cofres públicos manter auxiliares, cuidadores ou seja lá qual seja a denominação, para substituir o processo pedagógico pelo assistencialista? Para que se manter dois professores em sala se pode ser mantido apenas um docente com cuidadores, em sua maioria, atuando na itinerância de atendimento às salas de aula? O efeito de encolhimento da atuação do professor de apoio na SME, tende a se expandir com as mazelas

do discurso da LBI, que reforça a presença de um profissional de apoio, o que pode gerar o enfraquecimento do ato pedagógico exercido pelo docente nesta função.

Mesmo com os exemplos citados nesta pesquisa sobre políticas públicas para o trabalho do professor de apoio, percebeu-se que muitas dessas políticas estão centradas em um atendimento excludente do estudante atendido. As pesquisas apresentadas referentes a esta temática também citam ações de exclusão e precariedade do trabalho docente no desempenho desta função. Isso permitiu analisar que, na rede municipal de ensino de Uberlândia, não foi diferente o contexto de 2012 a 2016, sendo reforçado em 2017. O professor de apoio possui horas de planejamentos e estudos diferenciados do professor regente, porque ele não é considerado professor com regência de turma. Porém, até o ano de 2016, esse professor, tinha o mesmo tempo de planejamento e estudos que os demais professores.

Logo, a situação de uma carga horária para planejamento não permite pensar num trabalho colaborativo entre professor regente e professor de apoio se a carga horária destinada ao planejamento não se adequa para a realização dessa tarefa. Também, se não há trabalho colaborativo, não há necessidade de horas de planejamento e estudos, se quem vai direcionar todas as ações em sala de aula será o professor regente.

Além disso, tem-se uma visão de que o estudante com deficiência que recebe o atendimento do professor de apoio desobriga o professor regente do seu papel de ensino e de aprendizagem, assim como do processo de inclusão, permitindo apenas ao professor de apoio esta condição do processo de escolarização e inclusão. Percebeu-se, ainda, que essa precarização do trabalho docente é apresentada quando o processo pedagógico é desmerecido em detrimento do assistencialismo praticado por meio do serviço de apoio a esses estudantes na escola.

A ênfase da categorização de homogeneização do processo de ensino e de aprendizagem é notada nas práticas dos professores de apoio e dos professores regentes quando mencionam, em seus discursos sobre as atividades a serem realizadas, que são adaptadas para o estudante, tendo que atender ao planejamento do professor regente, considerando o mesmo que foi feito para toda a turma. Ora, aqui se evidencia um problema conceitual, se as atividades tivessem sido planejadas para toda turma, não haveria necessidade de adaptação, pois já seriam adequadas a todos os estudantes. Logo, as atividades são pensadas apenas para o público considerado normal, que atende aos requisitos de normalidade estabelecidos socialmente.

Em suma, tanto nos discursos dos gestores, quanto nos das professoras, há nitidamente uma falta de coesão com as atribuições da função do professor de apoio. Quando os gestores mencionaram que não há, ainda, uma legislação por parte do município que sustente o exercício

da função na rede, verifica-se que os professores de apoio estão atuando conforme a realidade de cada escola, conforme o contexto de cada ambiente e de cada tipo de atendimento. Mesmo com as documentações e demais dados apresentados sobre a atuação deste profissional, no período de 2012 a 2017, essas práticas foram sendo caracterizadas de acordo com a interpretação dos gestores de cada período e de cada contexto escolar.

As professoras de apoio da escola “E.M. Frederico Antunes” foram muito enfáticas na falta de compreensão do que realmente um professor de apoio precisa realizar na escola junto aos estudantes com deficiência. Embora elas tenham demonstrado um discurso voltado para o atendimento de um serviço colaborativo entre elas e as professoras regentes, apresentaram, também, que há muitos professores que ignoram esse tipo de colaboração e desconsideram as questões das diferentes formas de atuação pedagógica para o atendimento com o estudante com deficiência.

No discurso das professoras regentes, não ficou clara essa situação porque o fato de elas receberem professores de apoio em sala e terem aceitado participar desta pesquisa, talvez já tenha sido uma pista de que elas são umas das que recebem e trabalham de forma colaborativa com o professor de apoio. Outros professores regentes que recebem professores de apoio em sua sala, quando o recebem, simplesmente agem de forma a cumprir com a obrigação de recebê-lo e de ter o estudante com deficiência também nela inserido. Nada mais muda no sentido de promover um trabalho de inclusão com essa situação.

A falta de uma legislação que ampare o serviço dos professores de apoio na rede municipal de ensino de Uberlândia/MG foi notória, período de 2012 a 2017. Não que a condição de uma estrutura legalizada e bem organizada para o atendimento deixe de ser uma forma de dispositivo para controlar os discursos da inclusão no espaço escolar, mas para demonstrar que os interesses dos discursos sejam, ao menos, considerados na questão da dignidade do atendimento ao estudante e na dignidade dos profissionais que o realizam.

São as normas que regem as ações, e, sem as normas, não se tem o controle, nem a organização do que se quer alcançar com tais ações. No caso das políticas públicas de inclusão, as normas são para incluir e materializar este discurso nas ações. Na SME de Uberlândia/MG, não se tem estas normas, não se tem este controle. Por isso, percebeu-se que há uma desorganização das ações desses profissionais, das orientações sobre o trabalho a ser realizado, pertinente ao relacionamento colaborativo entre os professores de apoio e os demais profissionais da escola. Assim, evidenciaram-se as desconexões da falta de critérios para atuação no que tange à formação, à situação funcional e ao perfil, por exemplo.

As professoras da escola “E.M. Maria Angelita” demonstraram, por meio de seus discursos, uma tendência ao serviço excludente e sem colaboração entre professores regentes e de apoio. Uma característica forte do fato de o processo de ensino e de aprendizagem estar focado mais para um caráter assistencialista com o estudante do que o pedagógico.

Isso foi reforçado na opção da SME em manter na escola “E. M. Maria Angelita” dois educadores, revezando o horário de atendimento entre si, para o acompanhamento de um estudante, conforme um dos relatos de um gestor. Por outro lado, em relação a este estudante, já que se está falando em dignidade no atendimento ao público da Educação Especial, até que ponto essa situação está sendo favorecida com esse serviço? Até que ponto o discurso da inclusão, dito como verdade, é bom para este estudante?

Nesta mesma indagação esbarra-se na fala de um dos gestores, que, ao ser questionado se o trabalho do professor de apoio contribui para a inclusão, respondeu de maneira parcialmente positiva. Ele entende que a presença do referido profissional já é um ganho para as escolas, uma vez irá auxiliar o professor regente em face da quantidade de estudantes que este professor tem em sala, não sendo possível dar uma atenção adequada às necessidades de cada educando. A resposta deixou de ser parcialmente positiva quando o gestor mencionou que, em alguns casos de deficiência com limitações mais severas, a inclusão desses estudantes na sala de aula do ensino regular não cumpre um papel digno para o trabalho com este público, sendo necessário, primeiramente, um trabalho em escolas especiais.

Concordar com esta fala, para muitos, é uma questão de loucura, é segregar o estudante, é negar a inclusão como discurso verdadeiro. Mas até que ponto a segregação deixou de existir nas práticas discursivas da inclusão nas escolas? Até que ponto a inclusão por meio do serviço de professor de apoio, como mais um dispositivo de controle, pode garantir a dignidade de atendimento para muitos destes estudantes na escola de ensino regular?

Enfim, na SME nota-se a ausência de uma legalidade da função do professor de apoio. O discurso da inclusão se materializa nas escolas municipais por meio da Educação Especial, e os serviços de apoio agem, em si, influenciados por relações de poder estabelecidas por meio de documentos normativos que não contribuem com o controle desses serviços.

O professor de apoio, como um serviço da Educação Especial, necessariamente deveria agir de forma inclusiva com os estudantes no contexto geral de toda a turma, embora todos os entrevistados tenham concordado com essa questão. Mas esta atuação inclusiva deveria ocorrer sem reforçar a diferença que a deficiência do estudante tem o estigmatizado. Esta compreensão reforçada sob o aspecto da deficiência, enquanto um aporte da condição da diferença, é uma ação que exclui, um movimento contrário ao que as políticas de inclusão discursam, mas que

estão concentradas, por um interesse de governar a população, mantendo uma cultura de normalidade sobre suas intenções de controle. Nesse sentido, a deficiência ocupa um status negativo como “anormalidade” no contexto escolar (ROOS, 2011, p. 24).

Pensar o serviço do professor de apoio na SME de Uberlândia/MG, como repensar as políticas públicas para a atuação deste profissional em todos os âmbitos educacionais é refletir, antes de tudo, no seguinte sentido: por que incluir? Para quem incluir? A resposta já foi dada ao longo desta pesquisa. Inclui-se para atender aos desejos do mercado capitalista, pois é ele que define quais são as políticas e onde as materializar para alcançar seus objetivos. Por essa razão, tão importante quanto discutir a inclusão é problematizar seus discursos.

Que novas reflexões, novas problematizações a respeito do que foi apresentado nesta dissertação sejam motivadas pela busca mais aprofundada das políticas públicas de inclusão, para que, numa tese de doutoramento, quem sabe, seja oportunizado aprofundar mais na amplitude das atuações que a temática aqui apresentada proporciona.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, R. “Tenho 25 alunos e 5 inclusões”. In: LOPES, M.C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2011. p. 169-184.
- ALCÂNTARA, R. L. de S. Formação na diversidade: processos de subjetivação e identitários em sala de aula. In: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M; SOUZA, E. C. (organizadores). **Educação, trabalho docente e justiça social**: desafios para uma inclusão democrática. Belo Horizonte: ed. Unika, 2015. p. 11-22.
- ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia**: implantação, organização e desenvolvimento. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14025/1/AtendimentoEducacionalEspecializado.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.
- ALVES, Z. M. M. V., SILVA, M. H. G. F. D. Análise Qualitativa de Dados de uma Entrevista. In: **Paidéia**, FFCLRP-USP, n. 2, Ribeirão Preto, Fev/Jul, 1992, p. 61-69. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-34.
- BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008, p. 05. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf> acesso em: 09 jan 2017.
- BATISTA, C. A., M; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2 ed. Brasília : MEC- SEESP, 2006. 68 p . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.
- BERINO, A. **A economia Política da Diferença**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 56, , Mar. 2014 . p. 101-122 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 abr. 2017.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Ciência Política**. Tradutores: Carmem C. Varriale et al.; Revisão geral: João Ferreira e Luis Ferreira Pinto Cacais; Brasília: Ed. Universidade de Brasília. V. 01, 1998. 674p.
- BORGES, M. C.; PEREIRA, H. O. S.; AQUINO, O.F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. In: **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 59, 11p., jul. 2012. Disponível em: <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4394&titulo=Inclus%C3%A3o%20versus%20

integra%C3%A7%C3%A3o:%20a%20problem%C3%A1tica%20das%20pol%C3%ADticas%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL, Constituição Federal: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** Decreto Legislativo Nº 186/2008, Decreto nº 6949/2009.4º ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; 2001. P. 99.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Unesco, Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as necessidades Educacionais Especiais.** Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Decreto Nº 3298 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. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/file/51328/download?token=RDL1NJoK>>. Acesso em: 28 mai. 2015.

_____. **Decreto Nº 3956 de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

_____. **Decreto Nº 6024 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 24 de fev.2016.

_____. **Decreto Nº 7611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> . Acesso em: 03 abr. de 2017.

_____. **Decreto Nº 7612 de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver Sem Limite. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Decreto Nº 8368 de 02 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm>. Acesso em: 07/01/2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC-SEESP, 2001b. 79 p.

_____. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Lei Nº 10172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001c. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 11 dez. 2016.

_____, **Lei Nº 12764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Lei Nº 13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____, **Lei Nº 13146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. Nota Técnica Nº 19 de 08 de setembro de 2010. MEC/SEESP/GAB. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. In: **Inclusão Já.** 2011. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/2011/06/03/profissionais-de-apoio-para-alunos-com-deficiencia-e-tgd-matriculados-nas-escolas-comuns-nota-tecnica-192010-mecseespgab/>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

_____. **Nota Técnica Nº 24 de 21 de março de 2013.** MEC/SECADI/DPEE. Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei nº 1274/2012. 2103. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de abr. 2017.

_____. **Plano Decenal de Educação Para Todos.** Brasília: MEC, 1993. 102 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº2/2001, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. MEC/CNE/CEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 4 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/CNE/CEB. In: **Diário Oficial da União.** Brasília, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de abril de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 02 de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 06 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP Nº01 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 de abr. 2017.

_____. Senado Federal. **Manual de elaboração de textos.** Apresentação de Dirceu Teixeira de Matos. — Brasília: Senado Federal, Consultoria Legislativa, 1999. 88p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70468/Manual%20de%20Elaboracao%20de%20Textos.pdf?sequence=2>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CANDIOTTO, C. Ética e política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, n. 2, 2010. p. 157-175. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732010000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CARVALHO, A. F. de. **Foucault e a função-educador**. Coleção Fronteiras da Educação, 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 160 p.

CARVALHO, S. R.; RODRIGUES, C. de O.; COSTA, F. D. da; ANDRADE, H. S. Medicalização: uma crítica (im)pertinente? In: **Physis- Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 25 [4], p. 1251-1269, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n4/0103-7331-physis-25-04-01251.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CHINI, M. A. de L. A construção pedagógica dos anos 80 e 90 (do século XX) no Brasil e no estado do paraná: o currículo básico para escola pública do estado do paraná e os parâmetros curriculares nacionais. IN: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003. **Anais**, Cascavel, 2003, p.1-15. Disponível em: < <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo1/46marliaparecidadelimachini.pdf> > Acesso em: 26 out.2016.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO - ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Copyright- UFU. Desenvolvido CTI com tecnologia Drupal. 2017. Apresenta sobre informações, estruturas pedagógicas e administrativas da Eseba. Disponível em:<<http://www.Eseba.ufu.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

CONTI, M. A. Representação: o fio discursivo traçando rotas. In: MARQUES, W; CONTI, M. A; FERNANDES, C. A. (organizadores). **Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 241-253.

CROSARA, A. P. de R.; VITAL, F. M. P. (Coordenadoras). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. 164 p.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. Princípios e Fundamentos da Educação Especial. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da. (Organizadoras). **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Coleção: Educação Especial e Inclusão escolar: políticas, saberes e práticas. Série: Material Didático, v.1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 51-70.

FABRIS, E. H. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em a  o. In: LOPES, M. C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. 2  ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2011. p. 51-67.

FARNOCCHI, N. G. **Programa de Apoio Pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. 163 p. Disponível em: <https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=915390>. Acesso em: 25 maio 2017.

FERNANDES, C. A. Memória e identidade: o sujeito como devir – Entrevista com Claudemar Alves Fernandes. In: MARQUES, W; CONTI, M. A; FERNANDES, C. A. (organizadores). **Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos**.

Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 65-80. Entrevista concedida a Nilton Milanez e Janaína de Jesus Santos.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, E. B.; FERREIRA, M. (organizadoras). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livros, 2013. p. 281-303.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. In: **Educação e Realidade**. Jan-jun, 1999. p. 39-59. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/55804/33902>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

FISCHER, R. M. B. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (organizadora). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FLORES, M. M. L. Professores de Apoio. In: **Comunicações Orais**, 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social. Eixo 5 - Política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural. De 27 a 30 maio de 2013, UFPE, Recife/PE, 2013, 14 p. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FONSECA, M. Planejamento Educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (organizadoras). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livros, 2013. p. 83-103.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Ed. Loyola. 3 ed. 1996. Disponível em: <<http://www.campusbreves.ufpa.br/ARQUIVOS/FACLETRAS/SANDRAJOB/foucault-m-a-ordem-do-discurso.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução: Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau. 4 ed. 2013, P. 151.

_____, M. **Em Defesa da Sociedade**: curso no *Collège de France* (1975-1976) / Michel Foucault; Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. Coleção Tópicos 2005, 373 p. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-em-defesa-da-sociedade.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **M. História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Coelho Teixeira Neto. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-histc3b3ria-da-loucura-na-idade-clc3a1ssica.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017

_____. **M. Microfísica do Poder.** Roberto Machado (tradutor). Rio de Janeiro: Ed. Graal, 4ª ed. 1984. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-microfc3adsica-do-poder.pdf>> Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. **M. Segurança, Território e População:** Curso dado no *Collège de France* (1978-1979). Tradução: Eduardo Brandão. Revisão de Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, Coleção Tópicos, 2008. Disponível em: <<https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-seguranca-territorio-populacao-curso-no-college-de-france.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

_____, **M. Vigiar e Punir.** O Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Romallete. 42º ed. Petropolis: Vozes, 2014. 302 p.

FRANCO, E. P. C; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (Organizadores). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras.** São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo. 2010. p. 23-42. Disponível em: <http://pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2016.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013. 123 p. Disponível em: <https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=91352>. Acesso em: 25 maio 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

FUCHS, A. M. S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. de F. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas.** Uberlândia: EDUFU, 2013, 286 p.

G1 TRIÂNGULO MINEIRO. Eseba terá que reservar vagas para alunos com deficiência. **G 1.** Triângulo Mineiro. 07 out. 2013. Notícia. p. 02. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2013/10/Eseba-tera-que-reservar-vagas-para-alunos-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 14 ago.2017.

G1 TRIÂNGULO MINEIRO. Eseba-UFU passa por reformas para receber alunos com deficiência. **G 1.** Triângulo Mineiro. 19 mar. 2014. Notícia. p. 02. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2014/03/Eseba-ufu-passa-por-reformas-para-receber-alunos-com-deficiencia.html>>. Acesso: 14 ago. 2017.

GALLO, S. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, M. C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2011. p. 07-12.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, vol.18, n.52, 2013. p.101-119. ISSN 1413-2478. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>>. Acesso em: 05 out 2017.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, ed. especial, Agosto. 2011. p. 105-124. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2017

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:<<http://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>> Acesso em 08 jun. 2016.

GUEDES, B.S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2011. p. 33-49.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41. Disponível em:< <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

JORDÃO, U. V; JORDÃO, M. L. V; TARTUCCI, D. Discurso dos professores de apoio do estado de Goiás In: **Anais**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, de 08 a 10 novembro de 2011. p. 3775-3787. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/347-2011.pdf>>. Acesso em: 23 mar.2017.

KASSAR, M, C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, jul/set. 2012. p. 833-849. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 27 abr.2017.

KHOURY, L. P; TEIXEIRA, M. C. T. V; CARREIRO, L. R. R; SCHWARTZMAN, J.S; RIBEIRO, A. F; CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**. Guia de Orientação a professores. São Paulo: Menmon Edições Científicas. 2014. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/proesp2.pdf/view>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

LAVILLE, C.; DOINNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri (tradutores). Belo Horizonte: Ed. UFMF. 1999.

LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica; 2011. p. 107-130.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica; Col. Temas & Educação, 2016. 128 p.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**. Porto Alegre; v. 36, n. 2, p. 210-219. mai-ago 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12942/9452>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgT9cAB/pesquisa-educacao-abordagens-qualitativas#>> Acesso em: 06 jun. 2016.

MACIEL, F. I. P.; SANTOS, S. M. dos. O Caminho Suave no Cotidiano das Professoras Alfabetizadoras. In: **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 26, p. 305-328, 2012. Número especial.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. 2002. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Blog_Curso_de_Extensao_Direito_a_Diferenca/3%C2%BAModulo/Ensinando%20a%20Turma%20Toda%20-%20As%20Diferen%C3%A7as%20na%20Escola.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças. **Curso de formação continuada de professores para o AEE**. UFC/SEESP/UAB/MEC, 2010. 18 p. Disponível em: <https://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com/2011/08/aee_o_direito_de_ser-sendo-diferente.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Uma Escola de Todos, Para Todos e com Todos: o Mote da Inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial em Direção da Educação Inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

MARTINS, S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S.l.], p. 227-246, jul. 2014. ISSN 2318-1982. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/763/631>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MEC/ SECADI. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-Secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2017.

MEC/SEF. **Plano Nacional de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993. 136 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MENDONÇA, A. A. D. S. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2014. 209 p. Disponível em: <https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2084228>. Acesso em: 24 mai. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3118 de 17 de novembro de 2016**. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/IncricaoDesignacao/RESOLUO-SEE-N-3.118.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. **Resolução SEE nº 3205 de 26 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%203205-2016%20-%20REPUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

_____. **Resolução SEE nº 3417 de 05 de maio de 2017**. Altera os itens 10, 11 e 12 do Anexo IV referente à Seção IV da Resolução SEE nº 3.118, de 17 de novembro de 2016, relativa à designação para Educação Especial. Disponível em: <<http://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/Arquivos/RESOLUO-SEE-N-3417-2017.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (organizadores). **O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2004. 59 p. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MOTA JUNIOR, W. P da; MAUÈS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 4, out/dez, 2014. p. 1137-1152. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 27 mai. 2015.

MONTAÑO, C. **O terceiro setor e a questão social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 mai. 2017.

NADH/Cemepe/SME. **Funções e orientações ao Professor de Apoio**. Uberlândia [entre 2013 a 2014b], não paginado (texto digitado).

_____. **Orientações para o trabalho do ASG ou educador infantil que atua como cuidador**. Uberlândia, [entre 2013 a 2014a], não paginado (texto digitado).

_____. **Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU)/Secretaria Municipal de Educação (SME)/Centro de Estudo e Pesquisa Julieta Diniz (Cemepe)/ Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) 2015.** Uberlândia, 2015. 26 slides (apresentação).

_____. **Relatório de ações do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas 2013.**Uberlândia, 2013 (relatório).

_____. **Relatório das ações do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas- NADH- 2014.**Uberlândia, 2014 (relatório).

_____. **Relatório de ações do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas- NADH- 2015** .Uberlândia, 2015 (relatório).

_____. **Relatório de ações do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas- NADH- 2016** .Uberlândia, 2016 (relatório).

NEVES, A. S. A estranha norma de inclusão e a familiar dificuldade de incluir: sobre os humanos e os despejos de humanizar. In: DECHICHI, C.; FERREIRA, J. M.; SILVA, L. C. da. (organizadoras). **Inclusão Educacional e educação especial:** múltiplos olhares e diversas contribuições. Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas saberes e práticas. Serie: Novas pesquisas e relatos de experiências. v. 4, Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 81-89.

NEVES, L.M.W. (Organizadora). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOVAIS, G. S.; SILVA, G. C.; NUNES, S. do C. (Organizadoras). **Ações e Resultados da Educação - Política Pública em Movimento** (janeiro de 2013 a julho de 2016). Relatório sobre as ações e resultados da Secretaria Municipal de Educação (2013 a 2016). 329f. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

PEDROSA, L. D; SANFELICE, J. L. Minas Aponta o Caminho: O processo de reforma da educação mineira. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2, 2005, Unioeste, Campus de Cascavel. **Anais**, Cascavel, 2005. Não paginado. Disponível em: < <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu21.pdf>> Acesso em: 12 out. 2016.

PEREIRA NETO, E.A; MOURA, S. M. Papel do Professor de Apoio Permanente para Alunos Com Necessidades Educativas Especiais: Reflexões sobre as Políticas Públicas e suas Ações Educativas nas Salas de Ensino Regular. **Anais**. 2012. p. 560-578. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/opapeldeprofessorde.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

PINTO, J. M. R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro, 2002. p. 109-136. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

PRADO FILHO, K. Michel Foucault: historiador do pensamento. In: MARQUES, W; CONTI, M. A; FERNANDES, C. A. (organizadores). **Michel Foucault e o discurso:** aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 87-98.

ROOS, A. P. Sobre a (in) governabilidade da diferença. In: LOPES, M. C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-31.

SÁ-SILVA, J. R. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009. Não paginado. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2014.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LÚCIO, M. P. B. O processo da Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.373-400.

SANCHES, I; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade de Minho, 20(2), 2007, p. 105-149.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um Meio de Construir Escolas Para Todos no Século XXI. In: **Inclusão**. Revista da Educação Especial, p.07-18, out- 2005.

SANTOS, I. M. dos. Um corpo mais perfeito. In: LOPES, M. C.; HATTEG, M. D. (organizadoras). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 69-88.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: O Paradigma do Século XXI. In: **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Out, 2005.p. 19-23.

SCHREIBER, D. V. F.A.; VAZ, K. A política de educação especial na perspectiva inclusiva: o descaso com a escolarização dos sujeitos público alvo da educação especial. In: **Anais. X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro, 2014. 18 p. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/186-0.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

SCHEINVAR, E; MEDEIROS, R; COUTINHO, P. A lógica pastoral na prática docente. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, Set. 2016. p. 370-378. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000300370&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Desenvolvido por Webcitizen Consultoria e Produção Digital LTDA. 2013. **Apresenta todas as estruturas da SEE/MG e as ações administrativas e pedagógicas**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 15 ago.2017.

SEE - MG/SDEB. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. 2014. 35 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Instrução Normativa SME nº 001/14. Estabelece critérios para o cumprimento do módulo II e do Dia de Formação Continuada-DFC- dos servidores ocupantes dos cargos de Professor e Especialista da Educação de que trata a Lei Complementar nº 347 de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações, de Professor I, especialidade Professor, de Professor II, especialidade Docente, De professor Auxiliar para a Educação Infantil, especialidade Professor Auxiliar e de Pedagogo, especialidades Inspetor Escolar, Orientador Escolar e Supervisor Escolar de que trata a Lei nº 11967 de 29 de setembro de 2014 da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia a partir do ano letivo de 2015 e dá outras providências. In: **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, 2014b, p. 12-14. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Instrução Normativa SME nº 002/11. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME nº 002/2008. In: **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, 2011, p. 05-09. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16863.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. **Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com gestores (as)**. Um convite a todos(as) os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015. Uberlândia: SME/Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2014a (texto digitado).

_____. **Orientações teóricas e práticas elaboradas com profissionais da educação, membros dos grêmios estudantis livres e conselheiros do Conselho Municipal de Educação: um convite à reflexão coletiva sobre o ano letivo/escolar de 2016**. Uberlândia: SME/Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2015 (texto digitado).

SENA, P. Planejamento Educacional e o federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais. In: **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livros, 2013. p. 123-150.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. J. da. Tendências neoliberais nas formulações de políticas públicas no contexto da educação especial. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 8, 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: FAGED/UFU, 2016. p. 1456-1469. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/anais_do_viii_simposio_internacional_o_estado_e_as_politicas_educacionais_no_tempo_presente_.pdf> Acesso em: 07 jan. 2017.

SILVA, L. C da; RODRIGUES, M. M. Políticas Públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, C.; SILVA, L.C. da; FERREIRA, J. M. (organizadoras). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Coleção: Políticas, saberes e práticas em educação

especial e inclusão escolar; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências; v. 1; Uberlândia: EDUFU, 2011. p.45-93.

SILVA, L. C da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (organizadoras). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Coleção: Políticas, saberes e práticas em educação especial e inclusão escolar; Série: Novas pesquisas e relatos de experiências. v. 2. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.13-36.

SILVA, L. M. G.; MIRANDA, A. A. B. Inclusão Escolar e Deficiência: apontamentos históricos e legais. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. (organizadoras). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.139-157.

SILVA, M. V., SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. In: **Educação e Sociedade;** Campinas, vol. 30, n. 108, out. 2009, p. 779-798. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. In: **Teias**, ano 2, nº 03, Rio de Janeiro, 2001. p. 01-11. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23869/16842>>. Acesso em: 29 nov.2017.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (organizadores). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

TARTUCI, D. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás. In: **Anais.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, de 08 a 10 novembro de 2011. p. 1780-1793. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/SERVICO/167-2011.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 347 de 20 de fevereiro de 2004.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação do município de Uberlândia e revoga a Lei Complementar nº 049 de 12 de janeiro de 1993. Uberlândia, 2004. 61 p. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/mg/uberlandia>>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Lei nº 11444 de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, 2103. p. 01-03.

_____. **Lei nº 11967 de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, 2014. 37 p. Disponível em:
<<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/mg/uberlandia>>. Acesso em: 05 set. 2017.

_____. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Lei 12209 de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Uberlândia: Câmara de Vereadores. 2016.

Unesco. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia: Jomtien, 1998. Disponível em:< <http://www.Unesco.org.br>>. Acesso 10 abr. 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 157 p.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **Rev.Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 08, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 dez. 2017.

VIANNA, M. M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 194 p. Disponível em:
<https://sucupira.Capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3258616>. Acesso em: 27 maio 2017.

WITIZ, E. M.; SILVA, R. H. R. Políticas Educacionais Inclusivas em Tempos Neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. In: **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 3, p. 370-391, set-dez, 2016. Disponível em:
<<http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=137&path%5B%5D=117>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

ANEXO

Parecer consubstanciado CEP-UFU Nº 2.372.494

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O PROFESSOR DE APOIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA **Pesquisador:** FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 71908417.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.372.494

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.319.399, de 06 de Outubro de 2017.

Este projeto se insere nas discussões que envolvem a noção de educação especial. Em sua contextualização mostra aspectos práticos e legais que envolvem essa modalidade de ensino no contexto escolar, particularmente neste caso a preocupação volta-se para as diferentes funções (cargos) que surgem na escola a partir do momento em que a educação especial é reconhecida e adotada como orientação às decisões. Dentre esses cargos destaca-se o professor de apoio ao aluno público alvo da Educação Especial, objeto do estudo. De princípio a literatura propõe a essa atividade conteúdos voltados à inclusão escolar, no entanto a literatura aponta ação no sentido inverso, ou seja, reforçando a exclusão. Em Uberlândia os estudos focados na temática ainda são pouco conclusivos. Neste sentido a questão norteadora da pesquisa pretende responder “...Como está estruturado legalmente, administrativamente e pedagogicamente o trabalho do professor de apoio na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG” delimitam o período entre os anos 2012 e 2016 para análise. Trata-se de uma pesquisa para dissertação de mestrado.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no projeto:

Objetivo Geral: “Compreender como está estruturado legalmente, administrativamente e pedagogicamente o trabalho do professor de apoio na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG no

período entre 2012 a 2016. Objetivos Específicos: Identificar e analisar, no tocante ao professor de apoio: a) os discursos científicos sobre o papel do professor de apoio no contexto das políticas públicas de inclusão; b) os avanços das políticas públicas da educação especial na perspectiva da inclusão no que tange às atuações do professor de apoio; c) as dimensões referentes às políticas públicas efetivadas na rede municipal de ensino de Uberlândia quanto à atuação deste profissional”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

RISCOS: Para a realização deste trabalho existem os seguintes riscos: expor os participantes envolvidos com a pesquisa, caso haja a quebra do sigilo e o participante da pesquisa se sentir constrangido em responder alguma questão da entrevista. Para minimizar os riscos, seguiremos a risca o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim como também respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, a entrevista será realizada em ambiente apropriado, os nomes dos entrevistados serão preservados para que não haja quebra de sigilo, colocando apenas siglas nas fichas de entrevista. O entrevistado poderá se recusar a responder as perguntas e mesmo solicitar o término da entrevista. Será transcrita, os entrevistados poderão solicitar a exclusão de partes do que foi falado, conforme achar conveniente. Os riscos de identificação do participante são mínimos, mas se de alguma forma ocorrer, não serão prejudiciais a sua vida acadêmica e profissional, pela natureza das informações coletadas e do vínculo profissional dos mesmos. As entrevistas e suas transcrições serão guardadas no gabinete da pesquisadora, guardados em armário com chave, evitando assim o acesso de terceiros ao conteúdo das mesmas.

BENEFÍCIOS: Os resultados desta pesquisa serão socializados com as instituições de predominância dos participantes envolvidos e com a comunidade acadêmica, além do que consideramos que irá contribuir com a literatura científica sobre o tema. Ainda os resultados desta pesquisa se constituirão em subsídios para as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). No âmbito das políticas públicas de inclusão educacional, possibilitará 13 aos gestores da Secretaria Municipal de Educação a repensar nas diretrizes legais para a atuação do professor de apoio na rede municipal de ensino. Por fim, teremos a possibilidade de divulgar o trabalho em eventos científicos e proporcionar novas discussões diante das diferentes aplicações de políticas públicas para a atuação do professor de apoio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma proposta que apresenta relevância teórica, pois verificará se as políticas e as práticas do professor de apoio estão em acordo com os relatos da literatura de outras localidades, ao mesmo tempo faz um diagnóstico da realidade local podendo servir de orientação ao processo decisório dos gestores escolares, por fim, a proposta tem importância sob o ponto de vista social, pois fará uma análise do trabalho de um professor de apoio e verificará se, realmente, ele tem desenvolvido habilidades e atitudes no sentido de incluir alunos na sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.319.399, de 06 de Outubro de 2017, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril de 2018.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que: a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e

descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_948633.pdf	10/10/2017 14:05:48		Aceito
Outros	linkcurriculospesquisadores.docx	10/10/2017 14:04:23	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto de pesquisador detalhado CEP4.pdf	10/10/2017 14:03:11	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto3.pdf	25/07/2017 20:12:34	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcep.pdf	18/07/2017 01:05:16	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo de compromisso assinado.pdf	13/07/2017 12:28:41	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao insp france.pdf	13/07/2017 12:27:57	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao mario alves.pdf	13/07/2017 12:27:34	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaosme.pdf	13/07/2017 12:27:12	FLAVIA JUNQUEIRA DA SILVA	Aceito
--	--------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 09 de Novembro de 2017

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)