

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RAQUEL MAGNÓLIA FERREIRA RANZATTI

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA:  
DOS ANOS 90 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

UBERLÂNDIA

2018

RAQUEL MAGNÓLIA FERREIRA RANZATTI

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA:  
DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
em Educação, da Universidade Federal de  
Uberlândia, como exigência para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da  
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon.

UBERLÂNDIA

2018

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

---

- R221e Ranzatti, Raquel Magnólia Ferreira, 1971-  
2018 A educação inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia [recurso eletrônico] : dos anos 90 à primeira década do século XXI / Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti. - 2018.
- Orientador: Márcio Danelon.  
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.2018.1346>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.
1. Educação. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação especial.  
4. Educação inclusiva. I. Danelon, Márcio. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Isabella de Brito Alves - CRB-6/3045

RAQUEL MAGNÓLIA FERREIRA RANZATTI

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE UBERLÂNDIA:  
DOS ANOS 90 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Dissertação aprovada para a obtenção do título de  
Mestre no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal de Uberlândia  
(MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 22 de agosto de 2018.



Prof. Dr. Márcio Danelon  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Dulcélia Tartuci  
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho ao autor da minha vida, Deus, meu esposo e filhos queridos e aqueles que acreditam que pesquisar é ir além do que está pronto e acabado.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, por mais que represente uma ação de oferecer graças, é um ato de reconhecimento e de recompensa.

Reconhecimento e recompensa pela oportunidade buscada em Deus, o autor do meu direcionamento!

Reconhecimento e recompensa por ter esposo e filhos que confiaram em mim, deram-me amor e suporte nas horas mais delicadas dos meus desafios!

Reconhecimento e recompensa por ter familiares que acreditaram no meu desejo de ser pesquisadora!

Reconhecimento e recompensa por ter na figura do meu orientador, Professor Dr. Márcio Danelon, exemplos de atenção, presteza, colaboração e carinho para comigo e para a minha pesquisa!

Reconhecimento e recompensa por conhecer professores do PPGED que colaboraram diretamente para o meu balizamento investigativo!

Reconhecimento e recompensa por ter colegas que estiveram durante a minha jornada como ouvintes da expressividade oral das alegrias, anseios, angústias e aflições!

Reconhecimento e recompensa a Michel Foucault, que dialogou comigo através de suas obras e me oportunizou embrenhar pela pesquisa e vivê-la com fervor, numa relação de sentimentos de raiva-amor, cansaço-descanso, tristeza-alegria, desespero-vontade, apatia-paixão, desinteresse-interesse, conhecimento-desconhecimento, além de muitas outras formas de viver e expressar o que tenho de tão precioso que é o acreditar!

Reconhecimento e recompensa pela Universidade Federal de Uberlândia, que através do Programa de Pós-Graduação em Educação, novamente me acolheu e me proporcionou um momento especial, de ser novamente aluna desta instituição!

Por fim, por causa do reconhecimento e da recompensa do que foi citado, deixo aqui meus agradecimentos e o desejo de sempre estar em contato com a investigação.

## RESUMO

Esta dissertação se ocupa com a seguinte problemática: como se configurou a Educação Inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia entre os anos de 1990 até a primeira década do século XXI? Visto que o objetivo foi o de compreender e refletir a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a partir da formação dos saberes e de práticas de discursos que se constituíram para atender a arte de governar neoliberal instaurada, procurou-se desenvolver o trabalho dirigindo-se olhos observadores às entrelinhas e descontinuidades da historiografia. Para tanto, como abordagem para nossa investigação, foi utilizada a vertente de lupa observadora das ferramentas de Michel Foucault, tratando-se o objeto a partir das sinuosidades que ainda não haviam sido exploradas. Escolheu-se organizar o trabalho em seções enumeradas. Em uma primeira seção, a introdução trouxe a colaboração do memorial de pesquisador para ilustrar como o tema instigou à pesquisa e, ainda o caminho que foi proposto para efetivar a mesma. Na seção II, “Um Olhar sobre a Educação Inclusiva à Luz da filosofia de Foucault”, contou-se com os escritos de Michel Foucault e pesquisadores que se alinham ao seu pensamento para a reflexão de como a governamentalidade e a arte de governar liberal e neoliberal se interligam à norma, normalização e à proposta de Educação Inclusiva. Na seção III, “Das Práticas da Educação Inclusiva: da Exclusão à Inclusão”, de forma descriptiva apresentou-se como os discursos dos saberes produzidos socialmente para a efetivação de algumas práticas de exclusão, segregação e integração colaboraram para que houvesse nos anos de 1990 uma construção de discursos da Educação Inclusiva. Por fim, na seção IV, intitulada “A Educação Inclusiva no Município de Uberlândia: da implantação à Implementação”, com alguns dos documentos orientadores das legislações a nível mundial, que nortearam as políticas públicas federal e estadual e as práticas de ações de Educação Inclusiva no município, percebeu-se o quanto a trajetória dos discursos do município colaboraram para que as subjetivações que nortearam o controle dos corpos no espaço escolar acontecessem e como os sujeitos tornaram-se subjetivados e objetivados pelos saberes e mudanças históricas das práticas discursivas e não discursivas.

**Palavras-chave:** Governamentalidade. Educação Especial e Inclusiva. Discurso.

## **ABSTRACT**

In this research we bring the following problematic: how to set up the inclusive education in municipal schools of Uberlândia: the years of 1990 to the first decade of the 21st century? As our goal was to understand and reflect the special education in inclusive perspective from the formation of knowledge and practices of discourses that constituted to meet recapitulated liberal statesmanship, we seek to develop our work from eyes of observers and the discontinuities between historiography. For this, we brought our research approach the magnifying side observer who walks with Michel Foucault treating our object from the sinuosidades that had not yet been explored. Choose organize work into sections listed. In a first section, the introduction brought the memorial researcher collaboration to illustrate how the subject in research and also instigated the way that we set out to commit the same. In section II, "a look at the inclusive education in the light of Foucault's philosophy", we have writings of Michel Foucault and researchers that align to your thought for reflection on how to Work and the art of governing Liberal and Neoliberal if joining the norm, standardisation and proposal for inclusive education. In section III "The practices of inclusive education: from exclusion to inclusion" in descriptive form present as the discourses of knowledge produced socially for putting some practices of exclusion, segregation and integration collaborated for the years 90 1 construction of discourses of inclusive education.

And, finally, in section IV, entitled "inclusive education in the municipality of Uberlândia deployment implementation" with some of the guidance documents of legislation worldwide, which guided public policy the federal and State level and the practice of Inclusive education in the municipality were able to realize how much the trajectory of the municipality contributed to the subjetivações that guided the control the bodies in the school space to happen and how the subject became subjetivados and lemmatized by knowledge and historical changes of discursive and non- discursive

**Keywords: Governamentality. Special Education/Inclusive. Speech.**

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Fotografia 1	Organograma do Ensino Pelas Diferenças (EPD)	85
Fotografia 2	Quadro tabela de alunos atendidos pelo EA em 1994	87
Fotografia 3	Quadro de distribuição de aulas EA 2000	89
Fotografia 4	Termo de compromisso EA	89
Fotografia 5	Relatório de atendimentos e visitas EA	90
Fotografia 6	Ata de visita de coordenador EA	91
Fotografia 7	Termo de advertência EA	91
Fotografia 8	Modelo de quadro com dados dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	100
Fotografia 9	Modelo de quadro com dados dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2010	101
Fotografia 10	Projeto Atendimento as Dificuldades/Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) março de 2007	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADA	Atendimento às Dificuldades e/ou Desenvolvimento de Aprendizagem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
CAS	Comissão de Assuntos Sociais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual - Baixa Visão
EA	Ensino Alternativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD	Ensino Pelas Diferenças/Educação Pelas Diferenças
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
PBLEA	Programa Básico Legal Ensino Alternativo
PEAC	Plano de Ensino de Acompanhamento Coletivo
PEAI	Plano de Ensino de Acompanhamento Individual
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIP	Plano de Intervenção Pedagógico
PS	Pessoa com Surdez
S	Superdotação
TDA	Transtorno e Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento

## SUMÁRIO

SEÇÃO I	
INTRODUÇÃO.....	11
1.1    Delineando a pesquisa com uma lupa investigadora.....	15
1.2    A trajetória da investigação.....	20
SEÇÃO II	
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA FILOSOFIA DE FOUCAULT.....	24
2.1    O discurso da Inclusão e a Governamentalidade.....	26
2.2    O discurso da Inclusão e a Norma e Normalidade.....	34
SEÇÃO III	
DAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO....	40
3.1    Da Prática de Exclusão, Segregação, Integração à Inclusão.....	42
SEÇÃO IV	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: DA IMPLANTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO.....	71
4.1    Documentos Regulamentadores e a Educação Inclusiva.....	72
4.2    Documentos Regulamentadores da Educação Inclusiva no Município de Uberlândia.....	80
4.3    As Ações da Educação Inclusiva no Município de Uberlândia Dos anos 90 até A Primeira Década do Século XXI.....	82
4.3.1    O Projeto Ensino Pelas Diferenças (EPD) .....	83
4.3.2    O Ensino Alternativo (EA) e o Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA) .....	86
4.3.3    O Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas (NADH) .....	93
4.3.4    O Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	96
4.3.5    O Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem/O Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) .....	101
4.3.6    O Plano de Intervenção Pedagógico (PIP) .....	105
CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXOS .....	127

## SEÇÃO I - INTRODUÇÃO

Tendo-se em vista que a recordação não é um mero recorte do passado, mas algo alinhado à imaginação e à composição do que somos, a memória dos anos de 1990 do século XX pode ser considerada como um marco das reflexões mundiais para os discursos que se referem àqueles que se encontravam à margem, os excluídos socialmente, os que não tinham seus direitos humanos, sua cidadania e sua participação nos diferentes espaços sociais.

Para tanto, as legislações internacionais foram sinalizando para que as políticas públicas dos diferentes países repensassem as formas de inserção desses sujeitos no contexto social. Um dos mecanismos, a Educação Inclusiva, foi proposta como um possível caminho para a condução dos sujeitos.

No auge destas discussões, apresento um memorial da minha inserção na rede municipal de ensino de Uberlândia, que nos ajudará a perceber o porquê da escolha da temática desta pesquisa. Em meados dos anos de 1990, atuava na rede de ensino regular e comum como professora de vinte e seis alunos, dentre eles, seis alunos considerados deficientes estavam regularmente matriculados. À época a proposta apresentada era de considerá-los como incluídos nesse sistema educacional. Num primeiro momento, passei a refletir sobre o porquê de estes sujeitos serem inseridos no contexto da escola do ensino regular, pois até então não havia me deparado com a situação de exercer a docência com alunos deficientes no contexto escolar. Curiosa sobre como seria conviver com os mesmos, já que estavam começando a ser percebidos socialmente, busquei estratégias para colaborar com a relação deles e o conhecimento que lhes era oferecido no ensino regular. Deparei-me com diversidade de discursos e propostas de ações, apresentadas pelo município, para que eles se ajustassem a um padrão de normalidade ao qual os demais já estavam.

Ao tomar conhecimento de que as estratégias propostas deveriam ser efetivadas no cotidiano, passei a exercer minhas atribuições sempre observando os diferentes discursos que eram propostos para os diferentes atendimentos do referido público. Após este período, nos anos 2000 e na primeira década do século XXI, passando a atuar como pedagoga e participando de formações ou convivendo com profissionais do meu cotidiano, aconteceu uma situação curiosa que me desafiou a refletir sobre certa “amnésia histórica”.<sup>1</sup> Parecia-me que todos os discursos dos anos 90 do século XX sobre a Educação Especial e Inclusiva e as

---

<sup>1</sup> Amnésia Histórica é termo criado por mim ao considerar um possível esquecimento da identidade do que poderia ter se constituído a história da Educação Especial do município, os discursos e todos os paradigmas que existiram na ocasião.

práticas constituidoras das mesmas tivessem se descontextualizado do atual momento histórico.

Em contrapartida, também havia discursos reforçando que o atendimento ao aluno público da Educação Especial precisaria acontecer e as ações deveriam ser efetivadas para que pessoas com deficiência fossem inseridas na escola. Além disso, deparei-me com discursos empregados nos documentos oficiais e não oficiais, principalmente sobre o modo de inserir os sujeitos na Educação Inclusiva do município.

Compreendendo que os discursos já estão conosco desde o nosso nascimento, através de suas derivações e do mundo da linguagem, não podemos tomá-los como algo que se consolida apenas por meio de lutas ou sistemas de dominação, mas sim naquilo que queremos lutar e nos empoderarmos constantemente. Trazendo o modo de pesquisar de Foucault sobre o tema dos discursos<sup>2</sup>, na obra *A Ordem do Discurso*, ficamos instigados a estudar como os discursos advindos das políticas propostas pelo governo interferiam diretamente para que ocorressem modos de subjetivações, a fim de garantir que os sujeitos da Educação Especial fossem inseridos nas instituições escolares.

O objetivo, ao problematizar a gênese do movimento da Educação Especial no município, foi o de compreender se as rupturas ocorridas foram a cada governo que se instaurava no município ou se os desníveis e as instabilidades foram maneiras próprias de determinado contexto, que foram sendo transformados em discursos para atender à necessidade da arte de governar neoliberal.

Visto que no período entre os idos de 1990 até a primeira década do século XXI, em Uberlândia, a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva se instaurou como alvo de discussões e debates atendendo ao proposto em todas as esferas - mundial, nacional, estadual, - ficamos intrigados com a história de como se deu a construção desta verdade e os diferentes caminhos, nas diferentes épocas, para se chegar a ela.

Partimos da ideia de investigar como esta “metamorfose discursiva”<sup>3</sup> foi se modificando em torno da organização no município e como os sujeitos foram se tornando subjetivados e objetivados, nas instituições escolares, pelas ações que existiram. Então,

---

<sup>2</sup> Segundo MUCHAIL, Tannus; Salma. *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004, o termo discurso nas obras de Foucault é tomado em sua positividade como “fatos”, e trata-se de buscar não sua origem ou seu sentido secreto, mas as condições de sua emergência, as regras que presidem seu surgimento, seu funcionamento, suas mudanças, seu desaparecimento, em determinada época, assim como as novas regras que presidem a formação de novos discursos em outra época (p. 11).

<sup>3</sup> Metamorfose discursiva é uma categoria empregada por mim para referir as constantes transformações de discursos.

questionamos: qual é a origem da educação especial e inclusiva e sua refração<sup>4</sup> no município de Uberlândia? Como se deu a gênese da trajetória histórica da Educação Especial no município no recorte temporal dos anos 90 do século passado até a primeira década do século XXI? Considerando-se que não objetivamos pensar a história como uma simples busca do passado, com conceitos de um tempo linear, fomos em busca das amarras, das entrelinhas e das descontinuidades dos diferentes discursos e das práticas existentes.

Para tanto, houve necessidade de buscar suporte basilar em algumas reflexões apresentadas nos estudos de Foucault e as categorias empregadas por esse filósofo-historiador e suas ferramentas para as nossas reflexões sobre a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva. Apesar do autor não abordar especificamente estudos sobre a educação em geral e a educação especial de forma particular, os seus apontamentos nos subsidiaram para que a pesquisa investigativa e o movimento histórico da trajetória ao qual pretende-se tratar aqui tivesse uma conexão sobre o que vem a ser o sujeito e o controle que o cerca.

Nesse contexto, assinalam-se nos estudos de Foucault, os desdobramentos das dimensões por ele tratados no contexto da dimensão da arqueologia, os saberes e a constituição dos sujeitos e seus discursos, ainda a dimensão da genealogia, o governo dos corpos, como a biopolítica, o biopoder, a arte de governar liberal e neoliberal, as subjetivações e a dimensão da ética, o sujeito e a subjetividade de si mesmo.

Para o problema inicialmente proposto, organizamos o trabalho nas seguintes seções: uma primeira com a introdução e seus tópicos - o delineamento da pesquisa com uma lupa investigadora trazendo a lente que observa os detalhes do objeto de estudo, a partir da colaboração da maneira de investigar de Michel Foucault numa intertextualidade com os documentos históricos utilizados nessa investigação. Contou-se também com a trajetória da investigação, que possibilitou apresentar o caminho traçado para o trabalho de cada seção, as obras que contribuíram para a pesquisa, como também os documentos legais e as descontinuidades observadas em alguns documentos.

A seção II, intitulada “Um olhar sobre a Educação Inclusiva à luz da filosofia de Foucault”, com as contribuições dos escritos de Michel Foucault sobre a arte de governar liberal e neoliberal e sua ligação com a norma e normalização, oportunizou-nos podermos refletir como estas categorias poderiam intervir para que repensássemos os conceitos de Educação Especial e Inclusiva. Os estudos dos manuscritos tais como *Microfísica do Poder*,

---

<sup>4</sup> A refração da luz é um fenômeno óptico que ocorre quando a luz sofre mudança do meio de propagação, ou seja, do meio de incidência para o meio de refração, onde há variação de velocidade da propagação. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/refracao-da-luz/>. Acesso em: 10/07/2017

*Nascimento da Biopolitica, Segurança, Território e População, Os Anormais* colaboraram efetivamente para esta reflexão.

A seção III, intitulada “Das Práticas da Educação Inclusiva: da Exclusão à Inclusão”, propôs-se descrever como os discursos dos saberes produzidos socialmente efetivaram algumas práticas de exclusão, segregação e integração de diferentes períodos históricos, e quais as contribuições que tais discursos deram para a formação de novos discursos e saberes advindos da conexão dos mesmos com a produção de práticas discursivas no contexto da Educação Inclusiva. Para tanto foram usadas as seguintes referências de Foucault: *Os Anormais, Microfísica do Poder e História da Loucura*. Procurou-se fazer também uma intertextualidade com Cínthia Greive Veiga e sua obra *História da Educação*, para compreender como o contexto histórico abordado dialogava com a temática exposta.

A seção IV, “A Educação Inclusiva no Município de Uberlândia da implantação à Implementação”, abordou alguns documentos orientadores das legislações internacionais e que nortearam as políticas públicas no Brasil, mais especificamente os registros de documentos encontrados em arquivos que abordam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto municipal, para compreendermos como os sujeitos foram sendo visualizados pela arte de governar neoliberal. Alinhado ao que foi dito, fizemos uma reflexão sobre como as subjetivações assinaladas nestes documentos puderam colaborar para nortear o controle dos corpos, também como os seres tornaram -se subjetivados e objetivados.

Para diferenciar as legislações, documentos que foram implantados, de outros documentos compreendidos como ações e propostas, que foram implementados, utilizaremos o termo implantar<sup>5</sup> no sentido de iniciar e promover o desenvolvimento de (algo ou de si mesmo); estabelecer(-e), fixar(-se) e o termo implementar<sup>6</sup> quando nos referirmos a pôr em execução, pôr em prática (plano, programa ou projeto); realizar.

Estes termos nos ajudaram a estabelecer uma interligação do discurso empregado nos documentos legais com as ações que nortearam a inserção da Educação Inclusiva no município: o público-alvo, o perfil dos profissionais e o campo de atuação destes documentos. Organizamos a trajetória destes documentos da seguinte forma: os documentos mundiais e federais e suas implantações, os documentos municipais e suas implantações, os documentos municipais e suas implementações.

---

<sup>5</sup>Sobre este conceito, ver dicionário HOUAISS. In <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-2/html/index.php#3>. Acesso em: 21 jan. 2018.

<sup>6</sup> Sobre este conceito, ver dicionário HOUAISS. In: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-2/html/index.php#3>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Para a culminância de nossa pesquisa, optamos, na conclusão, por trazer o que consideramos relevante sobre a gênese da Educação Especial na perspectiva Inclusiva do município.

### 1.1 Delineando a pesquisa com uma lupa investigadora

Sabe-se que um instrumento como a lupa tem uma grande importância para quem precisa utilizá-la. Enquanto instrumento óptico é munido de uma lente com capacidade de criar imagens ampliadas. É utilizada para observar com mais facilidade pequenos objetos e alguns detalhes ou superfícies. Incrementa a capacidade de observar detalhes do objeto, aumentando a resolução. Mas isso só é possível se o objeto que sofreu o aumento de resolução for colocado entre o seu foco principal (F) e o centro óptico (O).

Por caminhar numa perspectiva de pesquisa voltada para a história da educação e historiografia<sup>7</sup>, como algo que não pode se dar de forma única e verdadeira, utilizamo-nos da metáfora da lupa como uma simbologia para demarcar este trabalho, propondo que a mesma atravesse a maneira pela qual Michel Foucault se apropriou para problematizar os documentos históricos em inter-relação com os textos aos quais dialogava. Le Goff (1996), ao fazer referência a Foucault, afirma que na história o filósofo possui um lugar excepcional por três razões:

Primeiro, porque é um dos maiores historiadores novos. Historiador da loucura, da clínica, do mundo do cárcere, da sexualidade, introduziu alguns dos novos objetos “provocadores” da história e pôs em evidência uma das grandes viragens da história ocidental, entre o fim da Idade Média e o século XIX: a segregação dos desviados. Em seguida, porque fez o diagnóstico mais perspicaz sobre esta renovação de história, em quatro pontos: o questionador dos documentos, a noção de descontinuidade, o tema e a possibilidade de uma história em diferentes séries, novos métodos: problemas metodológicos. E, finalmente, Foucault propõe uma filosofia original da história ligada à prática e à metodologia da disciplina histórica (LE GOFF, 1996, p. 103-104).

Ao problematizar, não definimos o objeto como algo pronto e acabado, solucionado. Fizemos um exercício reflexivo deixando o que poderia ser um ponto estático para ser sempre pensado nas diferentes situações e contextos. Para tanto, voltamos ao conceito que Foucault trouxe para esta maneira de pesquisar, quando afirmou que a problematização é o conjunto

---

<sup>7</sup> Historiografia pode ser compreendida com o significado de registro escrito da história. A arte de escrever e registrar os eventos do passado. Fonte: [https://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/historiografia.htm](https://www.suapesquisa.com/o_que_e/historiografia.htm). No livro *Fontes Históricas de PINSKY*, Carla Bassanezi (organizadora) traz o significado de historiografia, no século XIX, como comparação de documentos para reconstituir os acontecimentos passados, encadeados numa correlação de causas e consequências. Fins do século XIX, voltados para os registros da história política e no século XX, ampliada para outras áreas e fontes de estudo (2014, p. 10-15).

das práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento. Seguindo esta proposição:

A história do pensamento se interessa, portanto, por objetos, regras de ação ou modos de relação de si, na medida em que ela os problematiza: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira pela qual eles apresentaram numa dada época um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema (REVEL, 2005, p. 70).

Esta possível definição serve para situar a história do pensamento de forma distinta da história das ideias, que se volta para as representações e comportamentos, como também da história das mentalidades, que analisa as atitudes e os esquemas de comportamento. Com o foco na história do pensamento, preocupamo-nos com a maneira que os problemas se constituíram, como se estruturou a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no município e quais estratégias foram criadas, além das diversificadas respostas apresentadas para resolver uma mesma dificuldade sobre este assunto.

Esse esforço de problematização não quis demonstrar de maneira alguma o objeto de estudo com verdades relativas. O que se pretendeu neste trabalho foi justamente fazer a história das relações que o pensamento mantém com a verdade, a história do pensamento, uma vez que ela é pensamento sobre a verdade (REVEL, 2005, p. 72).

Por isso o uso metafórico da lupa, pois ela perpassa o pensamento de Foucault propondo ampliar o olhar sobre os preconceitos, sobre o que estava encoberto.

Vocês podem continuar a explicar a história como sempre o fizeram: somente, atenção: se observarem, com exatidão, despojando os esboços, verificando que existem mais coisas que devem ser explicadas do que vocês pensavam; existem contornos bizarros que não eram percebidos (VEYNE, 2014, p. 252).

Em congruência com o pensamento de Foucault, enquanto pesquisadores, fizemos o papel de argumentadores no modo de questionar os documentos. Relativa à investigação, contamos como e quando ele quando trouxe o deslocamento<sup>8</sup> e o descontínuo apresentados na

---

<sup>8</sup> Sobre o deslocamento e descontínuo e o modo que o pesquisador sugeriu como investigativo, ler a obra *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault. A descontinuidade era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história. Ela se tornou, agora, um dos elementos fundamentais da análise histórica, onde aparece com um triplo papel. Constitui, de início, uma operação deliberada do historiador (e não mais o que recebe involuntariamente do material que deve tratar), pois ele deve, pelo menos a título de hipótese sistemática, distinguir os níveis possíveis da análise, os métodos que são adequados a cada um, e as periodizações que lhe convém. É também o resultado de sua descrição (e não mais o que se deve eliminar sob o efeito de uma análise), pois o historiador se dispõe a descobrir os limites de um processo, o ponto de inflexão de uma curva, a inversão de um movimento regulador, os limites de uma oscilação, o limiar de um funcionamento, o instante de funcionamento irregular de uma causalidade circular. Ela é, enfim, o conceito que o trabalho não

sua obra *Arqueologia do Saber* como referências para a não neutralidade quando em contato com o objeto de estudo.

Neste sentido, ao investigar os documentos, devemos tratá-los de forma detalhada, conforme o olhar de uma lupa que amplia os preconceitos, o encoberto.

Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente, ele nos convida a observarmos com exatidão, o que é dito. Ora, essa observação prova que a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão de maneira nenhuma consciente (VEYNE, 2014, p. 252).

Partindo deste pensamento, o documento, de um registro inerte, passa a ser analisado nas unidades, nos conjuntos, nas séries e nas relações. Nisso convergimos com Veiga-Neto (2007), quando afirma:

O que importa para Foucault é ler o texto no seu volume de externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental): trata-se de uma análise [que toma] os discursos na dimensão de sua exterioridade. [...] Isso não significa que não temos de conhecer, pelo menos minimamente, a gramática do texto sob análise. [...] É preciso decifrar seus símbolos, entrar na sua lógica, conhecer sua gramática, para aprender os significados que entre nós e eles circulam, no momento em que lemos tais textos (VEIGA- NETO, 2007, p. 104).

Para tanto, tivemos que trabalhar com a leitura monumental evitando o reducionismo, o qual observamos apenas nos elementos lógicos e formais. Por outro lado, também não nos restringimos apenas ao texto como algo já acabado, visível e apreendido por aquele que o lê. Consideramos o texto menos pelo que o compõe por dentro e mais pelos contatos de superfície que o cercam. Desse modo, a verdade sobre o objeto a ser pesquisado vai sendo mapeada.

Além desta busca pela verdade mapeada pela pesquisa monumental, ao pensar a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, temos o foco também nas relações de controle e poder<sup>9</sup>, que acontecem de forma simultânea e nas minúcias.

---

deixa de especificar (em lugar de negligenciá-lo como uma lacuna uniforme e indiferente entre duas figuras positivas) (FOUCAULT, 2008, p. 9-10).

<sup>9</sup> Sobre o termo poder ler a obra: em defesa da sociedade de Michel Foucault. O autor utiliza o “economismo” para descrever a teoria de poder, porém, amplia o conhecimento do mesmo quando apresenta o poder da teoria jurídica clássica, como um direito do qual se seria possuidor como de um bem, em consequência, transferir ou alienar, total ou parcial, mediante um ato jurídico ou um ato fundador de direito, da ordem da cessão ou do contrato. De outra forma, o poder constitui-se numa relação de feixe com as relações econômicas. Não se dá, nem se troca, ele não é manutenção e recondução das relações econômicas. Ele se exerce e só existe em ato, numa relação de força (p.17-19). No capítulo IX, “O sujeito e o poder da obra: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade, ditos e escritos”, Foucault explicita como se exerce o poder. Primeiro o que se exerce sobre as coisas e o que dá a capacidade de modificá-las, utilizá-las, consumi-las ou destruí-las. Ele é o que coloca em jogo relações entre os indivíduos. As relações de poder se exercem por meio da produção e da troca de signos. O

Como diria Foucault, para existir poder, a repressão é inadequada para sinalizar este encadeamento. Portanto, quando falamos de poder temos apresentado a todo o momento ação e reação constante.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2017, p. 45).

Mas, ao nos remetermos tanto ao poder, quanto ao controle, estamos tratando de situações simultâneas decorridas por discursos que estão implicados por procedimentos externos e internos. Para compreender o sentido dos discursos, nos remetemos a Foucault e à obra *Aula inaugural no College de France, em 2 de dezembro de 1970*, na qual ele assinala alguns procedimentos na produção do discurso: os procedimentos externos<sup>10</sup>, com os sistemas de exclusão, que colocam em jogo o poder e o desejo. E nele, a interdição, que não se pode falar de tudo, não se tem o direito de dizer tudo; também a separação e a rejeição, nas quais os discursos não circulam idênticos. E a oposição verdadeira e falsa, como um tipo de separação que rege nossa vontade de saber, que tem o sistema histórico institucionalmente criado para elucidá-la. Além destes, os procedimentos internos, que por si só já exercem o controle através de textos jurídicos, religiosos e literários, cuja função permanece e não se cessa de variar historicamente.

Tramitando em nossa pesquisa, os discursos não são resultados apenas de um conjunto de palavras que representam o mundo. Antes, formam sistematicamente os objetos dos quais se falam (FOUCAULT, 2008, p. 56). Neste sentido, é importante lembrar que nos discursos estão envolvidas práticas discursivas, enunciados e o arquivo. As práticas discursivas, seguindo o pensamento de Veiga-Neto (2007), como sendo todo um conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e veridicativo.<sup>11</sup> É através destas ações que constituímos o mundo, compreendendo-o e falando sobre o mesmo.

Ainda sobre o enunciado, buscou-se em Foucault (2008), uma possível definição, pois ele afirma que:

---

poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, e enquanto são livres. Individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se (p. 126-140).

<sup>10</sup> Para maiores esclarecimentos sobre os procedimentos internos e externos, ver a obra de Foucault, *A ordem do discurso*.

<sup>11</sup> Esta citação está no livro de VEIGA-NETO (2007) que se refere à obra de FLYNN, Thomas. *Foucault's mapping of history*. In: GUITTING, Gary (ed.). *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press.

Os enunciados são sempre mais raros, mais rarefeitos, do que os atos de fala cotidianos: os enunciados não são "como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar, que repetimos e reproduzimos e transformamos (FOUCAULT, 2008, p. 138-139).

Eles tornam-se raros de sentidos e são aceitos e sancionados na rede discursiva, ou pelo conteúdo de verdade a que se propõem, ou pela função daquele que o praticou ou pela instituição que o acolhe. Contudo, quando apresentamos o papel do pesquisador, a problematização, os discursos como uma proposta investigativa, na análise de documentos, não podemos desmerecer a importância do arquivo.

O arquivo é todo um conjunto de regras que, num dado período histórico e numa dada sociedade, determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito – em termos de seus conteúdos, seus limites e suas formas de se manifestar, quanto tudo o que vale lembrar, conservar e reativar (FOUCAULT, 2008, p.147).

E assim, pode-se considerar de extrema relevância o arquivo como um elemento para o prolongamento da pesquisa, principalmente quando o temos como algo que não é isolado, mas como um conjunto de discursos que, num determinado momento histórico, está sancionado pelo conteúdo de verdade que lhe é atribuído. Mas como nos utilizamos destes elementos do discurso em nossa pesquisa? Na trajetória da investigação trouxemos a maneira que propusemos abordar os diferentes tipos de pesquisa e como os discursos poderiam ser percebidos nas diferentes seções.

## 1.2 A trajetória da investigação

Ao tratar a pesquisa e seu delineamento nos propusemos desenhar os caminhos que trilhamos para a nossa investigação. Atuar na instituição escolar e se deparar com certas descontinuidades no modo de compreender historicamente a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no município, facilitou a decisão de optar por uma investigação encaminhada para a historiografia. Entendemos que esta forma de pesquisar, conforme já utilizada na metáfora da lupa, traz um olhar especial que pinça os vieses da história.

Para nós é mais do que simplesmente descrever a história e linearmente o que vimos nos arquivos e registros advindos de um determinado momento histórico e, consequentemente, buscar fontes documentais que inseridas em um espaço arquitetônico se dão apenas em paredes e papéis. Fomos motivados por pesquisar os detalhes que

movimentaram os sujeitos a vivenciarem um determinado período histórico e como seus discursos e os relatos descritos no contexto escolar marcaram os registros.

Para isto, o objeto foco de nosso estudo, seguindo o perfil de historiografia nas abordagens na seção II – “Um Olhar sobre a Educação Inclusiva à Luz da Filosofia de Foucault” e na seção III – “Das Práticas da Educação Inclusiva: Da Exclusão à Inclusão”, constou da pesquisa bibliográfica como proposta de estudo. Fundamentada nos conhecimentos já produzidos a respeito do tema, propusemos fazer uma releitura do tema pesquisado utilizando-nos de fontes primárias das literaturas escritas por Foucault e algumas categorias empregadas por este autor para subsidiar a nossa reflexão sobre como os saberes e o poder formaram os discursos modernos e contemporâneos na governamentalidade e na arte de governar liberal e neoliberal.

Nesse contexto, utilizamo-nos de outras fontes, as secundárias, numa intertextualidade quando estas trouxeram literaturas escritas por pesquisadores que perpassam pelas referências teóricas de Foucault em diálogo com a Educação Especial e Inclusiva. Além destas, colaboraram também publicações de dissertações e teses de pesquisadores do município que destacaram seus estudos voltados para a Educação Inclusiva e o emprego deste termo no município.

Na seção IV, “A Educação Inclusiva no Município de Uberlândia: da implantação à Implementação” fomos a campo, trabalhando com a pesquisa documental e recorrendo a informações nos arquivos do Poder Legislativo: legislações e atas que sinalizassem fatores da Educação Inclusiva do município, dos anos 90 do século XX à primeira década do século XXI.

Na visita à Câmara Municipal de Uberlândia houve a necessidade da carta de apresentação da pesquisa para a formalização. Assim que autorizado, o diretor administrativo e a secretaria da instituição prontificaram-se com a investigação. Houve disponibilização de computador e impressão dos documentos. Porém, a forma de estruturação das legislações, as votações dos termos das mesmas encontravam-se no arquivo público municipal.

Além disso, pesquisamos documentos internacionais e nacionais pela internet, declarações mundiais, que nortearam e orientaram os encaminhamentos das políticas públicas dos países, também decretos, leis e resoluções federais, que vieram a regulamentar o funcionamento efetivo dos encaminhamentos mundiais. Por fim, analisamos os registros legais para subsidiar as ações que estariam se exercendo no município, colaborando para as observações do recorte histórico a ser explorado.

Em novembro de 2016, após autorização da Secretaria de Educação de Uberlândia (SME), visitamos o arquivo do Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE). Nele foram observados registros de dados históricos como relatórios e planilhas. As pastas encontravam-se organizadas em caixas de arquivos, por períodos anuais e assuntos. Tudo numa classificação que possibilitou facilidade para o manuseio dos documentos.

Como a pesquisa neste tipo de fonte demanda paciência e tempo, foram necessárias quatro visitas de um período de uma manhã completa para que fosse possível levantarmos a documentação que nos interessava. Em uma dessas visitas, deparamo-nos com um documento dos anos de 1990 que nos fez olhá-lo com atenção. O projeto intitulado *Ensino Pelas Diferenças* (EPD) caminhava, em algumas escolas municipais, concomitantemente ao *Programa Básico Legal - Ensino Alternativo* (PBLEA). Isto porque ao ingressar no serviço público municipal houve convivência com ambos e estes tinham alunos da educação especial, porém, com focos diferentes.

Para organizar a disposição dos documentos trazidos como suporte para a pesquisa, optamos por categorizá-los da seguinte maneira: da ordem do discurso de implantação para os documentos regulamentadores: algumas leis, decretos, resoluções que trazem subsídio para as regras, normas, para sua efetivação. Correlacionando esta definição ao conceito de regulamentação empregado por Santos (2010), temos:

Da ordem da regulamentação, das normas disciplinares (deve ser feitos, os materiais referentes as legislações que trazem implícita certa obrigatoriedade, uma imposição). São documentos oficiais que se caracterizam por formar um conjunto de disposições governamentais que contém normas para execução de uma lei, decreto, etc. SANTOS, 2010, p. 33).

Citando alguns documentos e legislações produzidos nas esferas mundial, federal e municipal, como parte da concretude dos discursos jurídicos que vieram colaborar com a proposta de Educação Inclusiva no município, temos:

➤ **Da esfera mundial, citamos:**

- ✓ Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990.
- ✓ Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.
- ✓ Decreto nº 3956 de Guatemala: Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001.

- ✓ Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, 2001.

➤ **Da esfera federal, citamos:**

- ✓ Constituição Federal, 1988.
- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990.
- ✓ Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96.
- ✓ Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, 2001.
- ✓ Decreto legislativo nº 186, de 09 /07/ 2008: aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.
- ✓ Resolução nº 4 de 02/10/2009: institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- ✓ Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, 2010.

➤ **Da esfera municipal, citamos:**

- ✓ Lei complementar 157 de 07/11/1996: cria o núcleo de assessoria e pesquisa sobre educação para a pessoa portadora de deficiência.
- ✓ Lei complementar 186 de 28/05/1998: cria o sistema municipal de ensino, estrutura a organização administrativa e técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.
- ✓ Lei nº 8376 de 20/11/2003: cria o Campus Municipal de Educação.
- ✓ Decreto nº 9753 de 28 de dezembro de 2004.
- ✓ Lei nº 432 de 19/10/2006: das Políticas Sociais Públicas.
- ✓ Lei nº 10549 de 17/08/2010: dispõe sobre o Campus Municipal de Educação e revoga a lei nº 8376 de 23/07/2003.
- ✓ Instrução normativa nº 003/2008: regulamenta normas e critérios referentes a pessoal, utilizados pela secretaria municipal de educação a partir de 2008 (EPD).
- ✓ Instrução normativa nº 001/2011: dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de Uberlândia.
- ✓ Lei nº 10.913 de 29/09/2011: institui o Projeto de Intervenção Pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de Uberlândia (PIP).

Além destes, alguns documentos do município vieram como proposta de implementação destes discursos regulamentadores. Neste sentido, o conjunto de relatórios, quadros, horários, projetos educacionais, programas educacionais, Projetos Políticos Pedagógicos, regimentos escolares, seguem uma regulação, daquilo considerado como execução do que foi legislado. Nestes documentos foi possível perceber o discurso que conceituou a Educação Especial no município e a lógica inscrita de regular as condutas a posterior, ou seja, colocar as regras do jogo em funcionamento, fazendo com que as pessoas sejam seduzidas e conduzidas por essas regras (SANTOS, 2010, p. 34).

➤ **Da ordem de regulação/implementação no município, citamos:**

- ✓ Histórico programa básico legal: Ensino Alternativo, 1996-2005.
- ✓ Histórico NADH, 2006-2009.
- ✓ Carta de Princípios da Escola Cidadã 2003.
- ✓ Regimento e PPPs (1990-2000) com programas e público-alvo da educação inclusiva.
- ✓ Tabelas com público-alvo de atendimento da educação especial, 1990-2000.
- ✓ Relatórios de registro de acompanhamento da educação especial.
- ✓ Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), 2011.

Sabemos que nem todas as legislações e documentos foram elencados aqui. Os selecionados foram os que mais nos despertaram atenção pela maneira que instauraram os diferentes discursos que perpassaram os momentos históricos e a constituição de subjetividades a partir deles.

## SEÇÃO II - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA À LUZ DA FILOSOFIA DE FOUCAULT

Nesta seção trazemos os seguintes questionamentos: como relacionar o pensamento de Foucault e suas ferramentas, enquanto categorias para explicar a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva? Se Foucault não explorou a educação e nem mesmo a temática da Educação Especial, por que então abordar esse autor como referencial teórico para tratar da gênese da Educação Especial do município na perspectiva da Inclusão, numa abordagem da historiografia?

Primeiramente, para discorrermos sobre estes questionamentos tivemos de realizar um exercício reflexivo que envolveu mais que formular conceitos e verdades absolutas, fomos buscar no viés observador de uma lupa ferramentas de Foucault que nos ajudaram a analisar como se deram as microrrelações e o sujeito humano no movimento das relações de produção e de poder do caminho externo para o interno e do interno para o externo. Essas relações se pronunciaram no que podemos considerar de Foucault como artes de governar.<sup>12</sup>

Mas creio que o que é notável é que, a partir do século XVI e em todo esse período que vai, grosso modo, do meado do século XVI ao fim do século XVIII, vemos desenvolver-se, florescer toda uma considerável série de tratados que já não se oferecem exatamente como conselhos ao príncipe, mas que entre o conselho ao príncipe e o tratado de ciência política se apresentam como artes de governar (FOUCAULT, 2008, p. 118).

Estas artes de governar, do conselho ao príncipe, da soberania, da disciplina e da segurança e do tratado da ciência política colaboraram para que se formassem os discursos que constituem a Educação Inclusiva em 1990, da qual estamos tratando aqui. Elas trazem em seu contexto discursos que foram se pronunciando para que houvesse o controle tanto dos sujeitos, como dos corpos. Nada de forma isolada e desconectada, tudo numa relação de total

---

<sup>12</sup> Sobre artes de governar nos remetemos à obra *Segurança, território e população* e às aulas proferidas por Michel Foucault, em especial “A aula de 1º de fevereiro de 1978”. Nela Foucault trabalha com o problema do governo no século XVI, o problema específico do governo do Estado e um governo que encontra seu fim nas coisas a dirigir, o problema da população, fator essencial do desbloqueio da arte de governar (p. 116-146). Veiga-Neto (2002), no capítulo intitulado “Coisas de governo... da obra: Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzschianas”, refere-se à arte de governar baseado no modo de analisar de Foucault, como sendo o conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado que só conseguiu desbloquear-se quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se o conceito moderno de população e, na esteira deste, o conceito moderno de economia (p. 18).

envolvimento, no qual o sujeito ao mesmo tempo em que faz o controle de si, torna-se controlado na população pelo Estado.<sup>13</sup>

Ao fazermos um exercício reflexivo das maneiras destas artes do Estado e trazendo um pouco da nossa compreensão dos discursos do senso comum, vivenciados no exercício da nossa atividade durante o tempo que estamos no município, deparamo-nos com a caracterização da educação como um meio de transformação e, como tal, um local proporcionador de trocas e interações. Enquanto agente transformador, vamos assistindo a discursos capazes de estabelecer conceitos que vão interferindo nas maneiras de agir e pensar dos indivíduos que neles se constituem. De uma forma mais erudita trazemos a citação de Santos e Paulino (2008):

Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos. Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações (SANTOS e PAULINO, 2008, p. 11).

Diante do exposto, nesta afirmação, a educação se concretiza como transformadora quando apresenta em suas ações o estabelecimento de elementos que estimulam propósitos de inclusão. Com o intuito de extirpar as desigualdades, como também as diferenças, o espaço escolar se projeta no tempo e na arquitetura que o constitui tornando a Educação Especial como parte da instituição. E esta se efetiva nas práticas discursivas, do que o sujeito diz e nas práticas não discursivas, do que o sujeito faz. Neste sentido, são estabelecidos para a Educação Especial conceitos que se afirmam como verdades, com significado que vem colaborar para as práticas não discursivas se consolidarem. Mazzotta (2011), refere-se à trajetória da Educação Especial no Brasil, trazendo o que seria uma configuração da Educação Especial:

[...] educação especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

---

<sup>13</sup> Trazemos o conceito de Estado da obra de Foucault: *Segurança, território e população*, na aula de 22 de março de 1978, como sendo num primeiro momento, uma arte absolutamente específica de governar, uma arte que tinha sua própria razão, sua própria racionalidade. Com o aparecimento de uma ideia reguladora de raciocinar, calcular, enfim a política, que instigou o modo de pensar o poder, se concretizando em uma razão governamental do Estado. É este Estado que seguindo esta ideia, vem como princípio de inteligibilidade de uma realidade já dada, de um conjunto institucional já estabelecido. Ele é quem deve estar no fim da operação de racionalização da arte de governar. “Quero dizer que o Estado é essencialmente e antes de mais nada, a ideia reguladora dessa forma de pensamento, dessa forma de reflexão, dessa forma de cálculo, dessa forma de intervenção que se chama política” (p. 385).

Enquanto modalidade de ensino, a abordagem traz intrínseca que este é um caminho para atingir o modo de ser de determinados indivíduos que precisam se adequar ao grupo dos considerados normais. Neste caso, estamos falando que a Educação Especial está diretamente alinhada à regulamentação na lei. Esta normatização assume um papel de segurança, de dispositivo da arte de governar neoliberal que vem a formalizar os discursos, objetivando o sujeito e até mesmo classificando-o.

Ainda num exercício reflexivo da nossa vivência prática na educação no município, vivenciamos discursos que encaminham a Educação Especial apenas como um viés fora da perspectiva da Educação Inclusiva. Ou seja, o público que constitui a Educação Especial deve estar excluído do ensino regular e comum. Porém, diante deste tipo de discurso de extirpar o sujeito do contexto geral, - isso é próprio do pensamento de uma arte de governar neoliberal -, o próprio sujeito da Educação Especial torna-se visível, pois para haver a visualização da sua existência sempre haverá a projeção da inclusão no emparelhamento com a exclusão.

Para esta arte, não há o sujeito considerado favorável ou desmerecido. No cenário da educação, os diferentes discursos voltados para a Educação Especial e sua perspectiva para a Educação Inclusiva tornam variados os numerosos grupos impostos por um poder que se oportuniza das microrrelações para se efetivar. Traz em si a objetivação dos seres humanos como sujeitos em um determinado tempo histórico, num estabelecimento de relações de poder que se exercem para além de conceitos pré-determinados.

Pensar assim, remete-nos a considerar a gênese da história da Educação Especial e Inclusiva a partir do aspecto de que os processos de objetivação e subjetivação constituem nos discursos individuais e coletivos o nexo social, no qual o sujeito é o alvo e está intrinsecamente relacionado ao poder. Ao invés de simplesmente partir de uma hierarquia de poder, para justificar um conceito, compreendemos que nas relações de poder se enraízam o conjunto da rede social como práticas de ações governamentalizadoras. Com isso, quando as instituições estatais utilizam a estratégia da Educação Especial e Inclusiva, mecanismos são criados para tornar os indivíduos e os sujeitos como corpos dóceis e úteis. Do modo de pensar de Foucault, estamos falando de uma governamentalidade que elabora, racionaliza e centraliza o poder.

## 2.1 O Discurso<sup>14</sup> da Inclusão e a Governamentalidade

---

<sup>14</sup> Trazemos ainda outra forma de compreender o termo discurso a partir da obra de Foucault: *A ordem do discurso* (1996) como sendo um jogo de escritura, de leitura e de troca que põem em jogo os signos (p. 46). A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de

Inclusão é conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc, também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população (LOPES e HATTGE, 2009, p. 107).

Ao trazer a Educação Especial e o termo Inclusão para nossa pesquisa e tentar compreendê-la na gênese do município de Uberlândia, vamos analisando o sujeito que agora falamos no patamar de docilidade e utilidade do poder. Na oportunidade trazemos uma maneira de pensar sobre o que se formou nas concepções recentes dos discursos que se inseriram desde a modernidade. O homem que se projetava num aspecto individual passa a se tornar sujeito numa coletividade, objetivado, recebendo uma classificação enquanto parte de uma espécie. Neste sentido, os que fazem parte do chamado público da Educação Especial na modernidade e contemporaneidade tornam-se visíveis e recebem variados nomes: sindrômico, deficiente, monstro, psicopata, surdo, cego, aleijado, rebelde, pouco inteligente. Mas, para que servem essas classificações?

A escola, enquanto instituição que vem como um mecanismo que acolhe delimitações e ao mesmo tempo articula dispositivos disciplinares e de segurança para atender a esta arte de governar liberal e neoliberal, remete-nos ao projeto iluminista de escolarização único-igualitária, universal e obrigatório, que ao mesmo tempo em que apregoava estas categorias, trazia intrínseca a domesticação da diferença, desigualdade e exclusão.

Projetando nosso pensamento a partir do modo de pensar de Foucault (2008), vemos o sujeito da Educação Especial na perspectiva de Inclusão inserido no que o autor definiu como governamentalidade. Este termo é emprestado e nos ajuda a compreender melhor como se dá a ação de controlar os corpos. Sobre o conceito governamentalidade, o autor afirma que:

“[...] governamentalidade é o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha que força que, em todo o Ocidente, e desde muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina- e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Enfim, por “governamentalidade”, creio que deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média que nos séculos

---

procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade (p. 8-9).

Outro autor, Baptista (2006), na obra *Inclusão e escolarização- múltiplas perspectivas*, utilizando-se do embasamento em Foucault, interpreta o discurso como aquele que forma sujeitos e os objetos de que fala, inscritos em formas regulamentadas de poder, e está sujeito a múltiplas coerções (p. 35).

XV e XVI se tornou o Estado Administrativo, viu-se pouco a pouco “Governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Esta governamentalidade só se estreitou com as coisas relativas ao Estado a partir do momento que as relações de poder foram sendo racionalizadas e centralizadas sob a cautela dessa instituição. Ao sair do modelo anterior, da arte de soberania e encaminhar-se para uma ciência política em torno do nascimento da economia, vemos o poder ser tratado de forma diferenciada. Ele foi se concretizando tanto no aspecto político, como também no aspecto geral e social. Passou a ser visto enquanto prática, exercício multifacetado e concretude do cotidiano. Com o foco em um alvo, um objetivo dinamizado nas relações que têm o sujeito vinculado às relações sociais constantemente numa construção e desconstrução.

Porém, reafirmamos que a principal meta é tornar o homem útil e dócil, pelo controle e pela dependência, ou ligado à sua própria identidade pela dependência ou pelo conhecimento de si. Entendendo que neste raciocínio o poder não se estabeleceu apenas de baixo para cima, numa linha vertical, percebemos, de acordo com Foucault, três formas em que se estabelecem as lutas: as que se opõem à dominação, as que denunciam as formas de exploração separando o que o indivíduo produz dele mesmo e, ainda, as que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo, garantindo sua submissão aos outros.

Sabendo que estes três movimentos se caracterizam como uma resistência à relação de poder, em contraposição a eles vê-se a governamentalidade se desenvolver, no que Foucault apresentou como biopoder<sup>15</sup> e biopolítica. O que antes cabia à teoria clássica da arte da soberania, em meados do século XVI, o direito de “fazer morrer ou deixar viver” como atributo fundamental, no século XVII e XVIII passa a se modificar e constituir-se numa nova abordagem, na disciplina. Aqui o problema da vida passa a ser primordial. Portanto, o direito de “fazer viver e de deixar morrer” apresenta contornos bem definidos. Neste período, impera o controle dos corpos, mais precisamente do corpo individual, pois eles precisam ser treinados para atender tanto o campo do pensamento político como o da economia.

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, massa na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processo de conjunto que são próprios da vida, que são processos com o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

<sup>15</sup> Biopoder é um termo empregado por Foucault na obra *Segurança, território e população*, na aula de 11 de janeiro de 1978, como sendo o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que na espécie humana constitui suas características biológicas fundamentais fará parte de uma estratégia política, numa estratégia geral de poder, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana (p. 3).

É apenas no final do século XVIII, no qual se acreditava ser perceptível às tecnologias de poder saindo do homem-corpo para o homem-espécie que vemos se instaurar uma nova tecnologia, a da espécie sobre a vida, a biopolítica e, com ela, o controle da espécie pela tecnologia do poder, o biopoder. Quando trazemos estes dois conceitos de forma interligada ao sentido do público da Educação Especial, percebemos que os indivíduos que antes estavam na invisibilidade, a partir do século XVI passam a serem situados no centro das atenções e tornam-se visíveis para a arte de governar que se instaurava.

*Na aula de 17 de março de 1976, Em defesa da sociedade, Foucault traz em destaque a relação da organização do biopoder. Nele, discorre como tecnologias de poder sobre a vida foram afirmando o poder disciplinar, com mecanismos de técnicas disciplinares: sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações e de relatórios, nos quais o corpo individualizado produziria resultados individualizantes, ora se estruturando numa tecnologia regulamentar da vida, que se dava na multiplicidade dos homens, na população, à medida que eles vão se resumindo em corpos, numa massa global, nos quais os mecanismos de controle já não são os mesmos utilizados anteriormente, mas sim com a inserção dos dispositivos de segurança.*

Isto não quer dizer que o poder disciplinar se desfez e o de segurança se compôs. No contexto de modernidade, por volta dos séculos XVII e XVIII, o que prevaleceu mais efetivamente foi o sujeito que antes estava visualizado no individual. Mas isto não bastava, pois havia a necessidade de garantir mais e mais indivíduos. A espécie e a população seriam o foco principal. Para garantir a existência deste modo de governar, concretiza-se o biopoder como um movimento para assegurar que os corpos treinados, mesmo aqueles que antes estavam excluídos e segregados, de uma forma individualizante, também sejam capazes de produzir.

Portanto, a partir do século XIX, disciplinar as condutas individuais das pessoas com deficiência, dos pobres ou de outros excluídos em instituições familiares e hospitais já não bastava, necessitava-se sim de implantar um gerenciamento para a vida destes que estavam marginalizados.<sup>16</sup> O meio para assegurar o controle deste público seria a biopolítica. Nesta trajetória de gerir a vida da população, na qual ninguém poderia estar fora do limite estabelecido, Revel nos ajuda a compreender o emprego deste termo de Foucault:

---

<sup>16</sup> Empregamos o termo marginalizado no sentido dos que se encontram à margem da sociedade e não possuem os mesmo direitos e acessos a saúde, alimentação, moradia e educação que os outros.

O termo biopolítico aí designa simplesmente a maneira pela qual o poder se transforma entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não apenas os indivíduos, através de certo número de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto de seres vivos constituídos em populações [...] (REVEL, 2006, p. 57).

Mas, para tornar a efetivação deste controle de condutas mais proeminente, outros procedimentos diferenciados daqueles empregados no controle apenas dos sujeitos individuais são criados. A partir do século XVIII são inseridos os primeiros alvos de controle dessa massa populacional por meio de dois saberes: o da estatística e o do controle demográfico. Eles colaboram para a implementação dos mapeamentos da natalidade, da morbidade, dos efeitos dos meios, das incapacidades biológicas. É nesse contexto que acontece o surgimento dos estudos voltados para os que apresentavam algum tipo de característica considerada como deformidade genética.

Na sequência, outros mecanismos regulamentadores se constituíram para o controle das cidades: a reestruturação espacial, a arquitetura das mesmas e a valorização da medicina. Os estudos e a criação de legislações que regulamentariam construções de locais de atendimento às pessoas com deficiência, como também a constituição dos saberes da medicina e as possibilidades de classificações desta população trouxeram a norma que vai circulando entre o disciplinar e o regulamentador como complementar à regra jurídica aplicada tanto ao indivíduo quanto à população.

Nesta relação de biopoder e biopolítica importante destaque se dá também ao papel do Estado e de sua gênese. Nas práticas de governamentalidade, das quais Foucault assinala, a população é o objeto. Ela pode ser compreendida como um corpo múltiplo, de inúmeras cabeças que têm tantos problemas políticos, como problemas científicos e biológicos. Para lidar com ela vem a economia como o saber mais importante e os dispositivos de segurança como controle e mecanismos<sup>17</sup> básicos da biopolítica. Para ilustrar, citamos: mapeamento de fenômenos da natalidade e morbidade, dos acidentes, controle das endemias e das anomalias. É disso que a biopolítica vai extrair e definir o seu campo de poder.

Neste movimento, alguns mecanismos foram considerados estratégicos nas análises de Foucault em sua obra: segurança, território e população. Em sobreposição ao modelo arcaico<sup>18</sup>, da pastoral cristã, se efetivam os dispositivos para controlar os corpos através do

---

<sup>17</sup> Na aula de 11 de janeiro de 1978, *Segurança, território e população*, o termo mecanismo apresenta-se alinhado ao poder. Ele é exposto como sendo um conjunto e procedimentos, que tem como função o papel de manter o poder (p. 4-5).

<sup>18</sup> Sobre a ideia do governo dos homens e da sobreposição das artes de governar, ver a obra de Foucault (2008): *Segurança, território e população* e *Aula de 8 de fevereiro de 1978*.

diplomático-militar, das táticas de guerra e da inserção da polícia<sup>19</sup>, enquanto “Artes de Governar”.

Compreendendo-se que em todos os momentos históricos destacados pelo estudioso existiram procedimentos para governar, com estes foram surgindo adaptações para as adequações das distintas artes de governar de cada período. De maneira explicativa, a pastoral das almas, em que o governo político especificamente se configurava nos homens, constitui-se na primeira arte de governar no período da Idade Clássica, que é representada pela “Razão de Estado”.

Encaminhando-se para o advento do liberalismo, a próxima arte de governar foi se instaurando no século XVIII e após o conflito das guerras mundiais, foi se firmando uma terceira, num contexto contemporâneo, o neoliberalismo.

Na primeira arte de governar, o Estado assumiu um papel de existir, porém efetivando-se sorrateiramente, já a razão de Estado tornava-se uma prática, apresentada como um dado que foi se construindo e edificando-se até tornar o Estado sólido e permanente. Para não ser destituída, esta arte de governar, estabeleceu regras, normas e racionalização na maneira de agir. O governante, que atuava de forma soberana, respeitando as leis divinas, morais, naturais não assegurava em nenhum momento o zelo pelos seus súditos. E aqui, a pessoa com deficiência nem era percebida como indivíduo ou sujeito de uma espécie. Ela estava à margem de uma sociedade que se limitava à extensão de pequenos vilarejos e colônias.

Durante a modernidade, ainda em busca de um movimento de manutenção do equilíbrio entre os Estados soberanos e para garantir a manutenção da pluralidade dos Estados, o mercantilismo se instaura - para além de doutrina econômica - como uma maneira de organização da produção e dos circuitos comerciais, a polícia cuida do controle dos súditos ininterruptamente e o aparelho diplomático-militar como mantenedor desta harmonia.

Visto que se tratavam de limitações externas, os Estados foram em alguns momentos perdendo os seus direitos como legitimados. Neste ponto vão se estabelecendo novos momentos de adaptações e surgem novas formas de configurações desses Estados. No ápice de limitação interna da arte de governar soberana, uma segunda arte de governar foi se estabelecendo e, junto a esta regulação interna de racionalidade governamental, começa a se instaurar o liberalismo.

Datado em meados do século XVIII, o liberalismo se garantiu a partir de cinco aspectos complementares. O primeiro referia-se ao direito das fronteiras. Se anteriormente o

---

<sup>19</sup> Sobre estes conjuntos tecnológicos ver a obra de Foucault *Segurança, território e população* nas aulas de 22 de março de 1978, 29 de março de 1978 e 05 de abril de 1978.

país era destituído de seus direitos caso violasse algum acordo, nesta ocasião não ficava como ilegítimo. Num segundo aspecto deveria seguir um traçado uniforme em relação aos outros países. Um terceiro aspecto referia-se a respeitar os limites de direitos da natureza prescritos por Deus, segundo os interesses da razão governamental. No quarto aspecto, a demarcação do que vinha ser conveniente a cada súdito fazer ou não. E, por último, a decisão geral de governar os homens.

Neste momento da arte de governar importante papel deu-se aos fisiocratas que, para atenderem o controle proposto por esta arte de governar, direcionavam os ditames do que se deveria demarcar como verdadeiro ou não. A governamentalidade neste caso ditaria o que seria feito, ocupando-se minimamente com o interesse de todos. O interesse permitido é para uma minoria, porém todos devem ser úteis à lógica desta razão de Estado mínimo.

Portanto, o mercado passou a ser o lugar de trocas, o poder público indexou-se a um princípio de utilidade e os Estados tornaram-se equilíbrios internacionais a partir da liberdade de mercado, no qual o preço é o natural, o enriquecimento tornar-se-ia mútuo, no caso dos proveitos recíprocos e correlatos, em blocos. Seguindo este modelo europeu que foi inserido, surgiram as chamadas consequências que se estabeleceram como cultura política do perigo, no século XIX, por exemplo campanhas de doença e higiene, da sexualidade, medo da degeneração do indivíduo e da família. Aqueles indivíduos que estavam apagados e à margem, passam a ter visualidade e a assumirem um papel que não poderia incorrer em perigo para a sociedade.

A doença mental aqui passa a ser enfatizada e os loucos, os deficientes e todos os indivíduos que traziam riscos e medo à população precisavam ser destacados, percebidos para serem controlados. Neste sentido, as instituições, enquanto local de confinamento disciplinar, atenderam a este público assumindo um papel de relevância para o governo e autogoverno dos indivíduos. A escola, seguindo este pensamento, personificou-se como espaço de aplicação de estratégias e táticas para a afirmação desta arte tanto na forma individualizante, como no controle dos sujeitos que se inserem nela.

Com o avanço e modulação do liberalismo, consequências foram relacionadas à extensão e à amplificação desta arte de governar: o controle, a coerção e a pressão sobre os indivíduos e suas particularidades eram insuficientes. O ponto de saturação que garantiria que os mecanismos produzissem a “liberdade” trouxe uma potencialização desta maneira de gerir os corpos para um problema de ordem econômica, chamado de crise do liberalismo e capitalismo. Este ápice foi se reestruturando numa nova versão de análise.

Uma nova configuração de governamentalidade estruturou-se inicialmente por meio de americanos e alemães, uma nova arte de governar, a neoliberal, analisada e compreendida entre os anos 30 a 60 do século XX. A questão central desta era a de resolver as crises apontadas pelo liberalismo clássico e o favorecimento das liberdades intervencionistas. A liberdade destacada como controle tinha como principal balizamento o conflito entre nações e passava por situações de ameaças ou intervenções tímidas.

Com o pós-guerra mundial, a Alemanha precisava se restabelecer enquanto país. No pensamento dos ordoliberais alemães, os monopólios deveriam ser elevados como caminhos para interferir na concorrência. Para eles, o que valeria era a concorrência livre e inteira como forma organizadora do mercado. Já as ações aconteceriam de duas maneiras: (1) com ações reguladoras de estabilidade de preços para o controle de inflação, política de crédito, criação de taxas de desconto, comércio exterior para redução de saldo e, ainda, (2) com ações ordenadoras, com o mercado enquanto regulador econômico que se utilizaria de uma “moldura” para modificar as bases materiais, culturais, técnicas, jurídicas.

A política social, enquanto redistribuição de renda e bem-estar comum, não seria utilizada por eles como contrapeso, mas as desigualdades na política social privatizada serviriam para a concretude de equilíbrio. Como exemplos: os salários altos e salários baixos, preços altos e baixos servem para ilustrar este pensamento.

No caso norte-americano, o neoliberalismo se configurou por três principais elementos: a política keynesiana desenvolvida a partir de 1933-1934; os pactos sociais de guerra; os projetos de intervencionismo social nos quais solicitavam às pessoas que dessem suas vidas para formar a estabilização e a organização econômica do país e a criação dos programas sobre a pobreza, a educação e a segregação.

Dentro desta concepção, consolida-se a composição: a teoria do capital humano, o cálculo econômico e a gestão da vida. O interesse no capital humano percebido na inserção da análise econômica num aspecto não inexplorado, como também na relação desta para atender a análise econômica.

Consequentemente, a competência do trabalhador seguindo esta lógica se daria na garantia de sua utilidade para atender ao mercado e a competência do mesmo não estaria dissociada de sua renda. O homem, fruto desta arte produzindo algo que vai ser a sua própria satisfação de consumo, torna-se percebido como consumidor e produtor.

Portanto, com vistas a atender esta governamentalidade neoliberal são inseridos alguns mecanismos: as instituições de saúde, as instituições que cuidam da higiene pública, a criação de vacinas, a institucionalização de leis – por exemplo, aquelas criadas para o atendimento de

pessoas com deficiência e instituições escolares e suas adaptações, como garantia para que a lógica de novas tecnologias de governo de sujeição e subjetivação se efetassem.

Nesta configuração, critérios se estabelecem para que os indivíduos em dispositivos disciplinares e os sujeitos em dispositivos de segurança se enquadrem em uma ordem de norma e normalidade que desde o período anterior à modernidade já se alicerçava no interior do discurso do código jurídico-legal, que de forma normativa estabelecia as penalidades àqueles que não se enquadrassem no padrão proposto. Mas, como observar esta norma e normalização para aqueles que deixaram de ser considerados beiral<sup>20</sup> da Inclusão?

## 2.2 O discurso da Inclusão e a Norma e a Normalidade

Ao iniciar esta abordagem é importante ressaltar que segundo Foucault (1999):

A arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço e diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valores as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a classe vergonhosa da Escola Militar). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1999, p. 152-153).

Este fragmento do texto de *Vigiar e Punir* de Foucault nos dá subsídio para traçar reflexões a respeito do questionamento que fizemos ao finalizar o tópico anterior: como observar a norma e a normalização para aqueles que deixaram de ser considerados beiral da Inclusão?

Alguns termos apresentados por Foucault, tais como: desempenho, comportamento, diferença, comparação, princípios e regras nos fazem pensar sobre como as artes de governar apresentadas no tópico anterior nos remeteram a elaborar mecanismos de contenção através das normalidades. Temos do pensamento do filósofo um viés para considerar a efetivação das diferenças num sentido de que elas não podem fugir do controle do proposto pela governamentalidade neoliberal.

---

<sup>20</sup> O termo “beiral” foi empregado como uma metáfora para explicar os que são marginalizados, os que ficam na parte mais distante. Tomamos este termo da engenharia ou da construção civil que o utiliza com o significado de uma parte da extremidade mais baixa de uma águia do telhado ou simplesmente a beira do telhado.

De forma intertextual com as considerações apresentadas por Foucault, o livro *Inclusão Escolar Conjunto de Práticas que governam*<sup>21</sup> dá-nos a possibilidade de deslocar nosso pensamento para pensar sobre como se apresenta o discurso da Inclusão alinhado à questão da deficiência e diferença. Como já assinalamos que nos dispositivos de segurança a população deve ser considerada, os discursos que cercam o deficiente e as diferenças também dão a estes indivíduos um sentido de poder na população, que os garante em condições de circulação e consumo para atender ao mercado.

A escola atuante como um mecanismo traz a Inclusão como um dispositivo e meio de garantir o controle da população da Educação Especial. A estratégia utilizada é o movimento dos corpos no contexto escolar e, estes vão sendo produzidos e cristalizados com significados, condutas, e até mesmo programados para atender a esta lógica da governamentalidade.

Para elucidar a ideia assinalada acima, trazemos novamente Roos<sup>22</sup> (2009), que ao observar o discurso da revista Nova Escola no período dos anos 90 do século XX e primeira década do século XXI percebeu duas relações que se destacaram nos contextos da Inclusão: uma da construção associativa de inclusão e deficiência e outra da deficiência como diferença. Na primeira, a autora destacou o chamamento da Inclusão direcionado nos anos 1990 para as diversas deficiências. Neste período, segundo ela, o discurso de atender a demanda de pessoas com deficiência na escola regular seria o principal foco, pois a escola deveria se preparar e organizar-se em trabalho de equipe, conhecimentos especializados, recursos específicos para a população que seria incluída.

Já na segunda relação, da primeira década do século XXI, a deficiência passa a ter em seu discurso a diferença e a diversidade como destaque. A deficiência, neste século, começa a ocupar o espaço da diferença e torna-se identificada entre as pessoas. Diferença e diversidade passam a assumir um mesmo sentido para tornarem os sujeitos da Educação Especial como passíveis de aceitação de todos. Como se aceitar fosse uma obrigação precípua. O reflexo deste procedimento afirmado pelo discurso da arte de governar deste contexto foi de que os que precisavam ser controlados teriam uma satisfação na potencialização de suas escolhas e consequentemente seriam ótimos consumidores.

Desta análise, aproximamos o pensamento contemporâneo ao pensamento de Foucault, principalmente quando fazemos uma reflexão da sua obra *Os anormais* e os aspectos interessantes da relação do saber da Psiquiatria e do Alienista, como esclarecedores

<sup>21</sup> Ver o capítulo intitulado “Sobre a (In) governamentalidade da diferença” (ROOS, 2009, p. 13-31).

<sup>22</sup> Este estudo encontra-se no mesmo texto que foi assinalado anteriormente “Sobre a (In) governamentalidade da diferença” de ROOS, Ana Paula (2009, p. 13-31).

da consolidação dos discursos advindos dos saberes no século XVI e XVII e a relação destes com a arte de governar que estava se firmando no final dos séculos XVIII e XIX.

Nesta modernidade, as molduras que caracterizam práticas de identificação e classificação de sujeitos da Educação Especial e Inclusiva têm em suas arestas relações de poder. Estas relações não se dão de maneira isolada, mas sim interligadas em prol de uma governamentalidade que vai moldando os corpos para atender as suas finalidades e metas. Porém, é dentro destes discursos que se formam estas identificações de um público da Educação Especial, dos que foram sendo inseridos e a criação de termos que caracterizam determinados padrões de norma, normalidade e anormalidade.

As marcas daquilo que estava saindo do controle e rigor da sociedade do século XVI e XVII foram se expressando como algo anormal. Em outras palavras, aquilo que Foucault apresentava na sua obra *Os anormais* como sendo: o monstro, os masturbadores e os incorrigíveis, destacado como anomalias do século XVII e início do século XVIII, traziam o impossível e o proibido, o limite e a infração da lei como algo fora da norma. Até este período estas três figuras permaneceram distintas nos diferentes estudos e saberes que se formaram, porém passaram a ter visibilidade no final do século XVIII e início do século XIX. Foi neste momento que os estudos da genealogia dos indivíduos anormais, da anomalia humana e a rede regular de saber e poder se constituíram.

E a anomalia dentro do aspecto da Inclusão? Como se expressou? Ora, entendendo que a Inclusão não se expressa fora da exclusão e que se tornou tanto na modernidade, quanto na contemporaneidade uma criação, o imperativo do Estado que busca atingir a todos sem distinções, independentemente dos desejos e opções dos indivíduos, se apresenta em subjetivações, em constantes modificações, metamorfoseamentos na forma de direcionar os indivíduos e os sujeitos a partir das constantes alterações de seus discursos. Neste sentido, as anomalias destacadas em outro período histórico, trazidas do século XVI para o século XVII e XVIII: dos leprosos, dos monstros, dos onanistas, dos incorrigíveis, dos que ficavam à margem e eram considerados excludentes da sociedade, passou a ter um papel significativo, tornando-se centro dos discursos.

De forma esclarecedora, Lopes (2011) traz alguns conceitos de exclusão, que nos permitem compreender como alguns discursos se formaram sobre este aspecto na modernidade e contemporaneidade e colaboraram para a busca da inclusão.

[...] estou entendendo exclusão como uma prática desligada de qualquer ação ou reconhecimento pelo Estado [...] ainda que exista materialmente como um indivíduo. [...] exclusão é considerada um número enorme de indivíduos que vivem sob condições históricas de miséria e de discriminação negativa.

[...] exclusão são os considerados desfiliados, expurgados, os que sofrem desligamentos, tanto no campo do trabalho, quanto no âmbito das relações sociais (LOPES, 2011, p. 283).

O cuidado ao se observar estes discursos é o de que a exclusão não se forma em relações de disfunção social, ao invés disso, ela se apresenta na maneira de se formar a Inclusão. O que determinou se um determinado grupo estava sendo excluído ou não é a maneira que ele era visualizado pela governamentalidade dos diferentes períodos. Portanto, os excluídos seriam aqueles que ainda não se tornavam reconhecidos pelo Estado, como parte e elementos da arte de governar.

Porém, para que a Inclusão se estabelecesse, as práticas que supostamente direcionam para a exclusão também se efetivariam. Para compreender este movimento, a norma vem como uma medida que mesmo que tenha um caráter de comparabilidade, age com ações de inclusão a partir de critérios que se formam no interior dos grupos sociais. Ela veio como um dispositivo que distingui, mas não exclui, tentando discursos de homogeneização e de exaltação de diferenças de identidades.

A partir destes discursos, parafraseando Mantoan (2015), no âmbito educacional, temos na Inclusão ações que encaminham para dimensões ético conservadoras. Duas delas: tolerância e respeito. Tolerância, no sentido emocional de superioridade, daquele que está acima. E, respeito, como conceito de generalização, que implica nas diferenças como algo fixo e posto como acabado, imutável. Estas dimensões inseridas na deficiência têm o outro como alvo, o indivíduo. A diferença passa a ser tomada como o que o outro é: religioso, deficiente, branco; e a identidade o que se é: sou brasileiro, sou negro, sou estudante. Tudo isto para a garantia de uma afirmação social.

A estes discursos estão interligados o dispositivo disciplinar da arte de governar liberal, enfatizando o controle do indivíduo. Em seguida e continuando na contemporaneidade, no controle dos sujeitos e corpos, atrela-se o dispositivo de segurança.

Com isto, a Inclusão do público da Educação Especial pode ser vista como uma operação de ordenamento, como diria Veiga-Neto (2011), pois para se reconhecer o outro como parte do público de pessoas com deficiência é necessário percebê-lo na relação existente que se padronizou como normal. Exemplificando, para classificar como público especial o sujeito cego é necessário existir o padrão que trata como norma os que enxergam. Desta dicotomia, parafraseando Veiga-Neto (2011), se o normal depende do anormal para se estabelecer como tal, há necessidade do anormal se estabelecer no normal para assegurar sua sobrevivência e segurança.

Ao se considerar o normal, houve a necessidade de se considerar o anormal. Ele é mais um caso, sempre previsto pela norma. Retomando o que já afirmamos anteriormente, esta anormalidade não é um conceito atual, pois vem se afirmado desde os discursos do final do século XVI, mas com gênese no século XVI, com os três grupos considerados perigosos para a sociedade que se formara. Por isso, o cuidado e a busca no modo de vigiar a conduta destes indivíduos e, posteriormente, do grupo desta população.

Decorrentes desta forma de refletir sobre a norma,<sup>23</sup> duas vertentes se destacaram: no quesito da governamentalidade da modernidade, da vigilância e controle dos indivíduos, a normação; e no quesito da governamentalidade da contemporaneidade, da vigilância e controle dos corpos dos sujeitos, a normalização.

No que diz respeito à normação, a vigilância e o controle disciplinar sobre os indivíduos se estabelecem num aspecto de relação de oposição binária. Mesmo que a norma estabeleça que deve existir o normal para existir o anormal, no período da modernidade, os dispositivos disciplinares operaram pela normação, ou seja, para se definir o que foge aos padrões estabelecidos seria necessário que já existisse um padrão pré-determinado a ser copiado e comparado. Neste dispositivo, a norma se estabelece primeiro e dela a comparação e separação dos indivíduos como normais e anormais efetiva-se. Com isto, a função de normalizar torna as pessoas, os gestos e os atos das mesmas conforme um modelo estabelecido como padrão.

Já no dispositivo de segurança, da contemporaneidade, na normalização o que se estabelece para o controle da população e dos sujeitos como ponto de partida e referência é o comparativo a partir do indivíduo no grupo para se considerar um padrão. O normal vem primeiro e dele, consequentemente, a dedução da norma. Um dos exemplos desta observação está em Foucault quanto ao estabelecimento do dispositivo de segurança, na sua obra *Segurança, Território e População, na aula de 25 de janeiro de 1978*. O autor apresenta as práticas de variolização e de vacinação que ocorrem no século XVIII e mais precisamente o doente e a doença como os principais pontos de partida a serem analisados. Dela se estabeleceriam as taxas de mortalidade, crescimento da doença na população e procedimentos de cálculos de cura ou não da mesma. Isto para que a partir do indivíduo doente e da doença, ou até mesmo do controle da vacina, verificar se houve normalidades desfavoráveis.

Neste sentido, as apreensões do normal ou do anormal é que vão favorecer para que o Estado crie as estratégias políticas que visem à normalização, nas diferentes políticas públicas

---

<sup>23</sup> A norma pode ser compreendida como uma “medida que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente, e ao mesmo tempo torna comparável” (EWALD, 1993, p. 86).

apresentadas nos documentos regulamentadores, nas leis a nível mundial, federal, estadual e municipal, nas políticas de Inclusão social, de assistência social e educacional para evitar que não se perca o direcionamento e controle dos corpos.

Contudo, estas percepções da norma através dos discursos de normação trazem em suas potencialidades consequências que caracterizam discursos de normalização, mesmo que estejamos lidando com um objeto que tenha um recorte dos anos 1990 devemos considerar que nos discursos que estão presentes na atualidade, estão enraizadas as características de um ou outro momento dos dispositivos exercidos na arte de governar liberal ou neoliberal. Esses nos ajudaram a dar prosseguimento à nossa pesquisa. A próxima apresenta os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão.

### SEÇÃO III – DAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

O processo de inclusão envolve diversos fatores que precisam ser considerados em qualquer debate sobre essa temática. Santos (2008) traz uma importante contribuição nesse contexto ao afirmar que:

Ao longo do tempo o fator exclusão esteve presente no desenvolvimento de toda civilização. Tal fator servia para assegurar a identidade cultural de uma sociedade. Se suas características eram de povos fortes, os ditos “fracos” e/ou inaptos seriam banidos, expulsos ou eliminados da classe, clã e do contexto da personalidade do povo. Atualmente vivenciamos uma época de transformações cada dia mais fortes, que geram na sociedade sentimentos, sensações e desejos bastante contraditórios e dialéticos (insegurança e medo, apatia e conformismo; energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário) devido à perspectiva do “sonho” de uma sociedade democrática e igualitária (SANTOS, 2008, p.17).

Ao se traçar um caminho rumo à uma sociedade inclusiva emerge a Educação Inclusiva e nela os questionamentos de como se formaram os discursos para que houvesse garantias de construções desta sociedade. Nesta seção a proposta foi de visualizar caminhos históricos que a partir do olhar sobre a construção de saberes potencializaram discursos para atender a necessidade e as expectativas do momento atual sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A leitura que fizemos é a de que as influências de diferentes saberes dos distintos períodos históricos estabeleceram condições para que esta verdade se tornasse validável. Por se tratar de um termo contemporâneo, mais precisamente instaurado nos discursos datados no período da década de 1980, houve o estabelecimento dele como uma vontade de verdade.<sup>24</sup> Esta expressão foi utilizada por Foucault e nós nos apropriamos dela para enfatizar que a inclusão pode ser percebida enquanto história da verdade, da vontade de verdade ou das políticas da verdade, na história por dentro da verdade, na qual os jogos da verdade a internalizam.

---

<sup>24</sup> Sobre a expressão “vontade de verdade” ver o verbete explicativo na obra *Vocabulário de Foucault*, de Edgardo Castro (2004). Neste apontamento cita que Foucault, na obra *Ditos e Escritos I*, situa-se na égide de Nietzsche, concebe a tarefa da filosofia como um trabalho de diagnóstico, e não como a busca de uma verdade intemporal. “É aqui onde a leitura de Nietzsche foi para mim importante: não é suficiente uma história da racionalidade, mas a história mesma da verdade. Ou seja, em lugar de perguntar a uma ciência em que medida sua história lhe aproximou da verdade (ou impediu o acesso a ela), não haveria antes que dizer que a verdade consiste em uma determinada relação que o discurso, o saber mantém consigo mesmo, e se perguntar se essa relação não é ou não tem ela mesma uma história? Entendo por verdade o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciara, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há uma instância suprema” (p. 421).

Contudo, o sujeito tem um papel imprescindível nesta conexão. Ele está inserido numa trama histórica que a modelo do pensamento de Foucault em sua obra *Microfísica do poder* merece destaque:

[...] Devemos compreender o sujeito na trama histórica, da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcidente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguinto sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2017, p. 42).

Neste sentido, para entendê-lo devemos conectá-lo aos discursos de verdade que se formaram e os múltiplos exercícios e regulamentações de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade. Portanto, são as sociedades que fazem com que os discursos funcionem como verdadeiros, através de utilização de mecanismos e instâncias, que trabalham para a efetivação dos mesmos:

[...] Por verdade não quero dizer o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 2017, p. 53).

Sendo assim, a verdade sobre Educação Inclusiva está ligada a sistemas de poder que a induzem e a reproduzem. Por conseguinte, os discursos e as linguagens que as compõe não se dão apenas por meio de representações, pois trazem inseridos em sua fundamentação: ações, estados e vontades. Neste sentido, como compreender esta relação da busca da verdade para a educação inclusiva com a conexão das ideias enquanto discursos que se formaram sobre as diferentes práticas que a consolidaram, nas diferentes épocas?

Apesar de tratarmos o nosso objeto num recorte temporal dos anos de 1990 do século XX até a primeira década do século XXI, buscamos trazer as ideias enquanto práticas dos discursos de exclusão, segregação e integração dos diferentes contextos históricos, a partir de pesquisa bibliográfica de obras que falam da história da educação inclusiva no Brasil, de algumas dissertações e teses que trouxeram o contexto histórico da educação especial e, em intertextualidade, o pensamento de Foucault em trechos das obras: *Microfísica do Poder*, *História da Loucura, Doença Mental e Psicologia*. Isto, para que houvesse uma melhor compreensão de como se deram as práticas constituintes da educação inclusiva no município de Uberlândia. Nesta relação um pensamento interessante de Foucault que se destaca é o controle e governamento dos corpos, referindo-se ao poder disciplinar. Este poder que tem como objetivo perceber a organização interna dos corpos, na sua eficácia e nos seus movimentos se relaciona com as ciências humanas. A disciplina, neste contexto, vai

estabelecer com os corpos uma relação analítica, na qual se tornarão úteis e dóceis para atender ao que se pretende formá-los.

Tudo isso alinhado com o contexto histórico proposto em questão nos remete as práticas que foram alicerçando a educação inclusiva. Neste sentido, optamos por trazer as ideias “Das Práticas de Exclusão, Segregação, Integração à Inclusão” interligadas a um texto único, complementares, nas quais um discurso proclama o surgimento de outro.

### **3.1 Da Prática de Exclusão, Segregação, Integração à Inclusão**

Quando fazemos referência ao termo inclusão, na contemporaneidade, não podemos nos esquecer de que as práticas de exclusão e segregação sempre foram suscintadas. Entre estas práticas há uma relação de concomitância, elas coexistem. Exemplo contemporâneo é o apresentado no contexto escolar. Mesmo que proponha a inclusão do aluno público da educação especial, das pessoas com deficiência, na instituição escolar, algumas práticas discursivas e não discursivas possibilitam que este sujeito se torne um ser invisível neste ambiente ou, concomitantemente, a sua existência torna-se visível, quando este indivíduo passa a receber uma matrícula efetiva na instituição e fazer parte do setor de atendimento especial. Com isto, forma-se uma relação de conflitos a qual ao mesmo tempo que faz o pronunciamento da inclusão, também traz permeadas situações de exclusão, segregação e integração.

Mas, para compreender melhor a educação inclusiva nesta trama, fez-se necessário perceber como as práticas de exclusão, segregação e integração se estabeleceram, pois elas foram estimuladoras para tornar o sujeito da educação especial visível e útil em algum momento histórico para a governamentalidade que se estabelecerá. Tudo isto acontecendo de maneira perspicaz e sinuosa, através de construções de subjetividades em torno do sujeito para defini-lo como objeto na população, nos diferentes períodos históricos.

Num primeiro momento podemos falar de práticas de exclusão, no qual o sujeito foi simplesmente rejeitado, expulso e omitido do convívio da população. Em outro momento, mas em um movimento de complementação a esta, vem a segregação, para instigar o isolamento e o distanciamento destes sujeitos, pois como nesta ocasião passaram a ser alvo de visibilidade poderiam causar algum risco para si e para a população.

Neste sentido, apesar das práticas de ideias que pareciam ter se tornado como idênticas, exclusão/segregação demonstraram, em diferentes períodos, possíveis semelhanças, ambas se deslocando e tornando-se ações sequenciadas, complementares, sem uma refutar a outra.

Ao pensar nestes procedimentos alinhados ao momento histórico, trazemos o pensamento de Miranda (2003), que elucida a origem da exclusão por meio de um dos estágios históricos de atendimento às pessoas com deficiência, propostos por estudiosos de países da Europa e América do Norte.

Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo “normais” (MIRANDA, 2003, p. 30).

Neste tipo de sociedade, pensar em eliminação não era um fator de desprezo, mas sim de harmonia e equilíbrio que a sociedade do período necessitava. Portanto, até mesmo a morte destes sujeitos se tornaria algo normal e comum.

Ainda sobre a Grécia antiga, outras sociedades já demonstraram que a concepção a respeito do mito marcou a deficiência com o discurso de um “fardo social”, pois o tipo ideal, corpo desejável e produtivo eram o que se firmava enquanto modelo. Como exemplo citamos o nascimento do deus grego Hefestos, filho de Hera, que considerado por ela fora dos padrões estipulados para a época era tido como feio, disforme e coxo, um bebê com deficiência e não alegrava o coração de Hera. Ela jamais teria coragem de apresentar aos deuses do Olimpo tão horrível criança. Envergonhada com o aspecto do filho, agarrou-o pela perna mais curta e atirou-o ao mar. Ao fim de longa queda, o deus chocou-se contra a superfície rochosa da ilha de Lemmos, ficando deficiente para sempre.

De acordo com a mitologia grega, datada aproximadamente em 700 a.C., os discursos se formaram em torno da cultura de obediência aos deuses, portanto, quando uma criança fosse extirpada ou abandonada, isto não seria considerado um ato de crueldade. Para eles, o problema de ter alguém que causaria risco para os demais seria resolvido de forma despreocupada, com a exclusão na forma de extinção.

Assim como na Grécia, outros modelos como o de Esparta, por volta de 480 a. C, apresentavam este tipo de exclusão. As crianças recém-nascidas frágeis ou com alguma deficiência eram jogadas do alto do monte Taigeto a mais de 2.400 metros de altura por não estarem dentro do padrão físico adequado (SULLIVAN, 2001, p. 262). A civilização romana, por sua vez, preconizava a perfeição e a estética corporal, a deficiência era tida como monstruosidade e este fato justificava o infanticídio.

O Egito era considerado como a “Terra dos Cegos”, tal era a quantidade de pessoas acometidas por doenças oftalmológicas como conjuntivite, catarata e glaucoma. E, quanto à pessoa com deficiência, não eram necessariamente isolados da sociedade, sugerindo que a

pessoa com deficiência se integrasse em diferentes classes sociais, inclusive constituindo família. Relatos adicionais mostram também que eles exerciam funções de relativa importância social como pode ser observado em diferentes achados arqueológicos (KOZMA, 2006, p. 303).

Além dos exemplos acima citados, como possíveis exclusões e trazendo a nossa trajetória por uma outra perspectiva de análise buscamos na obra *Microfísica do poder* e nos capítulos desta intitulados: *O Nascimento da Medicina Social*, *O Nascimento do Hospital e a Casa dos Loucos* exemplos que colaboraram para a compreensão de práticas que suscitaram movimentos de exclusão social.

No início do capítulo cinco da *Microfísica do poder: O Nascimento da Medicina Social* traz a questão dos indivíduos e da população tornando-se foco principal e Foucault nos atenta para a questão do corpo desta população e dos indivíduos inseridos nela. Ele vem afirmado que o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa pelo corpo.

De acordo com o autor, os séculos XVIII e XIX foram períodos que demarcaram a estratégia de controle deste corpo, justamente devido à população ser investimento político e, ainda, socialmente ser força de trabalho para o mundo capitalista.

Voltando um pouco a história, nos séculos XVI e XVII, as nações do mundo europeu já se preocupavam com a saúde da população em um clima econômico característico do período dominado pelo mercantilismo. Este controle se deu na França, Inglaterra e Áustria através do cálculo da força ativa da população, e com a utilização de mecanismos de controle estático das taxas de natalidade e mortalidade. Na Alemanha o controle se deu pela observação da morbidade, da normalização da prática e do saber médico, dos programas de ensino e da distribuição dos diplomas.

Além deste fator, o fenômeno da urbanização destacada no final do século XVIII também foi elemento cujo foco foi a necessidade de controle.

À medida que a cidade se torna um importante lugar de mercado que unifica as relações comerciais, no nível da nação e mesmo internacional, a multiplicidade de jurisdição e de poder se torna intolerável. [...] o desenvolvimento das cidades, o aparecimento de uma população operária pobre que vai tornar-se século XIX, o proletariado, aumentará as tensões políticas no interior da cidade (FOUCAULT, 2017, p. 153).

Estes problemas originaram conflitos de subsistência, no século XVII, pois os mais pobres não conseguiam se alimentar e começavam a saquear celeiros e mercados. Com as revoltas que se deram no aspecto urbano, no século XVIII, devido à formação de uma plebe

que estava em vias de se proletarizar, consequentemente, sintomas de angústia e de medo urbano se destacaram. Este pânico foi característico da inquietude político-sanitária que se formou à medida que se desenvolveu o tecido urbano.

Para enquadrar esta população urbana, e tornar a cidade organizada sanitariamente, a burguesia veio a se utilizar de um mecanismo de intervenção: o modelo médico e político de quarentena.<sup>25</sup> Neste contexto, estamos vendo se tratar de uma exclusão social da população proposta como uma estratégia de se evitar a proliferação de doenças, que poderiam se tornar epidemias.

Ainda, seguindo o modelo ocidental, dois modelos de organização médica se pronunciaram: o modelo da lepra e o modelo da peste, ambos na Idade Média. Eles foram assinalados no mesmo período e seguiram propostas de assistência médica. O que os diferenciou é que o primeiro, potencializando a exclusão, apresentava como procedimentos de cura o exílio, ou a purificação do paciente em espaços isolados do espaço urbano; e o segundo, de internamento, potencializando as práticas de segregação, trazia os procedimentos de melhoria do paciente através da análise individualizante e do controle minucioso da cidade.

Da mesma forma, do pensamento de Greive Veiga (2007) na sua obra *História da Educação*, trazemos exemplos de como vieram se afirmar entre os séculos XVI ao século XVIII, práticas de exclusão e segregação. Como as regras do comportamento civilizado determinavam que a ideia de riqueza fosse fonte de prestígio e diferenciação social da época, os pobres, como todos os que eram diferentes a este padrão social, tornavam-se sujeitos estranhos, imorais, rudes e grosseiros, sem refinamento, que não conseguiam resolver privadamente os problemas da mesma maneira que os educados e civilizados da época, precisando, com isso, serem controlados em outros lugares, fora da sociedade vigente.

Ao trazermos esta postura excluente ou até mesmo segregadora para o pensamento do século XIX e baseando no modelo da medicina na Inglaterra, estudado por Foucault, surge uma nova proposta que é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres. Isto para que essa classe não fosse considerada como um risco para o equilíbrio que se prezava e se tornassem mais aptas aos trabalhos para atender as necessidades da burguesia, evitando-se, desse modo, transtornos às classes mais abastadas financeiramente.

<sup>25</sup> A quarentena desde o fim da Idade Média existia, não só na França, mas em todos os países da Europa. Era uma espécie de regulamento de urgência, como se chamaria em termos contemporâneos, que devia ser aplicado quando a peste ou uma doença epidêmica violenta aparecesse em uma cidade. Todas as pessoas deviam permanecer em casa para serem localizadas em um único lugar. A cidade devia ser dividida em bairros que se encontravam sob uma autoridade designada para isso. Esses vigias de rua ou de bairro deviam fazer todos os dias um relatório preciso ao prefeito da cidade. Os inspetores deviam diariamente passar em revista todos os habitantes da cidade. Casa por casa, se praticava a desinfecção, com a ajuda de perfumes que eram queimados (FOUCAULT, 2017, p. 155-156).

Além da prática da medicina que constituiu ações de mecanismo de controle da população, o modelo do hospital geral contribuiu para elucidar a ideia de tornar alguns sujeitos excluídos. Quando Foucault (2017) aborda no capítulo seis da obra *O nascimento do hospital* do século XVIII, vemos um pequeno trecho que colabora na explicação de como se classificaria o público de excluídos da sociedade, que não se enquadravam ao controle do período.

O personagem ideal do hospital, até o século XVIII, não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. [...] lugar de internamento, onde se justapõem e se misturam doentes, loucos, devassos, prostitutas etc... [...] é, ainda em meados do 'século XVII, uma espécie de instrumento misto de exclusão, assistência e transformação espiritual, [...] (FOUCAULT 2017, p. 174-175).

Nesse sentido não só o pobre estaria como sujeito deste espaço de exclusão social, mas também todos aqueles que traziam risco à sociedade. No capítulo sete da *Microfísica do Poder*, intitulado *A casa dos loucos*, observamos como se formaram as práticas de exclusão em alguns trechos. O texto aborda que antes do século XVIII, a loucura não era inserida em instituição, era considerada como uma forma de erro ou ilusão e, no caso, as prescrições médicas direcionadas para saná-la seriam: a viagem, o repouso, o passeio, o retiro, o corte com o mundo vazio e artificial da cidade, ou até mesmo o teatro como lugar terapêutico usual.

Contudo, nos séculos XVIII e XIX o movimento intelectual denominado Iluminismo começou a se expandir e o fim da monarquia absolutista, a separação de Igreja e Estado, a instalação de governos constitucionais e as mudanças econômicas, tecnológicas e culturais também se propagaram no campo da organização escolar. Tão enfatizada neste período, para colaborar com esta organização, um trecho da obra de Greive Veiga (2007) apresenta a proposta de Rousseau<sup>26</sup> para as etapas da vida, com suas devidas prescrições para a família e para os educadores como crítica as relações sociais e políticas da época.

Mesmo com o estabelecimento de um contrato social para a organização da sociedade numa perspectiva inovadora que teve repercussão entre os pedagogos do século XIX, sua ampla contribuição político-educacional, de uma educação ética, ficou em segundo plano. Nesta afirmação apresentada por Greive Veiga (2007) sobre Rousseau, fica de maneira implícita que o sujeito, público da educação especial e inclusiva não aparece na proposta de

---

<sup>26</sup> O objetivo de Rousseau é o amadurecimento do indivíduo até o ponto que possa governar a si mesmo e permitir o contrato social. [...]. Num primeiro momento - infância e puerícia - a educação deve visar ao autoconhecimento, à descoberta do próprio corpo, dos objetos e da natureza. A prioridade é a educação dos sentidos, pois somente por meio dela é possível atingir a razão de forma madura. O segundo estágio - puberdade e adolescência - é o do conhecimento do outro. Forma o caráter e a razão.

formação pedagógica. Os sujeitos que estavam em foco nesta época e os desdobramentos de todos os assuntos referentes à educação voltavam-se para a classificação do pobre.

No Brasil, a ideia de discursos de educação especial/educação inclusiva até a década de 50 do século XX, ainda era alvo de exclusão e segregação. Alguns exemplos demonstraram que não houve práticas para inserir os diferentes sujeitos. Voltando um pouco para a ação civilizadora dos jesuítas, no Brasil, séculos XVI ao XVIII, o ensinar proposto no *Ratio Studiorum* previa os processos de ensino e aprendizagem e organização dos estudos em diferentes modalidades: as práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, o ensino de artes e ofícios, que incluía os escravos africanos, e a educação dos filhos de colonizadores brancos; a modalidade de educação especial nem era cogitada.

Esta situação de exclusão, também podemos encontrar no texto de Greive Veiga (2007, p. 64-71), quando a autora comenta que além do clérigo, outros espaços e formas de educação marcaram presença no período colonial. Mesmo estes espaços, que não tiveram incluídas as pessoas com deficiência, demonstraram na “roda dos expostos”, possibilidades de se firmarem práticas de segregação.

Em meados dos anos de 50 do século XIX, por volta de 1854, com a propagação das ideias iluministas no Brasil e com a afirmação da obrigatoriedade da garantia do ensino de primeiro grau e a frequência nas escolas para os meninos maiores de sete anos, assistimos a um discurso voltado para a inserção de todos, porém com práticas discursivas que encaminhavam para que os sujeitos que não se enquadravam a esta categoria fossem excluídos.

Este modelo de não se pronunciar na população o foco da inclusão social e, mais especificamente, o público da Educação Especial, foi mantido até mesmo nos anos de 1930 aos anos de 1950 do século XX. Neste período, o movimento dos ideais da Escola Nova, o movimento renovador propunha práticas que envolvessem a escola como única, a escola para o trabalho e a escola-comunidade, porém pouco ou quase nada se pronunciava sobre a oferta de atendimento para a educação especial caracterizando assim, práticas para a vivência excludente em nosso país.

Como, então, se constituíram ações para que novas práticas fossem criadas para adequar esta população? Sem desmerecer a conduta de inexistência, que estava firmada nos países, a pessoa com deficiência, passa a ser visualizada e assim iniciativas de propostas são consideradas e nelas se encaminha a segregação.

Sabendo que a população considerada excluída não poderia ficar inútil e fora do controle, o respaldo para atender esta demanda se deu na escola técnica, que de certa forma

procuraria ofertar atendimento a toda a camada de desvalidos. Ao dirigir o campo do estudo para a ideia de segregação e fazendo uma conexão com o exposto pelas práticas de exclusão, fazemos alguns apontamentos a respeito do que se comprehende quando abordamos este procedimento que também se insere no contexto da inclusão.

Ao pensar nas descontinuidades a partir das práticas discursivas de segregação estamos tentando desfazer o que tradicionalmente a assegurou, que segregação e exclusão são ideias equivalentes, iguais, por isso faremos novamente um deslocamento para o discurso do século XVIII. Este período, com o ideal Iluminista, caracterizado como momento de conflito de relações entre a hegemonia da igreja e do estado acentuou o desejo de autonomia, liberdade e independência em face dos poderes políticos, econômicos e religiosos instituídos. Foram se afirmando: o estado de direito, os novos parâmetros sociais, as novas relações de poder, a mecanização das indústrias, as reformas na educação e a formulação de diretrizes de ensino. Consoante afirmou Greive Veiga (2007):

Surgiram estruturas estatais de administração para regular o processo de construção do conhecimento, a profissionalização dos quadros, os métodos de transmissão do saber, a seleção dos alunos e a circulação dos livros e conteúdos escolares. Centralizada pelo Estado, a educação se apresentou como um verdadeiro projeto de civilização, instrumento para fundar uma sociedade harmônica e cujos conflitos pudessem ser racionalmente equacionados (GREIVE VEIGA, 2007, p. 80).

Mas, para que houvesse realmente uma garantia de uma sociedade civilizatória e harmônica, um enquadramento e uma disciplina seriam necessários. Isto para que todos os que estivessem desajustados e fora desta proposta de equilíbrio fossem controlados.

Dos que fugiam à razão, apontados pela concepção pré-determinista dos séculos XVII e XVIII estavam os que possuíam as características voltadas para a estrutura genética herdada, pelo substrato biológico. Neste caso os melhores mecanismos para o controle das condutas se dariam na forma de internação em asilos e hospitais.

Voltando aos estudos de Foucault sobre a loucura e as práticas de internação, podemos trazer destas práticas exemplos que elucidam o que poderia caracterizar uma possível prática discursiva de segregação.

No período do Renascimento, segundo ele, a loucura não era tomada como algo perigoso e de risco, poderíamos considerá-la como excluída, porque ainda não havia se tornado o estatuto de objeto. Ela se enquadrava numa consciência trágica e sagrada, quando manifestava a realidade de outro mundo.

Ao se constituírem como uma exceção e começar a serem mostrados, os loucos são tomados pela desrazão. Com uma abordagem de perigo moral, encontramos o mundo da internação. Neste espaço a população presente seria de pobres, loucos e os que representavam formas de desordem a respeito de uma nova concepção da sexualidade, da religião e do pensamento.

A loucura desaparece do domínio da razão, para fundir-se e deitar raízes em uma nova experiência. Essa nova experiência não surge da reflexão filosófica por causa do desenvolvimento do saber, mas se forma através de uma prática estrutura mais visível é a clausura (CASTRO, 2004, p. 268).

A clausura foi inserida nos locais de internação por uma estrutura administrativa semijurídica que ao lado dos poderes decidia, julgava e executava ações. Foucault considera a clausura como um dos procedimentos utilizados pelo poder disciplinar para que o diferente fosse separado, pois ele se diferenciava de alguma forma do padrão proposto para a época.

Por isso, devemos considerar a disciplina desde um ponto de vista positivo ou produtivo, como geradora de individualidade. A forma da individualidade disciplinar responde, segundo Foucault, a quatro características: celular, orgânica, genética e combinatória. Cada uma dessas características corresponde a técnicas do poder disciplinar. A distribuição dos corpos no espaço. Para isso, são empregados vários procedimentos. A clausura: definição do lugar do heterogêneo [...] (CASTRO, 2004, p. 112).

De forma assistencialista, organizava novas formas de reação aos problemas dos aspectos econômicos do desemprego e ociosidade. Neste local de internação não estavam apenas os pobres e loucos, mas uma variação de sujeitos. “A internação, de fato, não desempenhou apenas uma função negativa de segregação, mas um papel positivo de organização” (CASTRO, 2004, p. 270).

As diferentes medidas de internamento, com tratamentos psicológicos e físicos, traziam um contexto repressivo e moral, que adentrariam o século XVIII. É este o período que os estudiosos que pesquisaram sobre os estágios de desenvolvimento da educação especial, na Europa e América do Norte, consideraram como fase de institucionalização (MIRANDA, 2003, p. ??). Estes locais de internamento, assim como as instituições familiares e as residências foram considerados locais de segregação do doente, deficiente e louco.

No caso específico do Brasil, o que prevalecia eram práticas de segregação, ao considerar os espaços físicos enquanto instituições que atendiam aos cegos e surdos. Porém, as pessoas com deficiência intelectual, ainda estavam à mercê de práticas de exclusão.

Entre os séculos XVIII e XIX, podemos identificar a fase da institucionalização em outros países do mundo, marcada pela concepção organicista, que tinha como

pressuposto a ideia de a deficiência mental ser hereditária com evidências de degenerescência da espécie. Assim a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada pela população. Nesta mesma ocasião, no nosso país, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, a era da negligência (MIRANDA, 2003, p. 33).

Deslocando este pensamento para os séculos XIX e XX, as relações com práticas de exclusão deveriam ser evitadas, pois o sujeito precisava ser utilizado para o mundo do capitalismo. O século XIX veio para subjetivar a população quanto à consciência nacional, nas quais as leis, as línguas, os hábitos e os comportamentos teriam papel de destaque neste arranjo de condutas.

As leis do século XIX sobre a pobreza que estiveram em vigor na Inglaterra e em parte dos Estados Unidos, Canadá e Austrália objetivaram distinguir claramente entre o pobre e o indigente. [...] O que o sistema de fornecimento de Bem-Estar Social do século XIX objetivava era efetivamente segregar o/a indigente do mercado, encarcerando-o/a em sua casa de trabalho onde os homens eram privados do direito de voto (se é que eles de fato o tinham dado o limitado sistema de direito então existente) e onde esse trabalho, tal como oferecido (frequentemente quebrar pedras, para os homens, e colher juta para as mulheres), não afetaria o mercado de trabalho local (SANTOS, 2010, p. 67).

Com a formação dos Estados Nacionais e a monopolização do ensino, a escolarização elementar universalizada, leiga e gratuita, já proposta no século XVIII, estabelece-se como direito de todos os cidadãos. Isto para colaborar com a consolidação da homogeneização cultural da nação e sua ampliação para as camadas populares.

Contudo, mesmo que a Educação Especial ainda não tivesse se tornado centro do foco e estava potencializada com características de exclusão, havia movimentos esporádicos no Brasil desde o império e que se prolongaram até o início do século XX buscando as vias de uma consolidação de atendimento mesmo que de maneira isolada. Fato este destacado pela efetivação de algumas instituições.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant- IBC, e o Instituto de Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES, ambos no Rio de Janeiro. Início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (ALVES, 2015, p. 32).

Mesmo que ainda não existisse uma determinação regulamentadora por via de lei que garantisse a oferta das pessoas com deficiência numa perspectiva de Inclusão alinhada ao

ensino comum, discursos começaram a se pronunciar. Portanto, se fizermos um exercício reflexivo à maneira de pensar de Foucault, vemos que no Brasil, neste período, os primeiros mecanismos que garantiriam o controle dos considerados excluídos e segregados estavam se concretizando.

Com isto entendemos que ao final do século XIX e início do XX, voltando aos estudos de Foucault, a loucura que tinha um perfil de internação em locais com práticas imperativas, coercitivas, passou a assumir uma nova fisionomia. As características da loucura e desrazão começaram a se distanciar. Os locais de internação, que se dariam especificamente aos loucos, começaram a se expandir.

O perfil de atendimento coercitivo da instituição de internamento passa a assumir um perfil asilar, na qual a loucura passa a ter um caráter assistencialista, concernente essencialmente à alma humana. E, pela primeira vez, no mundo ocidental, a loucura vai receber status, estrutura e significação psicológicos. Desse modo, o saber científico toma proporções não antes assinaladas.

Presentes no século XIX o saber científico da Biologia e da Psicologia, e de outros saberes, com a justificativa de ter cuidados voltados para a infância influenciaram as concepções e as práticas pedagógicas da Escola Nova e da Escola Ativa, fomentando de forma sutil práticas de segregação, trazendo em si critérios práticos de seleção e classificação da pessoa com deficiência a partir de uma proposta de caráter de integração.

Como a loucura passou a ter um status diferente e, consequentemente, às instituições de internamento passaram por novas formas de adaptação, a segregação também precisaria passar por novas implementações de discursos. Como o contexto do período assinalava que a responsabilidade privada e estatal dos adultos com a educação estava se redefinindo para os estudos da infância, justamente por considerar que este público precisava ser subjetivado e preparado para arte de governar que se pronunciava no momento, cria-se o discurso de uma nova ciência, uma nova verdade: a Pedologia.

Na obra de Greive Veiga (2007), este conhecimento tinha como objetivo estudar a criança em seus aspectos: fisiológicos, psicológicos e morais. Concretizava-se através de laboratórios de observação, pesquisa e levantamento de dados, como também por meio de eventos e revistas que falavam sobre o assunto. Outros saberes científicos foram criados para complementá-lo: a Antropometria, a Estatística, a Fisiologia, a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a História natural da infância.

Além destes, a Pedologia, que para o estudioso Edouard Claparède<sup>27</sup> receberia o nome de Pedotécnica, se desdobraria em várias aplicações:

[...] a pediatria (cura de doenças infantis), a pedotécnica judiciária (avaliação jurídica dos atos delituosos da criança e de sua regeneração), a pedagogia experimental(métodos educacionais para a infância) , a psicopedagogia (estudo das dificuldades de aprendizagem) , a higiene infantil e a ortofrenia (análise da crianças ditas “anormais” (GREIVE VEIGA, 2007, p. 211).

Todas estas ciências viriam fundamentar a concepção educacional voltada para o comportamento da criança, para as atitudes socialmente desejáveis. Com isto, a ênfase central foi dada à produção de padrões fisiológicos e mentais que distinguissem o desenvolvimento do normal ou anormal. Os dados coletados destas crianças, em escolas, ou de observações em consultórios e atendimentos médicos enfatizavam a aplicação dos testes de padrões fisiológicos para contribuir para as intervenções e as subjetivações eficazes para o trabalho dos profissionais na conduta do corpo e da mente da criança.

Segundo Greive Veiga (2007), para Lourenço Filho, as investigações biológicas produziam dados relativos ao crescimento, maturação física, formas de adaptação ao meio, fatores hereditários, condicionamento endócrino e nervoso. Em conjunto, a Antropometria alinhada a dados estatísticos, com os instrumentos e as técnicas para mensuração, verificaria os valores médios de estatura, peso e proporção entre os segmentos do corpo da criança estabelecendo índices de normalidade de desenvolvimento por meio de curvas de crescimento, de forma avaliativa e comparativa. Além disto, também permitiria organizar etapas padrões de maturação das diferentes atividades humanas, tais como: a fala, o andar, as diversas habilidades manuais, as aprendizagens mais complexas e a sexualidade.

Quanto à adaptação da criança ao meio, a hereditariedade seria o ponto principal, pois possibilitaria informações para que se articulasse os dados genéticos e os resultados destes, colaborando para a avaliação do nível de inteligência. O russo Ivan Pavlov (1849-1936), segundo Greive Veiga (2007), trouxe nas suas pesquisas, o “reflexo condicionado”, que serviria como um procedimento de observação, para identificar as condições de adaptabilidade e educabilidade da criança: apatia, desânimo, irritabilidade, agitação e alterações nos órgãos dos sentidos.

---

<sup>27</sup> Para maiores informações sobre este intelectual e a pesquisa do mesmo, ver artigo: Nassif, L.E. & Campos, R.H.F. (2005). Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, 9, 91-104. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf> . Acesso em: 21 jan. 2018.

Já os estudos da Psicologia e sua aplicação na área educacional em sintonia com os procedimentos investigativos da Biologia, colaboraram para que fossem se constituindo práticas de elaboração de leis gerais e aplicação das mesmas. Em congruência, a Medicina e a Ciência Psicológica preocuparam-se em fazer o estudo preventivo de desajustes e em direcionar a conduta da criança para o comportamento desejado.

Contudo, a Psicologia deu impulso nos estudos das fases de evolução da criança. Foram estudados e descritos estatisticamente os padrões gerais de comportamento e de classificação das crianças de acordo com a evolução psicológica, por meio dos testes. Em outro momento, os estudos focalizaram as semelhanças de comportamento entre as crianças e as suas diferenças individuais, e modelos explicativos do comportamento humano. Os dados coletados, através dos chamados testes mentais, serviram de forma expressiva para esta proposta nas classes escolares à época.

De acordo com a pesquisa de Santos (2010), outra ciência também viria a se pronunciar e colaborar com os estudos classificatórios, a Psiquiatria. Ela se firmou enquanto saber no século XIX a partir das propostas dos franceses Pinel (1806) e Esquirol (1845).<sup>28</sup> Colaborou para a distinção entre o caráter da doença mental e dos déficits cognitivos da deficiência mental (DM).

Todos estes saberes científicos e as práticas que os formaram serviram para colaborar com os movimentos de renovação da pedagogia e da prática escolar que se pronunciavam num contexto histórico de novas dinâmicas propostas para a sociedade, por exemplo: o desenvolvimento das ciências e das tecnologias, a extensão do modo de vida urbano, a industrialização, as novas profissões, o liberalismo, o capitalismo e a heterogeneidade social estavam emergentes. A escola desta época se destacou como um dos espaços para a inserção destas pretensões, enfatizando a obrigatoriedade e a generalização como proposições que contribuiriam para o progresso da coletividade.

Os debates e os métodos da época tiveram sua atenção voltada para a perspectiva dos ideais de uma Escola Nova e os saberes científicos subsidiaram estes discursos. O movimento visava aos seguintes aspectos: puericulturismo<sup>29</sup>, da aprendizagem pela atividade, da

---

<sup>28</sup> Binet, em 1904, critica a confusão ou a indeterminação que é feita a avaliação intelectual. Nesse sentido, Binet e Simon criam uma série de provas chamadas “escalas métricas de inteligência”, que servem de instrumento de avaliação da inteligência: o resultado é chamado inicialmente de “idade mental”. Essa medida que se referia às performances de acordo com a idade do sujeito, mais tarde recebe o nome de “quociente de inteligência” (Q.I). (SANTOS, 2010, p. 92).

<sup>29</sup> Puericultura (do latim *puer, pueris*, que quer dizer "jovem", "juvenil" ou "infantil). Normalmente é considerada uma subespecialidade da pediatria, área da medicina dedicada à saúde dos bebês e crianças pequenas. Para maiores informações, ver <https://www.significados.com.br/puericultura/>.

motivação, o estudo do ambiente circundante, do antiautoritarismo e do anti-intelectualismo<sup>30</sup> como fundamentais para fixar os discursos que embasariam as práticas a se constituir.

Com ele aconteceram as mudanças nos estudos e práticas, como também novas adaptações e reestruturação da estrutura física das instituições escolares.

Quanto aos estudos e práticas, os processos de subjetivações dos profissionais viriam para atender a demanda que se almejava. O professor deveria ensinar a criança e educá-la numa educação que envolveria a vida prática e social, que eram as bases para que o sujeito se tornar um cidadão. Ter uma formação intelectual e técnica, com noções de psicologia, sociologia, higiene e puericultura; aprimorar habilidades artísticas e manuais, conhecer profundamente a própria língua e estruturação da mesma eram elementos constituidores da formação intelectual do professor. Além disto, deveria estimular as curiosidades e atuar como coadjuvante para conhecer a potencialidade de cada aluno individualmente, como também vencer as dificuldades e as resistências às novas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à estrutura física e sua adaptação, o objetivo das mudanças foi de estimular alterações no espaço arquitetônico. Em algumas instituições escolares foram feitas: bibliotecas, museus escolares, salas de reunião, auditórios. As adaptações passaram pela elaboração de rotinas e, pela forma de estruturar os eventos. Como exemplo mudaram a forma de apresentação de trabalhos escolares, teatro, corais, danças, exibição de filmes.

A República do final do século XIX, no Brasil, procurava se posicionar consolidando práticas de higienismo<sup>31</sup> e eugenismo<sup>32</sup> para controlar a sociedade na qual pretendia civilizar e disciplinar. Para isto, utilizou saberes da engenharia e da medicina sanitária para efetivar práticas de reformas urbanas das cidades brasileiras. No caso específico das escolas, enquanto local estratégico, houve construções de novas edificações higiênicas, mudança do foco didático com subjetivações advindas destas transformações na forma de introdução de disciplinas de: higiene, educação física e ginástica.

---

<sup>30</sup> Os termos antiautoritarismo e anti-intelectualismo são citados por CAMBI. História da Educação (p. 217) e referem-se respectivamente à crítica a imposições e à crítica ao verbalismo de muitos programas de ensino.

<sup>31</sup> O higienismo é uma doutrina que nasce com o liberalismo, na primeira metade do século XIX, quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Fonte: HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*.

<sup>32</sup> A eugenia foi um movimento científico e social que se fortaleceu entre o fim do século XIX e início do XX, estando presente nos círculos científicos de todo o mundo. Usada como prática para se atingir a “raça pura”, foi tratada pelos historiadores por muito tempo como um movimento homogêneo. Entretanto, novos estudos têm sido feitos, demonstrando a peculiaridade da eugenia em vários países, como o Brasil. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10380>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Outra estratégia utilizada foi o saneamento básico<sup>33</sup>, que veio como uma prática que eliminaria a insalubridade e colaboraria para o estabelecimento de novas formas administrativas dos municípios, em prol de uma melhor forma de controlar o espaço público e privado, que estava se expressando.

Todas estas estratégias, entendidas como dispositivos de segurança, garantiriam que os desajustados, os fora dos padrões propostos pela sociedade em ascensão, não viessem atrapalhar a harmonia da cidade. Os princípios utilizados pelos médicos e higienistas da época se pronunciaram nas práticas e discursos em prol da melhoria da população, para um possível esquadriamento da mesma. Segundo Greive Veiga (2007), para estes especialistas, em meio a essa população tudo que não estivesse adequado, denotava anormalidade social: os lazeres, a resistência ao trabalho e a ignorância. Em contrapartida, para não perder o controle deste público, que ora se expressava como segregado e excluído, surgiram práticas em busca de um discurso de integração do pobre aos valores burgueses que estavam em ascensão, nos quais o trabalho, o lar e a escola seriam o caminho para o saneamento moral. A pessoa com deficiência, neste contexto, estava mantida sob o controle das instituições de internação, portanto, para os profissionais da época e para a burguesia emergente não seria um grupo de risco, como os pobres.

Após o século XIX e até a década de 30 do século XX, ainda prevaleciam as teses de alguns eugenistas que discursavam que a mestiçagem no Brasil era um fator degenerativo. A segregação e a exclusão se davam justificando que a mistura de raças é o que trazia a degeneração da população.

Os estudiosos deste assunto preconizavam o melhoramento da raça através de procedimentos que viriam a colaborar para que fossem detectados os grupos de risco, através das políticas sanitárias e da educação. A lista que se segue traz a maneira que estes procedimentos foram concretizados nas práticas de algumas das escolas do Rio de Janeiro, na primeira década do século XX.

Greive Veiga (2007, p. 262) traz em seu estudo a listagem do que constava na chamada ficha sanitária escolar. O documento deveria conter o “histórico sanitário do aluno”, constando dos seguintes dados:

---

<sup>33</sup> Saneamento é o conjunto de medidas que visa preservar ou modificar as condições do meio ambiente com a finalidade de prevenir doenças e promover a saúde, melhorar a qualidade de vida da população e à produtividade do indivíduo e facilitar a atividade econômica. No Brasil, o saneamento básico é um direito assegurado pela Constituição e definido pela Lei nº. 11.445/2007 como o conjunto dos serviços, infraestrutura e Instalações operacionais de abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana, drenagem urbana, manejos de resíduos sólidos e de águas pluviais. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/o-que-e-saneamento>. Acesso em: 10 jan. 2018.

- 1º. Peso, estatura, perímetro torácico e amplitude respiratória.
- 2º. Colorido da pele e cicatrizes cutâneas.
- 3º. Hérnias e vícios de conformação.
- 4º. Deformação do esqueleto. (membros e coluna vertebral)
- 5º. Conformação do tórax e estado dos respectivos órgãos, com pesquisa dos gânglios peribrônquios.
- 6º. Estado dos órgãos de fonação.
- 7º. Estado do aparelho digestivo e dos órgãos abdominais.
- 8º. Estado dos órgãos de visão e audição.
- 9º. Dados físicos.
- 10º. Observações.

Ao observar as informações contidas nesta listagem, mesmo que num primeiro momento transcorrendo para o controle das raças, há perspectivas também para a pessoa com deficiência. O sujeito que estava sendo analisado precisaria ser avaliado para atender a necessidade do padrão que se estabeleceria. Nas entrelinhas, alguns itens já sinalizavam para a análise do público que seria da Educação Especial: itens 4º, 6º e 8º da lista e colocação. Apesar de este documento propor certa intenção de integração, havia uma outra intenção velada de segregação, pois se tratava de registros e dados que estudavam o sujeito, indivíduo fora dos padrões assinalados como normais.

Greive Veiga (2007) cita que na apresentação no evento intitulado, VII Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia de 1912, no qual o médico Moncovo Filho (1871-1944), fundador do Instituto de Proteção à Infância (1899), retomou a necessidade de implementação da inspeção médica nas escolas, uma das justificativas para este procedimento nos *Annaes*<sup>34</sup> do Congresso seria que o discurso do saber científico da medicina estaria em prol da melhoria da população.

9º. A inspeção médica sistemática dos colegiais, convenientemente feita, contribui, em longa escala, para incrementar as vantagens dos mesmos, que se torna mais profícua e eficiente e melhora notavelmente a saúde física e mental dos alunos, removendo frequentes defeitos e imperfeições orgânicas e combatendo hábitos e práticas viciosas, evitando a ação nociva da vida escolar sobre os organismos débeis ou tarados. É um elemento de revigoramento físico da raça pelo levantamento da vitalidade nas fases de formação do homem e da mulher (GREIVE VEIGA, 2007, p. 263).

Seguindo este parâmetro de pensamento, a escola seria considerada um espaço contido com diferentes sujeitos, que poderiam estar fora do padrão de normalidade que à época se propunha. Para a melhoria e enquadramento destes, o saber médico, com caráter de inspeção e

---

<sup>34</sup> Os Annaes do VII Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, aconteceram em Belo Horizonte de 21 a 27 de abril de 1912, organizados pelo Dr. Hugo F. Wernck, II volume, I Secção de Medicina em Geral. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, p. 315. in: Greive Veiga, Cynthia. História da Educação, 2007, p. 262.

de acordo com o discurso proposto, seria um colaborador com a instituição, pois restabeleceria um público que se encontrava como risco para os demais.

Por outro lado, este profissional traria aspectos que reforçariam a segregação a partir dos dados coletados. As ações que se seguiriam a partir dos resultados obtidos poderiam colaborar para que houvesse classificações e seleções de sujeitos em categorias, como se suas características distintas fossem fatores essenciais para a aprendizagem no contexto escolar.

Com todo este discurso de colaboração, de busca de uma melhoria dos sujeitos na escola, ainda permanecia o ponto de estrangulamento e nevrálgico para o contexto educacional da época, que era o analfabetismo.

Este discurso enfatizava de alguma forma que todos os sujeitos precisavam estar controlados e alfabetizados, integrados para atender o que se propunha de progresso e trabalho no momento. Para atendê-lo foi traçado, nos anos 20 do século XX, um projeto nacional de educação, no qual os princípios de obrigatoriedade, gratuidade e laicidade se efetivariam. Neste contexto, os princípios do movimento da Escola Nova, que estava em discussão em outros países, começavam a se estabelecer nas reformas do ensino do Brasil. Eles colaborariam para que as estratégias de subjetivações acontecessem.

No campo educacional, os anos 20 foram marcados pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e pela implementação de uma série de reformas estaduais que se distinguiram das anteriores por três razões básicas: a formação intelectual de seus autores, a reorientação pedagógica dela decorrente e uma nova visão quanto aos objetivos da educação (CREIVE VEIGA, 2007, p. 254).

O que caracterizava este grupo era a visão da educação enquanto um processo de reforma social. A proposição era de ações pedagógicas de forma integradora e homogeneizadora, de alcance nacional. Alguns dos reformadores nos debates enfatizavam que para sanar o problema do analfabetismo da época o ideal era a formação do trabalhador fundamentada em princípios tayloristas<sup>35</sup>, para uma melhor organização racional do trabalho e, consequentemente, o progresso da nação.

No entanto, tendo em vista que as discussões dos problemas da educação brasileira se davam em reformas do ensino a nível estadual, o documento intitulado “A reconstrução

---

<sup>35</sup> Taylorismo consiste num sistema de organização industrial desenvolvido por Frederick Taylor, economista e engenheiro mecânico estadunidense. O principal objetivo desta técnica é otimizar as tarefas desempenhadas nas empresas, através da organização e divisão de funções dos trabalhadores. Também conhecido como Administração Científica, o método desenvolvido por Taylor (1856-1915) foi criado no final do século XIX, e visa aumentar a eficiência operacional nas empresas. Fonte: <https://www.significados.com.br/taylorismo/>.

educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da Educação Nova”<sup>36</sup>, de 1932, foi constituído para demarcar o discurso de que a defesa da escola pública e laica deveria se dar de maneira unificada, no âmbito nacional com fins e meios da educação.

Os fins, enquanto socialização das futuras gerações adaptadas ao meio social pelo desenvolvimento de suas aptidões naturais e interesses individuais, independentemente da origem de classes, e os meios provendo condições de desenvolvimento integral dos indivíduos e estabelecendo um plano geral orgânico de educação que tornasse a escola acessível em todos os graus para todos os cidadãos priorizando com isto a indústria e o meio urbano, as ciências e as técnicas.

Desta maneira, foi necessário buscar nos parâmetros científicos, fundamentados na Psicologia, testes de aptidão e vocacionais, como também na Biologia, com os preceitos higienistas, fundamentos que consolidariam as práticas dos métodos pedagógicos.

A discussão em torno do saber da Psicologia estava refletindo duas vertentes de práticas de ensino, as das concepções do método intuitivo e das concepções da Escola Ativa. Os discursos incitados por Rousseau e Pestalozzi eram voltados para o desenvolvimento natural da criança, pelo ensino do mais simples ao complexo, das coisas às palavras.

Seguindo esta proposta, Herbart citado por Greive Veiga (2007, p. 269) discursava que a finalidade da educação é o “governo das crianças”.<sup>37</sup> As subjetivações se dariam através da educação dos sentidos e da intuição, objetivando formar o caráter.

Já o discurso das concepções da Escola Ativa, com preceitos da Escola Nova, era o de associar os diferentes saberes sobre as fases de desenvolvimento dos estágios de

---

<sup>36</sup> Assinaram o documento: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquette Pinto, Cecília Meireles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edagr Süsskind de Mendonça, Armando Álvaro Alberto, Venâncio Filho, Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivaqua, Júlio de Mesquita Filho, Mário Casassanta, A. de Almeida Junior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes. Apud VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. Nota de rodapé. (p. 286).

<sup>37</sup> Johann Friedrich Herbart foi o precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia. Este autor via a educação como ciência. Ele trouxe para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicometria, o rigor e a sistematização do método. Segundo Herbart, a ação pedagógica se orienta por três procedimentos: o governo, a instrução e a disciplina. O governo é a forma de controle da agitação da criança, inicialmente exercido pelos pais e depois pelos mestres, com a finalidade de submeter a criança às regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução. A instrução é o principal procedimento da educação e pressupõe o desenvolvimento dos interesses. O interesse determina quais as ideias e experiências que receberão atenção por parte do indivíduo. Herbart não separa a instrução intelectual da instrução moral, pois para ele uma é condição da outra. Para que a educação seja bem-sucedida é conveniente que sejam estimulados o surgimento de múltiplos interesses. A disciplina é a responsável por manter firme a vontade educada, no caminho e propósito da virtude, supondo autodeterminação, que é uma característica do amadurecimento moral levando para a formação do caráter que está sendo proposto, ao contrário do governo, que é heterônomo e exterior, mais adequado ao trato com as crianças pequenas. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=315>. Acesso em: 20 jan. 2018.

aprendizagem da criança, num movimento ativo de estimular a capacidade. Com isto, o discurso afirmava que o ser humano deveria ser mudado a partir das suas potencialidades e habilidades através da escola. À instituição de ensino caberia o papel de estratégia para que a concretização destas práticas se consolidasse e um novo homem se constituísse.

No caso da apropriação do saber da Biologia, os discursos para os processos de adaptação física dos sujeitos ao ambiente e o fator hereditário seriam o essencial para se conferir a variação dos seres humanos. As práticas de fichas antropométricas e sanitárias colaborariam para que o saber da Psicologia se pronunciasse indicando as ações pedagógicas adequadas às diferenças, evolução e adaptação individuais.

Estes saberes buscaram nos procedimentos quantitativos e estatísticos de testes para definir as variações de comportamento conforme a idade. Como estratégia, os padrões de conduta seriam definidos e neste momento conduziriam para uma classificação de quem seria o público da Educação Especial. Eles combinavam: índice de idade mental, coeficiente de inteligência com idade cronológica e grau de adiantamento de estudo.

Neste contexto houve uma integração dos testes com a cultura escolar, na sua organização, que em busca de uma homogeneização<sup>38</sup> das classes escolares utilizou-se do critério de idade e capacidade de aprender para selecionar os alunos. Estas ações, consequentemente, fomentaram as diferenças entre as crianças anormais e normais. No caso das primeiras, foi proposta a Educação Especial e no caso das segundas havia a classificação de inteligência como: inferior, média e superior.

Alguns exemplos da época demonstram como se estabeleceram esses testes na escola.

Uma primeira experiência foi desenvolvida por Lourenço Filho, em 1925, na escola primária modelo à escola normal de Piracicaba no estado de São Paulo. [...] Teste para classificação dos analfabetos. Em 1934, por determinação do diretor do departamento de educação do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, os testes foram aplicados em 22.115 crianças. [...] o ensino nas classes da escola primária nesse estado foi então dividido em classe A (atrasada) e B (adiantada) e subdividido, quanto à velocidade de desenvolvimento do programa, em classe V (retardada), X (normal) e Y (avançada). Na Bahia, Isaías Alves, secretário de educação, publicou o teste de inteligência: noções gerais sobre testes, guia e fórmula Binet- Simon- Burt e os testes e a reorganização escolar: testes de inteligência, testes de aproveitamento escolar, estatística aplicada à educação, homogeneização de classes, adaptação do currículo (GREIVE VEIGA, 2007, p. 274-275).

<sup>38</sup> Sobre homogeneização, citamos o seguinte conceito: tornar homogêneo, idêntico; uniformizar. Misturar um conjunto de elementos tornando-o num todo homogêneo, igual. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/homogeneizar>. Acesso em: 18 jan. 2018. HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0.S/I: Ed. Objetiva, dez. 2001.

Simultaneamente, em Belo Horizonte, Helena Antipoff<sup>39</sup>, em 1932, fundou a sociedade Pestalozzi e se dedicou à educação das crianças deficientes. Nesta época, apesar da prevalência do uso dos testes para a homogeneização das classes escolares, foi introduzido o Museu da Criança e o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento. Nesta escola, várias pesquisas foram desenvolvidas pelas alunas de Antipoff, que estudavam o meio físico da classe, número de crianças e frequência, meio social e condições econômicas, estado físico e psíquico.

Quanto ao estado físico e psíquico, as informações eram obtidas através de testes. Os resultados eram traduzidos na forma de gráficos que contribuiriam para a elaboração do perfil das classes. “Os dados dos testes eram obtidos a partir de medidas biométricas (cálculo de robustez de Picnet e Pelidist), teste de nível mental (Theodore Simon, Dearborn, Goodenough, Ballard) e de perfil psicológico (habilidades cognitivas)” (GREIVE VEIGA, 2007, p. 274-275).

Além do trabalho na escola de aperfeiçoamento, a sociedade Pestalozzi foi criada por esta educadora, e contou com educadores, religiosos e médicos para compor as discussões e palestras com conteúdos higienistas e eugênicos e assessoria aos professores das escolas com alunos de classes especiais (GREIVE VEIGA, 2007, p. 275). Em intertextualidade ao já assinalado pelo olhar de Foucault, como um possível mecanismo na arte de governar neoliberal, tem-se estes procedimentos como dispositivos para as ações de subjetivações. Partindo do que seria testagem e ensinagem, as crianças com diferentes problemas eram assistidas no consultório médico pedagógico e no Instituto Pestalozzi (1934). Estes procedimentos serviram como base ao discurso que se pronunciaria em torno de um sujeito objetivado, com a denominação de “criança excepcional”. Foi, portanto, neste período que os dados coletados nos testes, sobre os índices de normalidade e anormalidade, graus de maturidade para aprendizagem e os desvios de comportamento mais se destacaram.

Além das atividades acima citadas, as práticas de Antipoff tomaram proporção ao final dos anos de 1930 e culminaram na Escola Granja de Ibirité (Minas Gerais), ou Fazenda do Rosário e na criação da Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. Utilizando da prática do método ativo, atendeu a demanda de crianças com deficiências intelectuais e abandonadas. Posteriormente, houve expansão para cursos de aperfeiçoamento para professores rurais,

---

<sup>39</sup> Helena Antipoff (1892-1974), educadora de origem russa formada no Instituto Jean-Jacques Rousseau, sob orientação de Edouard Claparéde, fez parte da comissão contratada por Francisco Campos para a implementação da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, que constava das áreas de psicologia (Theodore Simon e Leon Walter), modelagem, desenho (Artus Perrelet) e artes (Jeanne Milde). In VEIGA, Cynthia Greive, História da Educação. P. 275.

como também para os professores da escola primária, normal e profissionalizantes agrícolas. E, ainda, o trabalho de cunho médico-pedagógico que serviu de modelo para a criação de escolas em hospitais.

Entretanto, mesmo que a psicóloga estivesse com a perspectiva de melhor assistir a pessoa com deficiência, as práticas assinalavam para o que hoje se define como proposta de segregação, pois os sujeitos que estavam neste contexto, neste período, estavam inseridos em um espaço destinado ao atendimento médico, assim como no exemplo do hospital psiquiátrico. Porém, acreditava-se que propósitos de integração poderiam acontecer nas propostas da estudiosa, pois os serviços eram de inserir os sujeitos deficientes, excepcionais, no convívio social.

Mesmo que nestes lugares as práticas eram de classificar os sujeitos a partir de critérios dos graus de anormalidade para serem assistidos nas classes oferecidas na instituição, as crianças também deveriam passar pelo saber médico alinhado ao saber pedagógico para avaliar o seu desenvolvimento.

Além da vertente psicológica, Januzzi (2012) define os sujeitos que seriam objetivados pela vertente médico-pedagógica.

O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Os alunos que teriam problema pedagógicos, que seriam os irrequietos, impulsivos ou apáticos, eram identificados como as “subnormais”, os “anormais intelectuais” estariam nos dois polos: ou dos mais lentos ou dos mais rápidos. Os “anormais morais” seriam os indisciplinados e/ou com problemas de comportamento. Por fim, entre os “anormais pedagógicos” estariam aqueles que teriam a inteligência aquém da idade cronológica (JANUZZI, 2012, p. 51).

Somando-se a esta vertente, um novo saber se definiu neste período e se expandiu para os anos posteriores, o campo da Psicopedagogia. A partir da aplicação da Psicologia na educação, este novo saber veio para estudar sobre os modos de aprendizagem. A vertente Psicopedagógica, segundo Miranda (2003), procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade e defendia a educação dos indivíduos considerados anormais.

Como desde o início do século XX, os testes, escalas de medidas e estatísticas serviram para dar base para o atendimento aos alunos nas instituições escolares e tomaram proporção com os saberes que as subsidiaram, vindo com uma proposta, uma intenção de integração para definir qual aluno seria encaminhado para o atendimento da sala comum ou uma nova segregação que selecionaria qual aluno seria encaminhado para as instituições de atendimento específico.

Mesmo que os discursos de alguns reformadores fundamentados nos princípios da Escola Nova efetassem de forma simultânea práticas ora de segregação, estimulando o processo de identificação dos alunos que não conseguiam acompanhar as classes comuns e precisavam estar em classes ou escolas especiais e, ora de integração, declarando que todos deveriam estar aptos para os constantes desafios tecnológicos e científicos que estavam se ascendendo ainda nos anos de 1940, houve o atendimento de instituições do público específico para pessoa com deficiência em escolas comunitárias e sem fins lucrativos. Elas permaneciam seguindo o modelo médico-pedagógico ou psicopedagógico em escolas comuns.

E, aqueles discursos do eugenismo e higienismo anteriormente destacados já estavam em vias de transformação para que novos discursos se pronunciassem a partir dos saberes científicos da Psicologia, Biologia e, por fim, da Psicopedagogia.

Desta forma, a partir dos anos de 1950, o público da Educação Especial que precisava ser identificado de forma mais detalhada e não poderia estar fora dos planos de controle de evolução do trabalho e economia do país, passou a ser evidenciado através de campanhas e ações. Fato este apresentado nos discursos do governo de Getúlio Vargas (1954) e Juscelino Kubitschek (1956-1960),<sup>40</sup> quando em seus planos de metas, enfatizou que o serviço público precisava angariar pessoas limitadas, pessoas com deficiência para assumir algumas funções, cargos e empregos, de acordo com suas possibilidades.

Por este motivo, que o número de atendimentos em estabelecimentos de ensino especial tomou proporção nos anos 60. Esta ampliação de instituições é pontuada no estudo de Miranda (2003) da seguinte forma:

Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso. Em 1967, A Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país (MIRANDA, 2003, p. 38).

Até a metade da década de 1960, e adentrando os anos de 1970, o contexto perpassava por conflitos a nível político e social. Os discursos que se pronunciavam anteriormente a esta

<sup>40</sup> Sobre estes planos, ver em JANUZZI, Gilberta de Martino. *A Educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Autores Associados, 2012. Tanto o presidente Getúlio Vargas, quanto o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira reforçam um programa de ensino emendativo: ampliação de ação no campo e estímulo às iniciativas no mesmo sentido pelo governo federal, estados, municípios e entidades privadas; levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida, oferecimento de oportunidades de trabalho. A expressão ensino emendativo foi utilizada inicialmente na década de 30 por educadores envolvidos com a educação do deficiente (p. 58-60).

data, sofreram certa pressão e novos discursos foram se constituindo. Por estarem numa proposta de regime militar, duas reformas se pronunciaram e mudaram o cenário educacional.

Estas reformas integravam as mudanças sociais e econômicas da época, mas também as feições políticas do regime de governo instituído, em sua caracterização militar e ditatorial. [...]a reforma universitária (Lei 5.540/1968) e a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692/1971) (GREIVE VEIGA, 2007, p. 309).

Segundo o pensamento desta autora, as reformas tiveram duas repercuções: a primeira, anseios de mudanças educacionais de setores representativos da sociedade, a reestruturação do ensino; a segunda, o cerceamento das liberdades, pois o contexto era de autoritarismo.

Mesmo diante do conflito existente no período militar, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) sob a responsabilidade financeira e patrimonial do governo foi criado em substituição à Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), de 1960, que tinha por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças com deficiência e pessoas com deficiência de qualquer idade ou sexo. E, em 1973, acontece a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas.

Januzzi (2012) afirma que ao longo da década de 1960 ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Inclusive em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual. Diante do exposto, quisemos demonstrar que a situação da segregação que expusemos, na qual os sujeitos se limitariam a espaços confinados e não trariam risco à sociedade, perpassou por uma trajetória e os sujeitos enquanto pessoas com deficiência se tornaram alvo da arte de governar que observa o indivíduo ou a população. Neste caso, os que antes eram excluídos e não mereciam importância no foco da biopolítica e do biopoder, deveriam estar integrados em instituições.

O sujeito ao qual se estava objetivando determinar, a partir das práticas que o integraria e nos discursos que o consolidaria como público da Educação Especial foi moldado historicamente, nas tramas e nas relações que a cada período se estabeleceram para se chegar a uma perspectiva de integração e inclusão.

A integração escolar foi considerada como um movimento que procurou questionar e romper com a segregação e o isolamento em que se encontravam as pessoas com deficiência nos centros de educação especial. A integração do aluno com necessidades educacionais especiais nas classes regulares só aconteceria mediante comprovação de dificuldades comuns de aprendizagem (SANTOS, 2010, p. 126).

Diante da afirmação de Santos, observamos que mais uma vez se projetou um novo modelo de proposta, a partir das práticas de outros movimentos. Os discursos que se projetaram a respeito da busca da verdade da Educação Especial numa perspectiva inclusiva foram se delineando a partir das ações consolidadas em outros períodos, como o desenvolvido pelo modelo de segregação, de forma assistencialista e institucional afirmando-se na proposta médico-psicológica-pedagógica para se projetar ao modelo de integração.

Para compreender esta análise partiremos da exposição do contexto da década de 1970, do século XX, que propunha práticas de integração e interligá-lo ao movimento das décadas de 1980 e 1990, quando a perspectiva de inclusão se impulsionou permeando os discursos. Inicialmente, tomamos o parecer dos autores Stainback (1999) e Sánchez (2005) para elucidar como foram se concretizando os movimentos no final da década de 1970 e no início dos anos 1980, como também nos anos 1990. Eles consideraram em suas pesquisas que especificamente os anos de 1990 foram o marco fundamental para o cenário de debates e diálogos sobre inclusão e de inserção de pessoas com deficiência. Eles afirmam que:

Desde meados dos anos 80 e princípio dos anos 90, inicia-se no contexto internacional um movimento materializado pelos profissionais, pais e pessoas com deficiência que lutam com a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

Nos anos 90, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos por meio turno. Até mesmo os considerados com deficiências mais importantes, que não haviam sido atendidos no passado, começaram a receber serviços educacionais nas escolas regulares de seus bairros (STAINBACK, 1999, p. 40).

Como o período trazia a proposição do trabalho individual alinhado a uma arte que governa os indivíduos e os corpos, surgiu a necessidade de que houvesse a interlocução entre o ensino regular e o ensino especial de forma correlacionada. Com isto, as associações de pais na configuração da Sociedade Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE), de forma relevante, passaram a discutir sobre os direitos das pessoas com deficiência opinando sobre a oferta de atendimento destinada a este público. Concomitantemente, apresenta-se neste mesmo período o discurso no qual os alunos inseridos na escola deveriam estar preparados para o ensino regular.

Tudo isto, nos remete a pensar sobre as práticas dos discursos das concepções tecnicistas, dos anos 1970. Esta tendência que se firmou na educação mundial e na brasileira em prol de uma busca de neutralidade científica e que ao mesmo tempo enfatizava a

racionalidade, a eficiência e a produtividade foi se remodelando num modelo educativo reordenado para o modo objetivo e operacional.

Numa intertextualidade com a obra de Saviani (2013), *História das ideias pedagógicas no Brasil*, algumas proposições advindas das trajetórias históricas assinaladas pelo autor nos permitem analisar que do seu texto podemos retirar alguns discursos das diferentes épocas que contribuíram para perceber os sujeitos sendo controlados pela biopolítica e biopoder. No capítulo XVII, por exemplo, intitulado *Pedagogia Tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista*, vemos como o discurso da eficiência dos anos 1970 se pronunciou. O autor, ao fazer referência ao sujeito trabalhador na concepção da pedagógica tecnicista como sendo “[...] o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho” (p. 381), fez-nos observar e refletir com o que havíamos anteriormente comentado sobre o controle dos corpos apresentado pela abordagem de Foucault. Devido ao período propor o progresso, os sujeitos precisariam passar por práticas e subjetivações, em cursos, nas instituições escolares, para que assim fossem envolvidos nas relações de poder e força e na aplicação dos dispositivos disciplinares e de segurança. Devido à necessidade de todos os sujeitos serem úteis, para atender a precisão e expansão do momento, a Educação Especial também deveria se integrar a este movimento.

Mesmo que neste período os discursos sinalizassem para que o equilíbrio e a equalização social de forma harmônica, para garantir este modo de comportamento dos sujeitos, um novo saber deveria se pronunciar, um saber voltado para a conduta de uma ciência útil. O livro de Skinner de 1972, apud Saviani (2013), intitulado *Tecnologia do ensino* ilustrou como os subjetivados deveriam se enquadrar ao sistema proposto pela Tendência Tecnicista.

Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma análise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também, 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades ;4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantém a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição (SAVIANI, 2013, p. 370).

Outra forma de destacar a forma de conduzir o comportamento dos sujeitos de forma classificatória e tê-los como sujeitos objetivados, foi o que os autores Bloom, Engelhart, Furst et.al. afirmaram quando associaram o domínio cognitivo e afetivo dos sujeitos em comparação à taxionomia de plantas e animais, segundo a relação natural das mesmas.

Partindo dessas propostas da tendência tecnicista e seus princípios, para o final da década de 1970, vemos estudos que foram levantados como uma maneira de resistir às práticas e discursos do período, da hegemonia da época. As “Tendências Crítico-Reprodutivistas” (SAVIANI, 2013) vieram confrontar a tendência existente através da proposta de novos estudos, para explicar a problemática da educação e seus condicionantes sociais. Os discursos que se formaram a partir das discussões advindas destas novas tendências fomentaram para que nos anos 1980 as práticas se voltassem para um movimento de propostas contra-hegemônicas com possibilidade de mudanças para a educação.

Por isto, nos anos 1980 e adentrando os anos 1990, duas modalidades de ideias contra-hegemônicas se formaram: uma centrada no saber do povo e outra na centralidade da educação escolar. A primeira fundamentada no discurso de Paulo Freire e a segunda voltada para as convicções marxistas. Os discursos que se formaram a partir das práticas advindas destas novas propostas e os questionamentos existentes contra o discurso que estava estabelecido aperfeiçoaram e estruturaram novas propostas para que as reflexões e diálogos encaminhassem também para a dimensão da Educação Inclusiva, potencializada nos anos 1990.

Trazendo a ideia de proposta de Educação Inclusiva salientada neste período em intertextualidade com os artigos de Sánchez (2005), *A Educação inclusiva, um meio de construir escolas para todos no século XXI*, Mantoan (2005), *A hora da virada* e de Sasaki (2005) *Inclusão: o paradigma do século 21*, faremos uma observação de como se projetaram tanto as práticas discursivas do discurso de integração, como os discursos firmados para a inclusão.

Das práticas de integração tomamos como referência histórica o que já abordamos até os anos 1990 e o sujeito como alvo a ser objetivado e ao mesmo tempo subjetivado nas ações das tendências propostas para o período. Este sujeito tem destaque quando visto pela perspectiva da integração escolar como a pessoa com deficiência, que têm de se adequar às diferentes situações da escola.

[...] Na integração, para que o aluno com necessidades educacionais especiais pudesse estar numa classe regular, era necessário que apresentasse dificuldades médias ou comuns (SÁNCHEZ, 2005, p. 14).

[...] a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las (MANTOAN, 2005, p. 27).

[...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados. [...] todo viés conceitual tem origem no modelo médico da deficiência, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser corrigida (SASSAKI, 2005, p. 20).

No que se referem a este perfil de sujeito objetivado, autores abordam este termo como desafio para a inserção da inclusão, pois as condutas são direcionadas para uma adaptação do sujeito ao espaço institucional e não a percepção da instituição acolhendo este seu todo todo. “Os movimentos em favor de integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos em 1969, quando as práticas sociais e escolares de segregação foram questionadas” (MANTOAN, 2015). Na perspectiva de integração, práticas direcionam para uma persistência numa postura de homogeneidade, no qual todos devem dar as mesmas respostas, com os caminhos traçados da mesma maneira. Desta forma, a homogeneidade e a igualdade de direitos são discursadas valorizando o sujeito pela medição e estatística de competências e habilidades.

Além desta premissa, obstáculos humanos, tais como: demora na contratação de profissionais, rotatividade de profissionais e falta de aquisição, conhecimento da aplicação dos recursos materiais e acessibilidades reafirmam que as práticas de integração nas instituições escolares não conseguiram atender as propostas que caminhariam para a perspectiva de inclusão.

Selecionamos aqui os mais comumentes citados: escolas que carecem de possibilidades de acesso físico a alunos com deficiências motoras; salas de aula superlotadas; falta de recursos especializados para atender às necessidades de alunos com deficiências visuais; ausência ou distanciamento de serviços de apoio educacional ao aluno e professor; resistência de professores, que alegam falta de preparo para atender aos alunos com deficiência (MANTOAN, 2005, p. 26).

Outros aspectos colaboram como barreiras para que não houvesse a efetivação de práticas inclusivas, a saber : a resistência das instituições às mudanças e inovações, o não reconhecimento ao direito de inserção da pessoa com deficiência nas escolas públicas e privadas, os discursos dos profissionais gerando um dualismo existente entre integração *versus* inclusão de forma restritiva e excludente, e, alinhado a estas, as políticas públicas governamentais, que em algumas vezes tardavam a efetivação das ações de implementação das regulamentações propostas, causando lentidão para o encaminhamento dos profissionais ao atendimento aos alunos assistidos pela educação especial.

Destas resistências e desafios apontados, o aspecto do dualismo existente entre integração e inclusão nos chamou atenção, pois foi a partir da busca da verdade para a inclusão, que surgiram algumas diversidades nos apontamentos sobre a forma de concebê-la na vivência e experiência prática e no discurso que se alinha a ela. O trecho citado de Sasaki (2005) mostra como as pessoas que trabalham na educação, compreendem e diversificam os sentidos para a integração e inclusão.

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, com sentidos distintos. De acordo com a moderna terminologia do paradigma de inclusão: a integração significando “inserção da pessoa com deficiência preparada para viver na sociedade” e inclusão significando “modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Outras pessoas utilizam as palavras integração, com o sentido de “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e integração total, correspondendo ao moderno conceito de inclusão, sem usar a palavra inclusão. Ainda outras pessoas utilizam apenas a palavra integração, tanto no sentido de integração, como no de inclusão. Há também pessoas que utilizam indistintamente os termos integração, integração total e inclusão, como se fossem sinônimos, uma única coisa: “inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” (SASSAKI, 2005, p. 22).

Nesta busca de utilização dos termos integração e inclusão, Sasaki (2005) define os profissionais da educação especial como aqueles que quando inserem suas subjetivações trazem certa confusão de interpretação a percepção deste dualismo. Para ele, ainda existe no contexto contemporâneo práticas de alguns profissionais que com a justificativa de um tempo maior de atendimento ao aluno da educação especial, prioritário e exclusivo inibem que o indivíduo conviva com os colegas do ensino regular. O autor afirma que neste movimento de se ter um espaço exclusivo como seu, os profissionais agem com receio de perder seus espaços de trabalho, conquistado durante anos através da utilização de discursos e práticas de integração para se firmarem nos territórios corporativos.

Estes posicionamentos contribuem para reafirmar propostas de saberes advindos da integração e vão constituindo as subjetivações dos sujeitos e as subjetividades no espaço escolar. Contudo, este movimento de práticas de integração não se extirpou no momento presente. Ele fez foi traçar alicerces a partir da segunda metade dos anos 1980 para os discursos dos anos 1990 que viriam a seguir, os de inclusão. Numa linha de correlação a integração oportunizou que as práticas e discursos se encaminhassem para a manifestação da inclusão. Isto foi um marco para este período, pois nele aflorou discussões a respeito da inclusão. O mundo e a educação tomaram conhecimento de um novo discurso, de uma nova verdade que estava se firmando. Sasaki (2005) traz, em seus estudos, o que poderia ser considerado como semente inicial para este movimento.

Podemos afirmar que a semente do paradigma da inclusão foi plantada pela Disabled Peoples International. Uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência, quando em seu livreto Declaração de Princípios, de 1981, definiu o conceito de equiparação de direitos (SASSAKI, 2005, p. 20).

Ao considerar este documento como um discurso de reivindicação inicial, novos documentos internacionais vieram também com discursos que incitariam práticas para modificar o modo que a sociedade deveria atender as necessidades das pessoas.

Neste aspecto, um novo trajeto foi traçado pelas políticas públicas governamentais, do discurso que tinha o foco voltado para o sujeito como alvo a ser subjetivado, num aspecto de integração, da adequação da individualidade e seu potencial ao espaço escolar. O alvo agora, utilizando novamente da categoria de Foucault, nesta arte de governar, seria o dispositivo de segurança, a população. Nela deveria acontecer a inserção de todos os sujeitos, nos diferentes espaços, independentemente de suas potencialidades. No controle destas condutas: os pobres, negros, mulheres, deficientes, enfim, aqueles considerados desajustados no período histórico de exclusão e segregação, como também de integração, deveriam estar “todos” ajustados para atender a necessidade emergente. Ninguém poderia se tornar fora desta governamentalidade.

Com o movimento de inclusão, os discursos caminharam para a reivindicação de estratégias de incluir a educação especial na perspectiva de educação inclusiva. Foi criado neste período um referencial proposto pelo movimento americano *Regular Education Initiative* (REI), para minimizar as práticas de integração dos indivíduos, e desconsiderar os sujeitos a serem objetivados apenas por uma vertente. Esta nova proposta teve destaque através de um documento cuja principal premissa foi a inclusão de todos.

A proposta do REI é clara: todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas classes. As separações por causa da língua, do gênero, ou do grupo étnico minoritário devem ser mínimas e requerem reflexões (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

O objetivo inicial deste texto perpassa pela inclusão na escola comum a todas as crianças indistintamente, sem destacar efetivamente as com alguma deficiência. Estes movimentos vieram como uma insatisfação pela integração e pelas práticas discriminatórias de vários setores da vida humana. Para contrapô-las, seriam enfatizadas práticas: que acolhessem a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras; práticas que avançassem quanto à forma de atuação do profissional; práticas que estimulassem a efetivação das políticas que resguardam as deficiências, os alunos com dificuldades de aprendizagem e todos em seus desafios e avanços.

O discurso desta proposta enfatizava o respeito aos direitos humanos. Destacavam-se os aspectos de comunidade e o de participação alinhada aos direitos humanos como prerrogativa para a inclusão. Alguns trechos que se seguem ilustram como o envolvimento compartilhado destes elementos delineavam definições para a noção de inclusão.

[...] A inclusão é o meio mais efetivo de embater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.

[...]é uma forma de vida, uma maneira de viver juntos, baseado na crença de que cada indivíduo é valorizado e pertence ao grupo. Uma escola inclusiva será aquela

em que todos os alunos se sintam incluídos. É uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma ação, nem um conjunto de ações. Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades, e, as necessidades de a cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem-vindos e seguros, e alcancem êxito (SÁNCHEZ, 2005, p. 8).

Nestas citações, a comunidade escolar e a participação são elementos-chave para que a educação inclusiva se efetive. Nesta perspectiva, a homogeneização como vista em outros períodos históricos deixa de ser enfatizada no espaço escolar e os alunos enquanto grupo heterogêneo são enaltecidos. Ao utilizar de práticas nas quais os diferentes níveis instrumentais e atitudinais, como também os recursos intrapessoais e interpessoais são observados, as práticas de inclusão colaborariam para que o mundo encarasse a diversidade como algo natural.

Porém, mesmo que se pense em um todo harmônico, percebe-se que na proposta de Educação Inclusiva não são estabelecidas práticas firmadas e unívocas, com uma só maneira de conceber as ações e subjetivações. Em favor de se respeitar a diversidade existente entre todos, na qual se determina que a educação e o ensino devam observar as características dos alunos não firmando as suas deficiências, mas sim as diferenças, os países, com suas políticas públicas, implementam suas ações também de forma diversificada sobre esta temática. Sánchez (2005) cita quatro variedades de conceitos que foram construídos como paradigmas para conceber a inclusão no contexto internacional.

**A inclusão como colocação:** este modelo foi amplamente desenvolvido com o movimento de integração escolar na Europa. Seu principal objetivo é concretizar o lugar aonde serão escolarizados os alunos com necessidades educacionais especiais.

**A inclusão como educação para todos:** Seu reconhecimento decisivo acontece em 1994 com a declaração de Salamanca. Assim se proclama que os sistemas educacionais devem desenvolver programas que respondam a vasta variedade de características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas.

**A inclusão como participação:** Seu principal interesse centrado em conhecer se as crianças são *educáveis*, como se leva a cabo essa situação e até que ponto elas participam dos processos educativos. Esta forma de entender a inclusão reivindica a *noção de pertencer*, uma vez que considera a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças.

**A inclusão social:** A inclusão não se refere somente ao terreno educativo, mas o verdadeiro significado de ser incluído. Está implícita na inclusão social, a participação no mercado de trabalho competitivo, sendo este o fim último da inclusão (SÁNCHEZ, 2005, p. 13-14).

Estas interpretações e discursos vão estabelecendo o que se pretende para basilar a proposta de educação inclusiva. Porém, por mais que formem congruência de conceitos, ainda demonstram verdades distintas, na forma de discursar o pensamento e a diversidade sendo inserida no todo. Mesmo que no segundo discurso exposto por Sanchez (2005), “A Inclusão

como educação para todos": nela, ainda se afirmam propostas de integração. Isto, porque no contexto de 1994, ainda haviam proporções para uma possibilidade de integração total. Na vertente da integração escolar, *nem todos os alunos cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção* diz Mantoan (2015). Ela explica que nesta proposta a escola não muda como um todo, mas os alunos que têm de adaptar-se as exigências apontadas pela instituição. Desta forma a normalização se pronuncia e estabelece o padrão.

Já na inclusão, ainda no posicionamento da autora, deve-se haver uma mudança de perspectiva educacional. A inserção agora se da na escola de forma radical, completa e sistemática e que segundo a autora, nesta proposta todas as crianças devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Contudo, ao analisarmos as práticas que ainda estão se estabelecendo com suas propostas discursivas de inclusão, vemos por um lado a pretensão de um ideal de Educação Especial na perspectiva inclusiva que busca uma verdade na qual se propõe estabelecer uma sociedade mais justa, com o desejo de um sistema educativo equitativo. Por outro lado, assistimos à pretensão deste ideal de sociedade em um jogo que se estabelece nas relações de poder, que traz ao âmbito da população, ações que ainda caminham para uma relação de exclusão, segregação e integração.

Entretanto, ao pensar que a inclusão foi constituída neste mundo como um jogo que em um determinado momento propôs discursos para traçar alternativas para sair da integração ou até mesmo para eliminar o enfoque do saber médico utilizado para práticas de segregação e classificação, pretendemos, no próximo capítulo, abordar como os discursos das leis foram se apoderando de práticas para subjetivar os sujeitos e organizar a população por uma arte de governar instaurada.

## SEÇÃO IV – A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: DA IMPLANTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Partindo desta citação de Foucault na obra *História da Loucura*, tomamos o discurso como algo que não se dá numa ordem de macro para o micro, como se fossemos posicionados em uma escala na qual estamos distantes ou nos aproximamos. Assumindo-o como nosso, empossamos e lutamos a todo o momento, numa relação de forças e confrontos na qual não existe o subordinado ou o que há de subordinar.

Nesta jogada o poder ativasse e nos fazer sujeitos objetivados e subjetivados. Como vimos na seção III, os sujeitos foco da Educação Especial passaram por trajetórias históricas que envolveram diferentes discursos e foram visualizados a cada período. Para isto, tomamos em nossa pesquisa que artigos, parágrafos inseridos em legislações, também assumem posições de discurso, pois através de uma normatização exercem o controle e proporcionam ações para representá-los.

Ao trazermos estes discursos de textos jurídicos e deslocando-os para o nosso objeto de estudo, temos em algumas legislações e práticas do município de Uberlândia textos que remetem à Educação Especial na perspectiva Inclusiva e sua gênese discursiva. Voltando um pouco nosso pensamento sobre a arte de governar neoliberal, tão enfatizada na década de 1990 e engendrada numa nova organização social já existente desde os anos 30 a 60 do século XX, por americanos e alemães vemos formar discursos peculiares para atender esta arte.

Em um destes se apresenta o sujeito e suas categorizações: competitivo, versátil e com capacidade de solucionar os problemas de forma rápida e eficiente. Nele, os corpos necessitam ser controlados e a escola e a educação passam a atuar como um mecanismo de regulação social que garante a subjetivação destes sujeitos para que se configurem através de uma “educação como direito” e, também de uma “educação como mercadoria”. Para entender melhor este papel da instituição, buscamos, no pensamento de Foucault (2014), um viés diferenciado do modo cartesiano proposto pela modernidade que pode nos ajudar a compreender a educação e o que este sistema de educação oferece. O autor diz:

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 modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Apesar do filósofo não se dedicar preferencialmente para o aspecto da educação, conseguimos vislumbrar uma contribuição que nos oportunizou pensar a escola como um mecanismo que é regido por leis que solidificam discursos, ou discursos que solidificam as leis.

As ações governamentais que nela vão formando o seu entorno dependem da relação dos diferentes discursos que a constituem. Uma delas abordam a Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva e com ela o mecanismo que é a escola. Como concretude destes discursos, alguns documentos dos contextos da década de 90 do século XX à primeira década do século XXI que constituíram em Uberlândia a inserção de ações reguladoras para a Educação Especial, fundamentaram-se em documentos indutores, da esfera mundial e das políticas públicas que se formaram no Brasil.

Para melhor compreender a disposição destes documentos optamos em organizá-los em duas categorias: uma primeira que diz respeito aos documentos regulamentadores das esferas mundial e federal e uma segunda categoria, documentos reguladores que trouxeram o histórico de algumas ações do município desde os anos 90 até a primeira década do século XXI como propostas advindas destes documentos regulamentadores. No sentido de colaborar com análise e reflexão do texto, optamos em dispor a cada subtópico desta seção, em forma de tabela os nomes dos documentos legais, o período histórico de suas regulamentações.

O público alvo, as atribuições dos profissionais e o campo de atuação apresentados nestes textos ajudaram a esclarecer como os discursos foram constituindo os diferentes períodos. Em intertextualidade com o pensamento de Michel Foucault e na reflexão de como foi possível alinhavar esta trama, numa perspectiva que vai além de uma linearidade conseguimos visualizar como estão conectadas as propostas regulamentadoras e as ações que as regularam.

#### **4.1 Documentos Regulamentadores e a Educação Inclusiva**

A construção de uma sociedade democrática onde todos conquistariam sua cidadania, onde a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças, teve como princípio a inclusão (SANTOS, 2010, p. 75).

Ao trazer a ideia de inclusão para a construção democrática, o termo para todos, nos remete ao que Foucault já assinalava quanto a população ser o alvo do dispositivo de

segurança da contemporaneidade, tanto da biopolítica, quanto do biopoder.<sup>41</sup> A criação do nome de inclusão social, não se formou de maneira aleatória, mas sim numa teia de discursos que consubstanciaram as discussões daqueles que pensaram sobre os considerados à margem numa lógica de que nenhum sujeito deve ser omitido.

Ao voltarmos um pouco na seção anterior nas décadas de 70 e 80 do século XX temos um contexto no qual as leis reforçavam discursos de segregação, mas com aspectos de possibilidades de integração, ao definir como estariam atuando as escolas e os sistemas de ensino. A iniciativa das práticas voltava-se para o caráter preventivo e corretivo do sujeito.

Ao passar para os anos 80 aos anos 90, deste mesmo século, os discursos destas leis vão se transferindo e enfatizando o discurso de integração do sujeito. E, com a chegada dos anos 90, novos discursos foram se transformando e nesta nova lógica conjuntos de regras que governam a produção de discursos numa determinada época se constituíram também (VEIGA-NETO, 2007, p. 96).

Longe de se dar como uma verdade absoluta que se estabelece nos jogos de sua instância (FOUCAULT, 1987, p. 28) vem aguçados os discursos das propostas de Educação Inclusiva e as legislações mundiais que os embasam. Houve mudanças de discursos no que diz respeito às nomenclaturas e propostas de legislações, mas a prevalência se destacou quanto a comparação do normal e o anormal.

Pensando nestes discursos a nossa pesquisa trouxe nesta seção algumas destas legislações que vieram colaborar para a compreensão da formação da Inclusão Social da Educação Especial nos anos 90 no município de Uberlândia. Procuramos fazer uma conexão de alguns discursos legais inseridos nelas que trouxeram influência direta a aplicação de práticas nas ações do governo municipal.

**Tabela 1: documentos regulamentadores numa perspectiva mundial**

Documento	Período histórico
Declaração Mundial de Educação para Todos- Jomtien, Tailândia	<b>1990</b>
Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais	<b>1994</b>
Decreto nº 3956 de Guatemala - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	<b>2001</b>
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão	<b>2001</b>

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf>. Disponível em: 20 jan. 2018.

<sup>41</sup> Sobre os termos biopolítica e biopoder retomar à seção II, quando Foucault faz a observação sobre pensar a população no contexto de dispositivo de segurança e nela o sujeito como sujeitado ao dispositivo disciplinar.

Inicialmente, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* que, em seu preâmbulo, trouxe quem seria o público a ser assistido pela inclusão social.

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: - mais de 100 Milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; - mais de 960 Milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetas, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e - mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (p. 1).

As justificativas criadas para o não desenvolvimento dos sujeitos, nos diferentes países e quem deveria ser enquadrado neste contexto foi o analfabetismo. Portanto, a população a ser observada como risco para a sociedade que se instaurava era a de analfabetos. Eles precisavam ser inseridos num padrão do que era normal. Isto deveria englobar a todos. Ninguém poderia ser desconsiderado. Os objetivos<sup>42</sup> advindos desta Declaração deram indícios de como deveriam ser subjetivados os sujeitos para seguir o padrão proposto.

Para isto, deveriam existir aqueles que executariam estas políticas públicas. Como no texto o discurso enfatizava o direito de todos à educação, nos governos dos distintos países deveria haver também um norteamento ao trabalho voltado para a Educação numa perspectiva Inclusiva. Para isto, o documento assinala que o Plano de Ação veio afirmar o que se estabelecia enquanto um mecanismo de execução dos discursos propostos nas legislações, as ações conjuntas.

O Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta: (i) ação direta em cada país; (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial (p.7-19).

---

<sup>42</sup> Quanto aos objetivos da Declaração Mundial de Educação para Todos - Jomtien, Tailândia, 1990, podemos citar: Artigo 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, artigo 2. Expandir o enfoque previsto nos artigos 3 a 7. Artigo 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, artigo 4. Concentrar a atenção na aprendizagem, artigo 5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, artigo 6. Propiciar um ambiente adequado a aprendizagem, artigo 7. Fortalecer as alianças, artigo 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio, artigo 9. mobilizar os recursos, artigo 10. Fortalecer solidariedade internacional (p. 2-6).

Já a *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais -1994*, e o *Decreto nº. 3956 de Guatemala - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 2001* de maneira mais específica trouxeram como marco referencial a inserção do público da Educação Especial imerso na proposta de Educação Inclusiva.

O documento oficial, com 17 páginas, logo no início faz um chamamento imperativo para os direitos a serem resguardados para a Educação Especial e encaminhamentos de ações a serem efetivados pelos governos. Isto foi descrito em cinco tópicos.<sup>43</sup> O primeiro tópico reafirmou o compromisso não só com a educação para todos, como também para com a especial. Nele foram apresentadas as estratégias de como deveriam ser as ações. O documento apresentou ainda subtópicos<sup>44</sup> referentes aos níveis de atendimento: nacional, regional e internacional, destacou o público a ser assistido<sup>45</sup> e como se dariam os intercâmbios de informações e parcerias entre organizações governamentais e não governamentais.<sup>46</sup>

No *Decreto nº. 3956 de Guatemala - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 2001*, o discurso que reafirmou que os direitos emanam da dignidade e da igualdade e que estes são inerentes a todo ser humano, independentemente de haver deficiência. Nele houve ainda uma distinção do que seriam os conceitos de deficiência e discriminação. Estes significados viriam como uma verdade para eliminar qualquer tipo de pré-conceito. “O termo “deficiência” com o

<sup>43</sup> O primeiro de certa forma resume o que foi apresentado de forma detalhada nos posteriores. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providencialmente de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (p. 1).

<sup>44</sup> No tópico 5, da “estrutura de ação” foram apresentadas algumas seções, com orientações para os níveis nacional, regional e internacional, de como desenvolver ações. Política e Organização; B. Fatores Relativos à Escola; C. Recrutamento e Treinamento de Educadores; D. Serviços Externos de Apoio; E. Áreas Prioritárias; F. Perspectivas Comunitárias; G. Requerimentos Relativos a Recursos (p. 6).

<sup>45</sup> [...] crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (p. 2-3).

<sup>46</sup> Ao final do documento, ainda constaram ações em nível regional e internacional, prevendo intercâmbios de informações e parcerias entre a organizações governamentais e não governamentais. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. [...] A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. [...] Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado (p. 16-17).

significado de uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (p. 3).

Por discriminação, entende-se:

[...] o termo significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (p. 3).

Apesar de se apresentarem com seus conceitos detalhados, não podem ser considerados isolados, pois ambas as formas de discurso perpassam por ações que envolvem a deficiência e a discriminação concomitantemente. Neste sentido, os artigos II, III e IV do *decreto nº. 3956* de Guatemala apresentam o viés de integração do discurso da década anterior<sup>47</sup> para estabelecer-se como uma verdade e até mesmo um dispositivo para que a população que neste momento necessitava ser visualizada, como parte da arte de governar Neoliberal fosse controlada.

Para contribuir com esta verdade reforçou este movimento com o discurso que contava com a parceria dos Estados que ainda não haviam assinado o mesmo. O artigo IX afirmara que “[...] depois de entrar em vigor, esta Convenção estará aberta à adesão de todos os Estados que não a tenham assinado” (p. 5). Tudo isto para garantir que nenhuma Federação ficasse fora do contexto de controle, ao qual se almejava para a população que se destacava como alvo.

Além destes documentos, outro que comungou da perspectiva de Educação Inclusiva, porém de forma abrangente e voltado para a inclusão social de todos foi a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001*. Nele foram previstos o parecer sobre resguardar o acesso igualitário para todos os sujeitos, através de políticas públicas que os países deveriam constituir e quais seriam os responsáveis imediatos para a garantia desta efetivação. O discurso apresentado no texto discorreu afirmando que:

---

<sup>47</sup> No Decreto nº 3956 de Guatemala - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 2001 o conceito de integração é percebido no Artigo II: Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (p. 4). Artigo III: Para alcançar os objetivos desta Convenção, as Estadas partes comprometem-se a: 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...] (p. 4). Artigo IV: Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a: 1. Cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (p. 5).

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (p.1).

Garantir o acesso a “todos os espaços da vida” foi considerado nesta citação como um pré-requisito para a garantia de resguardar o direito humano e a liberdade fundamental daqueles que antes eram marginalizados da sociedade. Porém, ao mesmo tempo que este “acesso igualitário” se proclamava neste discurso, as práticas não discursivas encaminhavam contrariamente ao almejado por esta legislação.

O que por um lado era uma perspectiva na qual os governos criaram, na legislação como estratégias para que os espaços estivessem acessíveis, por outro lado, não aconteciam numa ordem tão retilínea e equilibrada. Isto, porque acontecia um movimento de relações de força, no qual Foucault destacou como parte integrante da relação de poder. Na efetivação do mesmo há uma movimentação simultânea e contraria que se dão de forma concomitante. Portanto, mesmo que a legislação solicite certa organização, com seus mecanismos e propostas de ações afirmados em leis e decretos, no momento da aplicabilidade destes discursos, os sujeitos nem sempre se adequam as subjetivações, pois nada se dará de forma tão equilibrada e igualitária para todos.

Já percebendo estes considerados percalços na execução das ações das legislações, de forma sinuosa, a regulamentação vem propondo que os governos estabeleçam caminhos subjetivadores a se cumprir. Tomando os discursos regulamentadores destas legislações mundiais como direcionadores aos governos dos diferentes Estados Federativos trazemos para a sequência de nossa apresentação a análise do reflexo dos mesmos para o Brasil, a nível nacional.

Podemos observar que os discursos mundiais interferiram diretamente para a ascensão de políticas públicas que afirmariam orientações para a elaboração de discursos norteadores a nível federal e mais precisamente para os estados e municípios. Para isto foram criados documentos de legislação oficiais. Destes, elencamos alguns, que estão dispostos na tabela 2 e nos quais consideramos relevante a tratar nesta pesquisa.

**Tabela 2: documentos regulamentadores esfera federal**

Nome do documento	Período histórico
-------------------	-------------------

Constituição Federal	<b>1988</b>
Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)	<b>1990</b>
Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96	<b>1996</b>
Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica	<b>2001</b>
Decreto legislativo nº 186- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	<b>2008</b>
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	<b>2008</b>
Resolução nº 4- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	<b>2009</b>
Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	<b>2010</b>

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seep/arquivos/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Um dos caminhos encontrados para tratarmos de algumas legislações descritas na tabela acima foi o de buscar da cartilha *Pessoa com Deficiência - Legislação Federal*<sup>48</sup> do período de 2012, acesso a documentos regulamentadores com informação aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência. As principais leis e decretos federais em vigência no Brasil, de períodos anteriores à data de expedição desta cartilha, encontravam-se compilados na mesma. Ela subdividiu-os nos seguintes tópicos: normas constitucionais, leis federais e decretos.

Na parte destinada às normas, pinçamos o texto da Constituição Federal da República Federativa de 1988. Trouxemos dele, o discurso do artigo 5º, no qual afirmara que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 106).

No artigo 208, inciso III dessa Constituição, o discurso veio cobrando a efetivação destes que são inseridos no todo, mediante a garantia de atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Isto nos remete ao pensamento no qual nos embasamos em Foucault e nas suas ferramentas que nos possibilita refletir sobre a arte de governar neoliberal. Estes discursos da Constituição Federal, nos faz refletir sobre a criação do dispositivo de segurança, escola, como garantia para que a pessoa com deficiência seja percebida e conjuntamente o

<sup>48</sup> Para maiores informações, consultar a cartilha no site: [www.pessoacomdeficiencia.gov.br](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br) - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2012.

mecanismo de atendimento educacional especializado no sistema de ensino como meio para garantir a inserção desta população.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) datado em 1990 trouxe em seu texto no artigo 54, inciso III, a mesma afirmação da constituição, inclusive utilizando da mesma escrita de texto.

Contudo, a *Lei de Diretrizes e Bases Nacional* (LDB 9394/96), no título V, dos níveis e da modalidade de educação e ensino, traz uma especificidade para o termo Educação Especial. De forma mais detalhada, ela é descrita como uma modalidade que no capítulo “V”, e na exposição dos 3 artigos<sup>49</sup> - 58, 59 e 60 - traz o discurso da Educação Especial voltado para a perspectiva de Educação Inclusiva. De forma reflexiva, podemos analisar que esta modalidade descrita se sinaliza com mecanismos subjetivadores que apresentam quem é o público da Educação Especial e como devem ser inseridos na escola. Além disto, há a também a afirmação da garantia para a efetivação para o mundo do trabalho, na qual atende o que a arte de governar neoliberal almeja: não deixar ninguém fora do mercado.

Além dessa legislação, ao pensar na possibilidade de o público da educação especial ser cada vez mais inserido na perspectiva inclusiva criou-se o Decreto Legislativo nº 186, de 09/07/2008 - que aprova o texto da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*<sup>50</sup>. Ele complementa o que já fora exposto na Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001, acrescentando uma classificação de público alvo para a garantia dos direitos humanos e traz de modo explicativo o conceito de deficiência e o reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência. Percebemos que a redação do documento subsidiou caminhos norteadores para a inserção de as ações previstas para o âmbito municipal.

Outro decreto que colaborou com o anterior, o de nº. 6.571/2008, que foi criado enquanto documento para regulamentar a política pública de parceria do acordo internacional

<sup>49</sup> O inciso IV, do artigo 59 da LDB 9.394/96 afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora [...] (p. 19).

<sup>50</sup> Decreto Legislativo nº 186, de 09 /07/ 2008- que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...] c)reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação [...] e). Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]n). Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas [...] (p. 148).

da convenção dos direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, no aspecto referente ao apoio financeiro para atendimento da demanda da Educação Especial/Educação Inclusiva. Neste houve o detalhe tanto de uma nomenclatura do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como de objetivos do atendimento, como uma política pública que viria nortear as ações dos estados e municípios.

Art. 1º. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

No artigo 2º foram traçados os objetivos deste atendimento; o artigo 3º o apoio técnico e financeiro; o artigo 4º e 5º o papel do ministério da educação para apresentação das demandas; acompanhamento e monitoramento e no 9º artigo, a inserção do cômputo de matrículas para o recebimento do financiamento da educação pelo FUNDEB.

E, para fazer o detalhamento deste atendimento, foi proposta pelo Conselho Nacional de Educação a resolução - Nº. 4 de 2009<sup>51</sup> que instituiu diretrizes operacionais para este atendimento na Educação Básica e na modalidade Educação Especial. Nesta ocasião há uma reafirmação do já assinalado na LDB.9394/96 quanto à Educação Especial ser uma modalidade de ensino.<sup>52</sup> A redação desta resolução, em seu artigo 1º trouxe a oferta do atendimento, a maneira de oferecer e os possíveis locais para os processos de subjetivações.

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Resolução nº 4 de 2009).

Com isto, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como o decreto nº6.571 do ano de 2008, como a resolução nº 4 CNE/CEB de 2009 foram novamente citadas de forma consolidada no documento intitulado *Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2010* trouxe em seu prefácio o discurso no qual a educação inclusiva se efetivaria numa proposta de diversidade:

---

<sup>51</sup> Maiores esclarecimentos deste documento ver Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

<sup>52</sup> Sobre modalidade de ensino, a LDB 9394/96 apenas cita níveis e modalidades de ensino ,mas não traz um conceito para defini-los.

[...] o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento à diversidade humana [...] (Marcos Políticos Legais, 2010, p. 5).

A maneira que a concepção de educação inclusiva deveria ser implementada nas instituições escolares veio definida para que houvesse o rompimento da exclusão e da segregação através de práticas educacionais para garantir a igualdade e acesso e permanência nas escolas das pessoas com deficiência por meio das matrículas deste público no ensino regular e comum e complementarmente o Atendimento Educacional Especializado.

Diante deste discurso exposto, a quem seria atribuída a responsabilidade? Para isto, o documento trouxe esta especificidade para a Educação Inclusiva se alicerçar. No artigo 211, da Constituição Federal, citado neste documento na página 6, incumbir-se-ão desta responsabilidade os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e a União com função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade de ensino devendo dar suporte mediante assistência técnica e financeira a esses entes.

Contudo, sabemos que a responsabilidade não se pronunciou apenas no âmbito de legislações regulamentadoras. Para que estes discursos regulamentadores se estabelecessem deveriam haver ações para executá-las. Os estados e municípios deveriam traçar as suas próprias implementações e regulações para que se efetivassem as estratégias e ações propostas nos documentos fomentadores. Sendo assim, traremos a seguir a trajetória histórica da educação especial/educação inclusiva no município de Uberlândia e o como se materializou a aplicação da responsabilidade destinada a ele.

#### **4.2 Os documentos Regulamentadores da Educação Inclusiva no Município de Uberlândia**

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

Inicialmente, nos anos de 1990, a Constituição Federal, como outras que foram fomentadoras, conforme apresentadas no tópico anterior, serviram como aporte para o que se realizava no município. Por isso, quando apresentamos a trajetória histórica da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no município, pensamos em fazer uma interconexão dos diferentes documentos que a regulamentaram, numa ordem de implantação e dos documentos reguladores, numa ordem de implementação, como concretude do previsto nos documentos norteadores dos níveis: mundial e federal, anteriormente descritos.

Dos documentos regulamentadores do município, acreditamos ser relevante destacar as seguintes legislações que enfatizaram os direitos e garantia da educação inclusiva nas escolas municipais.

**Tabela 3: documentos regulamentadores da esfera municipal**

<b>Nome do documento</b>	<b>Período histórico</b>
Lei complementar 157 - Cria o núcleo de assessoria e pesquisa sobre educação para a pessoa portadora de deficiência.	<b>1996</b>
Lei nº 8376 - Cria o Campus Municipal de Educação - CMME	<b>2003</b>
Decreto nº 9753 - Aprova a carta de princípios políticos-pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia.	<b>2004</b>
Lei nº 432 - Das políticas sociais públicas.	<b>2004</b>
Instrução normativa nº 003/2008 – Regulamenta normas e critérios referentes a pessoal, utilizados pela secretaria municipal de educação (EPD).	<b>1996 - 2008</b>
Lei nº 10549 - Dispõe sobre o Campus Municipal de Educação e revoga a lei nº 8376 de 23/07/2003.	<b>2010</b>
Instrução normativa nº 001/2011 – Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de Uberlândia.	<b>2011</b>
Lei nº 10.913- Institui o Projeto de Intervenção Pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de Uberlândia (PIP).	<b>2011</b>

Fonte: Arquivo da Câmara Municipal de Uberlândia.

Esta exposição de documentos nos leva a compreender como se tornaram suportes para que acontecessem a efetivação dos programas e projetos criados no município, no recorte histórico do qual estamos propondo apresentar. Ao pensar sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva trouxemos a trajetória das ações que vieram implementar as legislações citadas: o Ensino Pelas Diferenças (EPD), o Programa Ensino Alternativo (EA), o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) com as seguintes frentes de trabalho: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem /Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) e, por fim, o Projeto de

Intervenção Pedagógica (PIP). Apesar do ADA e do PIP não serem ações que ocorreram de forma direta ao atendimento dos alunos com deficiência, colaboraram em algum momento nos seus discursos com aqueles que também não se enquadravam num certo padrão da norma/normalização. A seguir, fizemos a exposição descritiva e sucinta de documentos reguladores que colaboraram para que estas ações se tornassem efetivas no município.

#### **4.3 As Ações da Educação Inclusiva dos Anos 90 do século XX até a Primeira Década do Século XXI no Município de Uberlândia**

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar<sup>54</sup> (BRASIL,1996, p. 16).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 encaminha um direcionamento às instituições de ensino quanto à forma que a educação básica deverá se organizar propondo opções. Traz também a forma que os sujeitos poderão ser classificados tornando-se objetivados ao processo de aprendizagem. Como a proposta é ter referência um padrão, aqueles que não estivessem seguindo esta proposição teria que estar enquadrados nesta moldura. E, para seguir a adequação a esta regulamentação, o município de Uberlândia construiu algumas ações para atendê-la. Estaremos no decorrer desta parte da seção descrevendo as que foram possíveis trazer para nossa pesquisa quando fomos a campo fazer a investigação dos documentos. Consideramos que uma não foi mais relevante que a outra, pois nosso objetivo não é enaltecer o que pôde ser melhor ou pior, mas sim apontar os caminhos que Uberlândia buscou para traçar estratégias que atenderiam as exigências da governamentalidade<sup>55</sup> deste recorte de período. Seguem abaixo a lista de alguns dos documentos que consideramos relevantes para a nossa pesquisa e são registros das ações do município. Ao final desta pesquisa se encontram disponibilizados nos anexos.

Tabela 4: documentos reguladores/ações do município de Uberlândia

<sup>54</sup> A citação na íntegra encontra-se na LDB 9394/96, no capítulo II, da educação básica, seção I, das disposições gerais (p. 16).

<sup>55</sup> Por governamentalidade tomemos emprestado novamente o conceito apresentado por Foucault como sendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Nome do documento	Período histórico
Histórico programa básico legal: Ensino Alternativo	<b>1996-2005</b>
Relatórios de registro de acompanhamento da educação especial	<b>1990-2000</b>
Regimento e PPP com programa e público alvo do EPD	<b>1990- 2000</b>
Tabelas com público alvo de atendimento da educação especial	<b>1990-2000</b>
Histórico NADH	<b>2006-2009</b>
Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP	<b>2011</b>
Carta de Princípios da Escola Cidadã	<b>2003</b>

Fonte: Arquivo do Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE).

#### **4.3.1 O Projeto Ensino Pelas diferenças/Educação Pelas Diferenças (EPD) - 1996/2008**

Inicialmente, ao falar da Educação Inclusiva no município de Uberlândia, não poderíamos deixar anunciar uma proposta, uma ação de política pública que se constituiu enquanto discurso concomitantemente ao projeto Ensino Alternativo (EA) e Programa Básico Legal Ensino alternativo (PBLEA) nos anos de 1990. Estamos falando do Projeto Ensino Pelas Diferenças e/ou Educação pelas Diferenças, num sistema não seriado, que teve como principal meta voltar-se para atender as diferenças seguindo as orientações da LDB 9394/96, no seu art. 23, caput.

Não se caracterizou especificamente como modalidade de Educação Especial, mas contribuiu muito para a construção de uma nova proposta que se efetivaria posteriormente em um novo discurso, inserido no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) que em uma de suas vertentes se aproximaria do atendimento à maneira da demanda do projeto EPD, mas numa outra nomenclatura: Atendimento às Dificuldades/Desenvolvimento de Aprendizagem (ADA).

O EPD se configurou em algumas instituições escolares no período final da década de 1990, mais precisamente em 1997 e adentrou os anos 2000 até se transformar e modificar nos anos de 2008. Sua perspectiva era de trabalhar com os sujeitos/alunos com características de dificuldades de aprendizagem. Veja o discurso do programa no documento regulador do PPP de uma escola municipal:<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Sobre este documento, ver o anexo com documentos reguladores com o título: O Programa Educação Pelas Diferenças (EPD): ensino fundamental não seriado de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries na rede municipal de ensino de Uberlândia.

O Programa Educação Pelas Diferenças (EPD), ensino não seriado previsto no Regimento Escolar desde 1996 e no Projeto Político Pedagógico , respeitando as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação – compreende ações coletivas e individuais e uma nova prática de avaliação, efetivando uma ação educacional, respeitando as diferenças individuais e o estágio de desenvolvimento do aluno, propiciando a humanização da escola por meio do resgate de valores essenciais ao ser humano, vinculando-o ao mundo do trabalho e a prática social (PPP de escola municipal – anos 1990).

Nesta proposta de efetivar ações pedagógicas respeitando as diferenças individuais e o estágio de desenvolvimento do aluno, analisamos que os dispositivos aplicados através das práticas subjetivadoras coletivas e individuais oportunizaria que o saber interferiria precisamente no sujeito a ser objetivado e novos dispositivos iam se consolidando para que o trabalho e a prática social se fortalecessem cada vez mais para a lógica da governamentalidade.

Neste período, os dispositivos no documento se pronunciaram da seguinte maneira: Plano de Ensino de Acompanhamento Coletivo (PEAC), no qual as ações propostas eram de forma coletiva, nas salas de aula comum e havia a introdução, exploração e fixação de conteúdos curriculares. Havia ainda as classificações: PEAC. I para 1<sup>a</sup> série, PEAC.II 2<sup>a</sup> série, PEAC. III 3<sup>a</sup> série e PEAC. IV para 4<sup>a</sup> série.

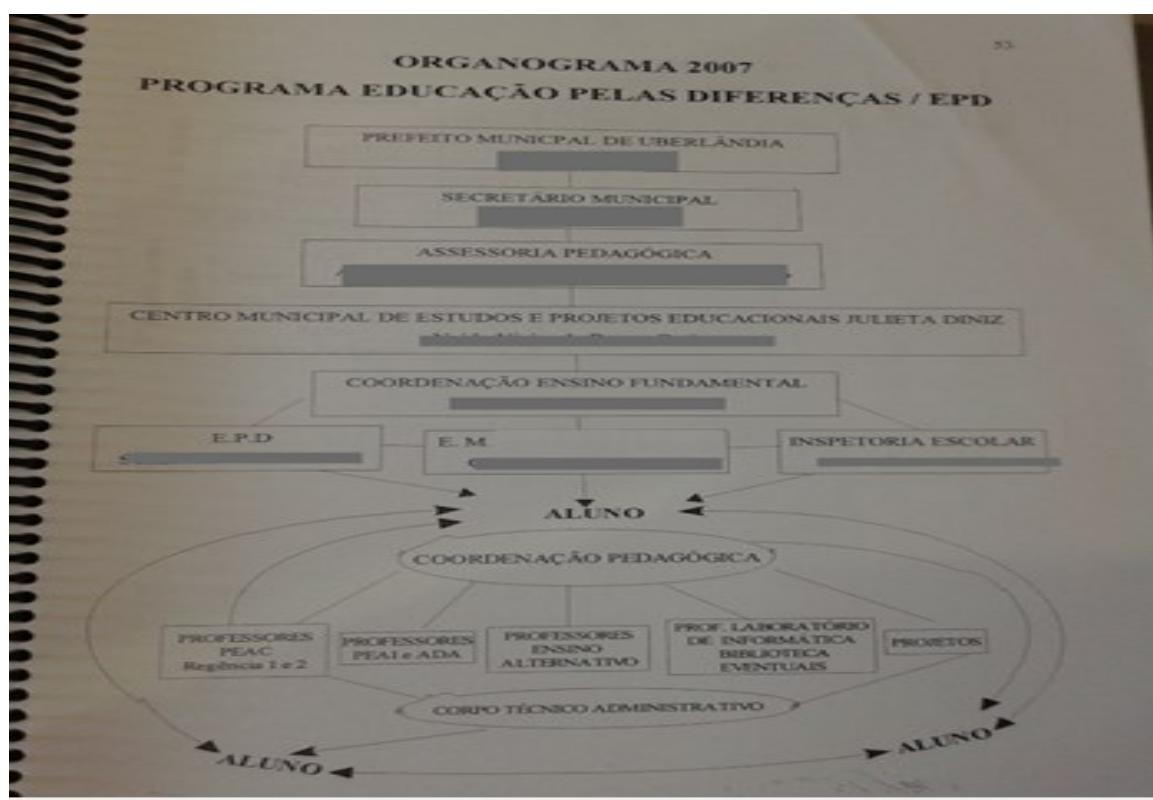
Já o Plano de Ensino de Acompanhamento Individual (PEAI) acontecia no atendimento aos alunos que necessitavam de acompanhamento individualizado, devido às dificuldades de assimilação de conteúdos curriculares. O professor aplicava atividades para os alunos que eram do PEAC retirando-os da sala de aula. Contemplava no máximo 8 alunos e os atendimentos aconteciam em períodos de 50 minutos, em uma sala específica para esta ação. Além desta proposta, aconteciam os chamados subprojetos: Vídeo e Literatura, que tinham como principal objetivo o enriquecimento sociocultural do aluno e os valores essenciais ao exercício de sua cidadania aconteciam uma vez por semana, em cada sala, com duas horas-aula semanais.

Nos anos de 2000 a 2003 os responsáveis em coordenar o EPD no município se instauraram no Centro Municipal de Estudos e Pesquisa Julieta Diniz (CEMEPE) e junto com as inspetoras traçaram novas propostas para a regulamentação do EPD no município. Algumas ações, que podemos considerar como práticas subjetivadoras se destacaram como: reunião com pedagogos e diretores, reestruturação de diários, encontros de trabalhos pedagógicos elaborados por professores e alunos, instrumentais específicos para o trabalho no EPD.

De 2005 a 2007 os estudos e formação continuada de professores na perspectiva de um planejamento interdisciplinar e em consonância com o planejamento do programa e as

adaptações foram se concretizando no CEMEPE. Exemplo desta maneira de estruturar esta ação foi o organograma do Programa.

Imagen 1: Organograma do EPD



Fonte: arquivo de PPP de escola municipal.

Em 2008, a instrução normativa do município<sup>57</sup> concretizou efetivamente as alterações previstas na anterior de nº007 de 2004 para a efetivação do EPD nas escolas. Com esta alteração a proposta acompanharia o que já analisamos na proposta de Inclusão, uma abordagem com configuração de Integração. Compreendendo que neste movimento a subjetivação seria do aluno se percebendo nas diferentes áreas de trabalho na escola,

<sup>57</sup> Por esta instrução normativa nº 003/2008, na seção IV, no diário oficial do município nº 2875 de 06 de março de 2008. Seção VI- Da Educação Pelas Diferenças – EPD. Art. 8º: Entende-se por Educação Pelas Diferenças – O Plano Específico de Ação Individual – PEAI e o Plano Específico de Ações Coletivas-PEAC e o Vídeo e Literatura. Art. 9º: NA EPD serão disponibilizados professores para séries introdutórias a 4<sup>a</sup> séries. Art. 10: O PEAI terá um professor para cada quatro turmas no turno que o aluno estudar, com sobrelocação de uma turma por professor &1º. Não será liberado atendimento extra turno. & 2º: Não será liberada a inserção de novas escolas nessa modalidade de ensino. Art.11: No vídeo e Literatura será disponibilizado um professor para atender até dezoito turmas. Parágrafo único: Quando o número de turmas for inferior a oito, será trabalhado pelo professor eventual ou da biblioteca. Art.12: As substituições de professores da EPD deverão ser feitas preferencialmente por professores com experiência neste trabalho. Art.13: É vedado ao professor da EPD (PEAI e Vídeo e Literatura) exercer a função de professor eventual.

concomitantemente já se insinuava neste período a escola enquanto mecanismo para se adequar a realidade do aluno.

Apesar das subjetivações do EPD seguirem determinados discursos de perspectiva de Inclusão de todos no ensino, semelhantes propostas nos anos de 2007/2008 previstas para o NADH, no que seria o atendimento do ADA, foram se pronunciando. Mesmo que num primeiro momento transcorresse de forma distinta, houve a inserção de novos discursos para que a lógica do mecanismo de segurança da arte de governar neoliberal não se pronunciasse como uma forma efetiva de excluir o público que estava sendo visualizado.

Para isto, novos discursos foram se perfazendo e a demanda prevista para atender as necessidades educacionais básicas, que antes era do EPD, passa a ser configurada e legitimada nas legislações que envolveriam as necessidades educacionais especiais<sup>58</sup> e nas ações que configuraram esta solicitação: O Ensino Alternativo (EA) e Programa Básico Legal do Ensino Alternativo (PBLEA); o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) e suas vertentes: com o PBLEA, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento as Dificuldades/Desenvolvimento de Aprendizagem (ADA).

Isto para que não se deixasse a esmo os que precisavam ser adequados à norma que estava vigente. Caminhando junto com esta ação vemos a seguir o EA e PBLEA que será exposto a seguir e a configuração destas conforme a maneira que foram sendo incorporados os novos discursos advindos das legislações propostas para atender o público que se destacava como sendo público da Educação Especial/Educação Inclusiva. Quem eram eles? Como se dariam as subjetivações?

#### **4.3.2 O Ensino Alternativo (EA) de 1991 e Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA)**

Nos anos de 1990, o Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz teve em sua gestão um Diretor, uma professora que atuava na função de Vice-Diretora, uma Coordenadora Sócio Educacional e Coordenadores de setores para administrar as frentes de trabalho, programas e projetos que o compunham. Nesta mesma época, se constitui o Ensino Alternativo (EA) em Uberlândia, enquanto ação do município, que de acordo com documento

<sup>58</sup> Em caráter de exemplificação citamos algumas legislações mundiais, federais e estaduais do período de 2005 - 2008: legislação SD nº 01/2005 da SEE-MG – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publicada no diário oficial de MG em 09 de abril de 2005 decreto nº 186 de 09 de julho de 2008, que aprova o texto da convenção das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, decreto nº6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 ,resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

elaborado pelos seus coordenadores intitulado: “Programa Básico Legal - Histórico e Estrutura Organizacional”, constava a iniciativa inicial da assessora pedagógica da época, que era de inserir atendimento a um público de pessoas com deficiências, em cinco escolas urbanas e uma rural.

O objetivo do programa era minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades educativas especiais encontrava no ensino regular, dentre elas: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo, bem como a estruturação de um trabalho psicosocial, que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação (HISTÓRICO PROGRAMA BÁSICO LEGAL, 1990, p. 2).

Aos poucos, foram acrescidas outras instituições e em 1993, houve a expansão para 27 escolas, tanto urbanas como rurais e nos diferentes níveis assistidos pelo município. Além de cursos oferecidos na área, houve também ampliação da equipe disciplinar.<sup>59</sup>

No ano posterior, equipes externas ao município, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) encaminhou representantes para acompanhar e certificar interprete em Libras na cidade. As ações neste período passaram a ter documentos reguladores, com a finalidade de: avaliar, diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos e profissionais, para possíveis reestruturações futuras.

Um destes documentos da época, que demonstrava esta regulação foi o encaminhamento de tabela para preenchimento da escola e reenvio a apreciação da coordenação do EA. Esta maneira de organizar o atendimento se efetivou no quadro de atendimento dos alunos com deficiências, conforme a fotografia a seguir:

**Imagen 2: Quadro tabela de alunos atendidos pelo EA em 1994**

---

<sup>59</sup> [...] A equipe inicial que era composta por apenas psicopedagogas, professoras de BRAILLE e instrutor de LIBRAS, passou a contar com mais profissionais, sendo estes: psicomotricistas, técnico em baixa visão e intérpretes de LIBRAS. Vale ressaltar que os instrutores de LIBRAS e professoras de BRAILLE são pessoas com deficiência auditiva e visual respectivamente (p. 3).

JUNHO / 94

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SETOR DE COORD. TÉCNICO-PEDAGÓGICO CONSULTORIA PSICOPEDAGÓGICA E ENSINO ALTERNATIVO								
ESCOLA: _____		Data: 06/06/94						
DIRETOR( _____)								
QUANTITATIVO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL/AUDITIVA/MENTAL FÍSICA E DISTÓRBIOS DE APRENDIZAGEM								
ORD.	NOME DO ALUNO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	IDADE	SÉRIE	TURNO DO E.R.	NOME DO PROFESSOR	NOME DO PROFº DO E.A.	ESP. QUE ACOMPANHAM O E.A.
01	Reg. Murtal	16a	13	tarde				
02	Prof. Arredondado	10a	22	tarde				
03	galo letura escrita	11a	32	tarde				
04	Letura e escrita	09a	12	tarde				
05	Prof. Arredondado	08a	12	tarde				
06	DA	12a	12	tarde				
07	Reg. Murtal	16a	12	tarde				
08	Prof. Arredondado	12a	22	tarde				
09	Prof. Arredondado	10a	12	tarde				
10	Prof. Arredondado	11a	22	tarde				
11	Prof. Arredondado	11a	22	tarde				
12	galo letura escrita	10a	12	tarde				
13	galo letura escrita	11a	42	manhã				
14	DA	13a	22	tarde				
15	DA	13a	22	tarde				

Fonte: Pasta catálogo com informação do Ensino alternativo de uma das escolas municipais datada em 1994. Arquivo CEMEPE.

Para regulamentar essas ações, houve a necessidade de um registro normatizador. Para isto, criou-se o Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência – Programa Básico Legal do Ensino Alternativo (PBLEA), lei complementar municipal nº 157, de 07 de novembro de 1996, e seus artigos. Em destaque, o artigo 1º que indica a estrutura pedagógica e técnico-administrativa e local de atuação dos profissionais.

Art. 1º - Fica criado o Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência - Programa básico legal do ensino alternativo, na avenida Segismundo Pereira nº 1355, no Bairro Santa Mônica, com a seguinte estrutura pedagógica e técnico-administrativa: a) 01 Administrador Escolar - Tipologia C, b) Vice Administrador - Tipologia C; c) 04 Orientadores Educacionais com a especialização em psicopedagogia; d) 01 Supervisor escolar com especialização em psicopedagogia; e) 03 Professores de Educação Física com especialização em psicomotricidade, f) 05 Professores para atender os deficientes visuais; g) 04 instrutores de Língua de Sinais (LIBRAS); h) 05 Intérpretes de Língua de Sinais (LIBRAS); i) 01 Secretário Escolar; j) 02 Oficiais Administrativos; k) 02 Agentes de Serviços Gerais.

Esta legislação não trouxe em sua descrição o objetivo da criação do núcleo. Posteriormente, na redação da Lei complementar nº 186 de 28 de maio de 1998, que cria o sistema municipal de ensino, no artigo 2º, inciso XV, vemos se pronunciar um discurso que indica a qual governamentalidade pertence a oferta do atendimento. Ela se anuncia da seguinte maneira:

Art. 2º: Compete ao Sistema Municipal de Ensino:

XV – Assegurar aos educandos com necessidades especiais os direitos previstos e, leis próprias e em especial os artigos destinados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI COMPLEMENTAR MUNICIPAL nº 186, 1998).

Porém, o mesmo documento de 1996 estabelecia o local físico, arquitetônico, para o funcionamento e atuação do núcleo.<sup>60</sup> Neste local havia um coordenador com o papel de acompanhar os registros de todas as ações, e de atendimento do público do EA. Na gestão do governo em 1999 o campo de atuação teve o deslocamento para o Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), pois havia o entendimento de que os projetos e os programas deveriam ficar num único espaço, observados pela direção deste local e com acompanhamento da inspeção escolar na função de elaborar orientações, instruções normativas da Secretaria Municipal de Educação que regulamentariam e normatizariam oficialmente a Educação Especial.

Estas orientações legais davam sustentação para que ações reguladoras viessem especificar os sujeitos das subjetivações e condutas nas instituições escolares. A seguir faremos a apresentação de algumas destas dinâmicas, de fotografias de arquivos, com a maneira encontrada pelos coordenadores que estavam atuando no CEMEPE para registrarem os modos de subjetivações dos sujeitos atuantes ou dos alunos a serem subjetivados.

Dos anos 2000, podemos citar, por meio de imagens, o quadro de distribuição de aulas.

**Imagen 3: Quadro de distribuição de aulas (EA)**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS  
*Julietta Diniz*



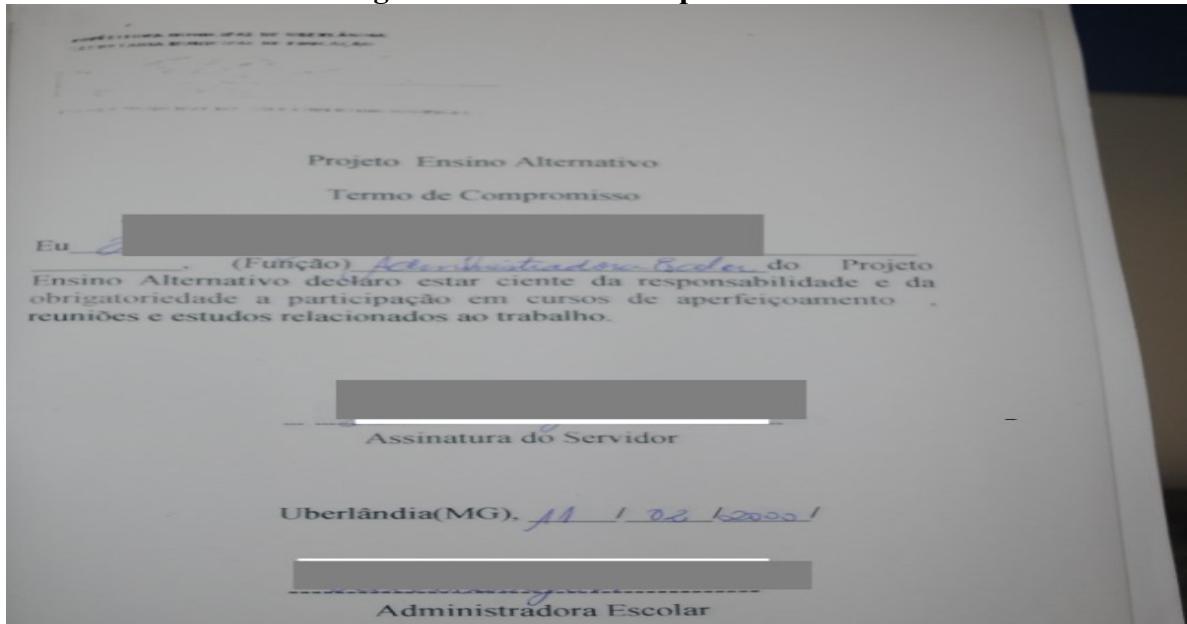
**PROGRAMA ENSINO ALTERNATIVO**

<sup>60</sup> No documento intitulado *Lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996*, o local de funcionamento do núcleo assinalava para o seguinte endereço: Av. Segismundo Pereira, 1.355, bairro Santa Mônica.

Fonte: Arquivo CEMEPE.

Outro documento, o termo de compromisso do profissional com os critérios de atendimento, serviria tanto para apontar ao profissional do EA o seu local de atendimento, como também a maneira que o profissional se perceberia como subjetivado para fazer o atendimento.

#### **Imagen 4: Termo de Compromisso EA**



Fonte: Arquivo CEMEPE.

Além destes registros acima apresentados, havia os relatórios que os coordenadores preenchiam no acompanhamento ao atendimento nas instituições. Neles eram descritas as observações feitas pelos representantes que visitavam as escolas a respeito do modo do atendimento do profissional ao aluno, como também as providências a serem tomadas perante as situações presenciadas.

Este registro, nos anos 1990 a 2000, prevaleceu como um mecanismo que mostraria o modo como se dava a articulação do trabalho dos profissionais do EA e também, em algumas circunstâncias, os anseios e as manifestações perante as lacunas que estes profissionais consideravam relevantes.

#### **Imagen 5: Relatório de atendimento e visitas**

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS  
JULIETA DINIZ

Registro de Atendimento

Nome: Escola Municipal [REDACTED]	Eração: <u>Dirigente</u>
--------------------------------------	--------------------------

Assunto: (a) Em atendimento a dirigente, recebemos on 05/02/2000  
Brasília, solicitação de informações referentes ao processo de participação dos  
professores no processo de avaliação da educação, que é realizada no  
mês de outubro de cada ano. (b) Professores que desejam participar  
do processo de avaliação, que é realizada no mês de outubro de cada  
ano, com o professor que é avaliado, que fazem parte  
da equipe de avaliação e caso haja interesse em  
continuar no CEE, acesse o link [REDACTED] de compromisso.

Procedimentos: Os dirigentes serão solicitados a participação, para  
também, outros compromissos com os professores, conforme  
relata a insatisfação dos professores de 50 a 60% que  
trabalham no setor, e a atingir 100% de participação na  
redução de 15 a 40% de horas diárias. Esta redução no número  
de horas diárias que a avaliação realizada pela equipe de  
avaliação, e, é importante ressaltar que é de 02 a 03 dias de treinamento,  
impedindo que trabalhos [REDACTED] aqueles que se engajam  
culturalmente, desfrutando e obtendo melhor atuação.

Sugestões: [REDACTED] sugere um trabalho mais prático e  
realista de progresso tem a opção de [REDACTED].

Fonte: Arquivo CEMEPE

Outro documento, as atas de registro de visitas nas escolas se tornaram significativas. Nelas, o coordenador específico para visitar a escola formalizava o acompanhamento do trabalho dos profissionais e direcionava para a coordenação geral do CEMEPE fazer as apreciações.

A imagem 6 retrata parte de um modelo de ata de visita no qual uma das coordenadoras do EA na escola fazia o registro deste documento nas escolas participantes, explicitando a importância da formação continuada como requisito para o atendimento acontecer de maneira mais efetiva.

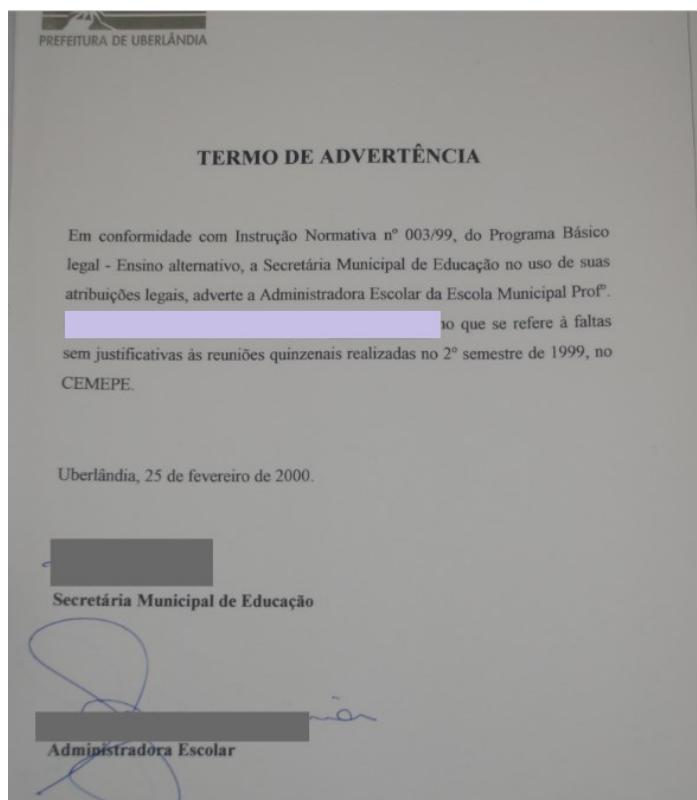
### **Imagen 6: Ata de visita de coordinador EA**

Ata de reuniões com direções, coordenações e professores do Ensino Alternative, nos sete dias do mês de fevereiro de dois mil. Iniciou-se a reunião com a fala da direção sobre o número de alunos freqüentes no Ensino Alternative. Foi feita a leitura das normas do Ensino Alternative, falou sobre a necessidade dos profissionais do E. Alternative participarem dos encontros no CEMEPE. Falou-se também sobre o horário de entrada e saída nos encontros realizados quinzenalmente no CEMEPE, que permaneceria das sete e trinta para onze e trinta. Diante da exposição da Instrução Normativa, da equipe de Ensino Alternative concordou e permaneceria a mesma para este ano, sobre alguma alteração que pudesse ocorrer.

Ata de visita à escola. Fonte: arquivo do CEMEPE.

De uma outra maneira, novo documento regulador é proposto, o termo de advertência, para o EA. Veio com o objetivo de ser um instrumento regulador, que propôs ao profissional entender de sua prática subjetivadora. Do envolvimento do mesmo e se ele se percebeu no contexto e a maneira que o documento registrava as condutas destes corpos.

#### Imagen 7: Termo de Advertência



Fonte: arquivo CEMEPE.

Porém, com a mudança de governo em 2000, novas propostas foram pensadas a respeito da educação especial/educação inclusiva. O que havia se organizado em caráter de ampliação, passou por uma restruturação, reduzindo o quantitativo de escolas que eram de 24 para 12 e os profissionais atuariam em instituições que seriam referência para dar atendimento. A demanda de alunos, portanto, deveria se deslocar para as escolas determinadas, de acordo com o campo de atuação do profissional e, não com a necessidade do sujeito, no local que o mesmo estava frequentando o ensino comum. A proposta, portanto, seria a de nucleação<sup>61</sup> das escolas segundo o documento intitulado *Programa Básico Legal Ensino Alternativo – Histórico e Estrutura Organizacional*.

Ficou determinado que o ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta –feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área de deficiência visual (Programa Básico Legal Ensino Alternativo – Histórico e Estrutura Organizacional, 2007, p. 4).

<sup>61</sup> Com a nucleação, os alunos com necessidades educacionais especiais das escolas rurais e pré-escolas, seriam considerados “casos isolados”, recebendo a escola apoio do Núcleo para elaboração do plano de intervenção. O curso de supletivo para deficientes auditivos (modalidade de ensino a nível experimental) tinha como objetivo possibilitar o retorno do aluno à escola, assim como recuperar suas defasagens de conteúdo (p. 4).

A criação da Divisão de Educação Especial trouxe a nucleação como um possível mecanismo de controle, pois através dele houve aumento de carga horária de intérpretes de libras, transporte escolar dos alunos para a escola que atenderia esta demanda, redução de alunos da sala comum em proporção dos alunos surdos, zoneamento<sup>62</sup> para colaborar na distribuição dos alunos, palestras enfatizando a Inclusão e cursos em parceria com o MEC e subsidiados pelo sistema federal.

Neste contexto, com a proposta de nucleação a necessidade de fazê-la referia-se a atender a diluição de gastos e com isto havia redução dos investimentos considerando a relação entre o número de escolas atendidas e o número de profissionais responsáveis pela assessoria. O não investimento por parte da Secretaria de Educação desta época e a manutenção de apenas os profissionais que já estavam atuando para atender a demanda de número de escolas que estavam se instituindo também favoreceu a inviabilidade de um acompanhamento criterioso da Educação Especial. Por conseguinte, as políticas do momento estavam tentando utilizar de outras formas de controle e regulação para atender esta demanda vigente.

Com a mudança de gestão governamental em 2005, novas propostas foram sendo incorporadas e novos discursos foram se formando a respeito da educação especial. A proposta era a de mudança de um discurso de integração para uma proposta de inclusão, já que a política mundial fomentava mudanças efetivas nas políticas públicas nacionais e, consequentemente, na efetivação das mesmas através de documentos regulamentadores e reguladores dos estados e municípios. O trabalho proposto então, levando-se em consideração as ações já explicitadas no EA, necessitou de diversos instrumentos reguladores, tais como: diagnóstico, avaliação, pesquisa, produção intelectual, formação, parcerias e novas ações para traçar o perfil dos profissionais e alunos, bem como novos encaminhamentos e intervenções.

Estava se firmando um novo paradigma, com discursos metamorfoseados e com mudança de nomenclatura. O que era da incumbência da Divisão da Educação Especial, na prefeitura passou a ser transferido para o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH) que veio trabalhar com o público da Educação Especial nos atendimentos do Ensino Alternativo (EA)/Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA) e, posteriormente, Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também com o público considerado

---

<sup>62</sup> Zoneamento é um conceito da área do urbanismo, que significa zonear, ou seja, separar uma cidade por zonas específicas, de acordo com as atividades existentes em cada uma delas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/zoneamento/>). Neste caso é empregado para delimitar a região a ser assistida pela escola. Acesso em: 18 jan. 2017.

com dificuldades de aprendizagem, especificado por outro atendimento, o Atendimento às Dificuldades/Desenvolvimento de Aprendizagem (ADA).

#### 4.3.3 O Núcleo de Apoio as Diferenças Humanas (NADH) - 2005-2006

No Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”<sup>63</sup> (BRASIL, LDB 9394/96, p. 39).

Ao abordar sobre a história do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem/Atendimento ao Desenvolvimento de Aprendizagem (ADA), optamos por trazer um pouco da trajetória do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH). O motivo é porque consideramos relevante para uma melhor compreensão de como os discursos a respeito do EA e PBLEA foram se configurando para chegar ao discurso do AEE e ADA, a partir do momento em que o núcleo assumiu a responsabilidade por estas ações do município.

Voltando à citação inicial da LDB 9394/96, especificamente no capítulo V, a proposição sobre a Educação Especial desta lei aponta para o pensar sobre esta modalidade enquanto perspectiva de Educação Inclusiva, para além de um sentido de integração. Seguindo esta perspectiva, uma nova ressignificação para a reestruturação do trabalho na rede municipal foi apresentada em 2005 e 2006. Com isto, a concepção anterior de diretoria, de divisão da educação especial, passou a ter uma nova nomenclatura, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH). O discurso apresentado pela coordenadora que estava assumindo o setor veio para justificar esta alteração e o porquê dela.

[...] Tinha pensado antes em núcleo de atendimento à diversidade, núcleo de educação especial, mas alguma coisa que demarcasse algo que era mais contextualizado, que trouxesse um conjunto de ações e não algo fragmentado e separado, mas que denotasse a concepção do potencial e não do déficit<sup>64</sup> (p. 89).

Nesta proposta o ano de 2006 foi significativo para as mudanças dos próximos anos. Uma delas foi o PBLEA passando por uma nova reformulação e um novo discurso tomando posição, o do AEE. Um novo contexto destacou novas ações como: formações de

<sup>63</sup> Sobre esta modalidade de ensino, ver LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino- Capítulo V – Da Educação Especial.

<sup>64</sup> Sobre a citação na íntegra, ver dissertação de ALVES, Carla Barbosa. Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2015.

profissionais do AEE, Arteterapia, Psicomotricidade, do ensino regular da educação infantil; parceria com a 40ª Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Educação do Estado de Minas, centro de capacitação, para formação e qualificação de Instrutores e Intérpretes; participação efetiva na criação do Fórum Municipal de Educação Inclusiva; representatividade no Fórum Mineiro de Educação Inclusiva.

Além disso, o município disponibilizou, à época, um quantitativo de valor de verbas para que as salas, em algumas escolas que já ofertavam o atendimento, fossem readaptadas. Essa nova configuração também serviu para que Uberlândia se tornasse polo de estudos e referência para a educação especial. Buiatti (2013) trouxe em sua tese de doutorado o objetivo geral do NADH de garantir acesso e permanência de todos na escola, inclusive das pessoas com deficiência. E as atribuições foram citadas por esta autora como sendo:

Fomentar políticas referentes à educação inclusiva por meio de assessoramento pedagógico e psicopedagógico ao município polo e municípios de abrangência.<sup>65</sup> Realizar pesquisas, projetos e publicações pertinentes à área. Atuar no âmbito da avaliação diagnóstica junto às escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia. Viabilizar a formação aos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Uberlândia. Realizar diagnóstico, avaliação, intervenção e encaminhamentos. Oferecer cursos de Braille, Libras e Sorobá para os profissionais da educação e comunidade (BUIATTI, 2013, p. 196-197).

Em 2007, em Brasília, pelo MEC, outras ações foram assinaladas: cursos de tutores para AEE, com o objetivo de apresentar o conteúdo das obras que seriam posteriormente encaminhadas para as escolas, com as orientações sobre as áreas de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual deficiência mental; como também estudos voltados para orientações legais e pedagógicas do AEE.

Contudo, de acordo com o documento regulador intitulado *Histórico 2006/2009 do NADH*, em 2008 houve a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento colaborou em fomentar a demanda de atendimento nas escolas e com ela um aumento significativo no número de alunos com deficiências matriculados na escola regular.

Pensando em contemplar essa nova proposta que se configurava, estratégias foram demarcadas: formações aos profissionais para atender de forma significativa os alunos, ampliação do atendimento aos alunos do AEE em instituições escolares que não ofertavam o

<sup>65</sup> Sobre esta informação, ver Tese de Doutorado de BUIATTI, Viviane Prado. *Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais*. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2013. No total foram 17 municípios na área de abrangência de Uberlândia: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinopólis, Carneirinho, Córrego Danta, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiáçu, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha (p. 196).

atendimento e a adaptação do Campus Municipal para atender a legislação vigente, já que o mesmo já havia sido instituído desde o ano de 2003 e fazia parte também do NADH. De acordo com a lei do Campus Municipal, havia o atendimento a um público específico:

Art. 1º - Fica criado o Campus Municipal de Educação Especial - CMEE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, destinado a desenvolver ações relacionadas a Educação Especial no âmbito da pesquisa tecnológica, na qualificação de professores e no atendimento ao portador de necessidade educativa especial, de qualquer idade, sem limite de permanência na instituição.

Parágrafo Único. O Campus atenderá preferencialmente as pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento (LEI MUNICIPAL nº 8376 de 20/11/2003).

O Campus Municipal, assim como a escola comum é um espaço físico, no qual os alunos públicos da educação especial são assistidos. Mesmo que houve uma nova vertente do PBLEA para a inserção do AEE, o Campus Municipal permaneceu com o atendimento as pessoas com deficiência severa. A instrução normativa SME nº 002, de 22 de janeiro de 2008, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME nº 001/2004, traz em seu artigo 4º, inciso III a explicação do público que deveria ser encaminhado ao atendimento no Campus Municipal, que na ocasião recebia o nome de Centro de Atendimento Especializado.<sup>66</sup>

Desse modo, refletindo as decisões relativas ao assunto de 2008 até a primeira década do século XXI, pode-se dizer que mesmo havendo mudanças de gestão de governo, na prefeitura de Uberlândia, o discurso a respeito da Educação Especial/Inclusiva não cessou de passar por propostas de reformulações e adequação das subjetivações. Consequentemente, as discussões advindas deles trouxeram proposições que oportunizaram novas argumentações. Por isso, continuando nossa pesquisa, dirigiremos nossa atenção para uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

#### **4.3.4 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) - 2007-2008**

Até aqui as linhas que estruturaram o trabalho e os discursos estavam bem definidas. O NADH enquanto coordenação delimitava quem seria o público de atendimento da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, os profissionais, a atuação dos mesmos. Tudo detalhado em artigos, regulamentações e instrumentais reguladores. O

---

<sup>66</sup> Centro de Atendimento Especializado da Prefeitura Municipal de Uberlândia ou a outras Entidades similares para pessoas com limitações severas e graves, quando o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais não puder ser satisfatoriamente executado pelas escolas de que trata este artigo. Instrução normativa nº 002 de 2008, artigo 4º, inciso III (p. 4).

Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem/Atendimento ao Desenvolvimento de Aprendizagem (ADA) neste contexto, já estava estruturado e em ativa.

Como já vimos anteriormente, aonde existem relações de poder, existem relações de força. Neste sentido, o movimento acontece e não se estagna. Por isso, que mesmo que aparentemente havia uma harmonia para a proposta de atendimento às pessoas com deficiência, haviam ovos discursos se constituindo. A demanda de alunos público da educação especial estava se estendendo, novas escolas urbanas e de área rural estavam se pronunciando. As do setor urbano contavam com o apoio direto dos profissionais que passavam por processos seletivos internos e recrutamentos, para desenvolver o trabalho e as do setor rural contavam com os professores itinerantes.<sup>67</sup>

A legislação nº. 6571, de 17 de setembro de 2008<sup>68</sup>, veio dar base para nortear o conceito sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os seus objetivos. Quanto ao conceito, ela definiu este atendimento como sendo o conjunto de atividades complementares ou suplementares ao ensino regular. A respeito dos objetivos destacou que seria necessário garantir o acesso, participação, aprendizagem dos alunos, como também assegurar as adaptações aos alunos público do atendimento e condições para a continuidade dos estudos.

Inclusa nessa proposta, para o AEE no município foi criada a instrução normativa nº 002, de 2008<sup>69</sup>, que estruturou o trabalho da Educação Especial e o funcionamento do AEE em quatro capítulos, com seus respectivos: artigos, incisos, parágrafos e alíneas.<sup>70</sup> O capítulo I trouxe o aspecto da finalidade e da forma de atendimento:

---

<sup>67</sup> O termo itinerante refere-se ao profissional que fazia o papel de viajante, deslocando-se nas escolas do setor rural e ofertando atendimento em dias variados.

<sup>68</sup> Quanto ao conceito a Lei nº. 6571, de 17 de setembro de 2008 traz a seguinte redação: § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. quanto aos objetivos, ela trouxe a seguinte redação no art. 2º: Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos<sup>68</sup> que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (p. 27-28).

<sup>69</sup> Sobre esta instrução normativa, ver instrução normativa SME nº 002, de 22 de janeiro de 2008 no Diário Oficial nº 2847 de 24 de janeiro de 2008.

<sup>70</sup> Sobre estes termos empregados nas leis, citamos: artigo é o fundamento principal da lei. Sua abreviatura é “Art.”, são separados por números. Caput: É o enunciado do artigo, refere-se a ideia central. Parágrafo: É o desdobramento de um artigo, pode ser uma condição, exceção ou esclarecimento. Inciso é representado por números romanos., também é considerado um desdobramento, mais encontra-se em um nível inferior ao parágrafo. Alínea: são representadas por letras minúsculas, um artigo pode conter alíneas, sem depender de

Art. 2º. A Educação Especial tem por finalidade promover e garantir a educação de crianças, jovens e adultos por meio do Atendimento Educacional Especializado com um olhar para a diferença humana em específico para as pessoas com limitações severas (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas) condutas típicas, síndromes e quadros neurológicos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, a partir da pesquisa e apoio referentes aos saberes e práticas pedagógicas inerentes ao sistema regular de ensino (INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 002, 2008, p. 4).

Quanto ao atendimento, este capítulo no art. 3º, nos incisos de I a III e no art. 4º, Incisos I, II e III e nos parágrafos de 1 ao 7, detalhou como funcionaria a modalidade de ensino. A instrução normativa referiu-se às escolas municipais, que já tinham a modalidade. O aluno seria devidamente matriculado no ensino regular/comum e atendido no contra turno. No caso das que não ofereciam, teria o aluno matriculado na instituição e a escola com o AEE. Os casos severos e graves eram encaminhados para o Campus Municipal que prestava este tipo de oferta de atendimento. A escola com o AEE deveria ter uma sala apropriada e com recursos materiais adequados para o desenvolvimento do aluno.

O capítulo II, dos artigos 5º aos 12, trouxe o detalhamento das salas de atendimento na escola, a parte legal inserida no regimento escolar e Projeto Político Pedagógico. O quantitativo de pessoal, proporcional ao número de alunos, isto inclusive para o profissional de Libras e Braille. No artigo 7º, ainda constou o detalhamento dos profissionais e suas atribuições. Do artigo 8º ao 10º tratou do tempo escolar do aluno no ensino regular, obrigatório e no AEE, complementar, mais com assiduidade. O artigo 11, especificou a maneira de avaliar formalmente o aluno, com ajuda pelos profissionais do AEE. E o artigo 12 trata da carga horária do profissional.

O capítulo III tratou do artigo 13 aos 24, com exclusividade sobre o ingresso do profissional no atendimento, quais os critérios para a sua inserção neste trabalho. E, por fim no capítulo IV, as disposições finais trouxeram no capítulo 19, o assunto de não consolidar uma sala apenas de alunos da Educação Especial, do 21 ao 23, as disposições trataram com especificidade do profissional atuante: seu compromisso com as formações. Quando comentamos na trajetória do EA. sobre o termo de advertência ter se configurado em outro discurso, fica claro como se pronunciou nesta instrução normativa.

Art. 21. Os profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado deverão ser mantidos, exclusivamente, para as atribuições específicas do setor. Art. 22 Professores e especialistas de educação poderão atuar no Atendimento

Educacional Especializado, com apenas um cargo. Art. 23 Para permanência no Setor, os profissionais atuantes no Atendimento Educacional Especializado terão uma avaliação anual sobre seu desempenho (p. 5).

Apenas apresentamos nesta citação a descrição do que estava previsto no documento regulador para a condição que foi apresentada como requisito para atuação na área. Contudo, pela vivência que tivemos ao atuar neste setor, podemos apresentar como exemplo uma das ações que viriam confirmar a solicitação de profissionais nos encontros que aconteciam. Mensalmente os profissionais, que iam ao CEMEPE participavam das atividades na forma de palestras e orientações. Um dos documentos que poderiam confirmar esta participação eram as listas de presenças que os profissionais assinavam que ao final do ano corrente seriam computadas e transformadas em declarações de comparecimento ou certificados.

Mesmo com a instrução normativa de 2008 traçando o delineamento das estratégias do trabalho, surge uma nova resolução do governo federal, a nº 4 de 2 de outubro de 2009. Como uma chamada do Ministério da Educação e Cultura (MEC.) trouxe a implementação das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Ela ficaria a cargo dos estados e municípios para traçarem suas próprias estratégias desde que respeitassem suas orientações.

Logo no artigo 1º foram especificados o público do atendimento e a exigência de matrícula tanto no atendimento comum, como no complementar, AEE, na sala de recurso multifuncional. O artigo 2º especificou que a função do AEE pode ser complementar ou suplementar, utilizando de recursos de acessibilidade, materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. No artigo 3º foram apresentadas a conexão do AEE perpassando pelas outras modalidades e níveis de ensino. No artigo 4º, o público alvo do AEE, foi bem detalhado através de classificação.

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Os artigos 5º e 6º tratam da realização de turno de atendimento e locais a ofertar o mesmo. Inclusive o ambiente hospitalar foi citado. No artigo 7º houve encaminhamentos

quanto aos alunos com altas habilidades e superdotação. O artigo 8º tratou do vínculo do financiamento ser interligado a matrícula no ensino regular. No artigo 9º, 12 e 13; o professor foi o foco. A ele coube a responsabilidade de elaboração e a execução do plano de AEE em consonância com o professor do ensino regular. Sua formação inicial deveria o habilitar para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Ainda nos artigos 10 e 11 o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, inclusive no do Campus Municipal. Com isto, os quadros reguladores e implementadores para atender estas regulamentações foram reformulados.

Dos documentos reguladores internos, que dizem respeito ao trabalho específico do professor do AEE, passaram por pouca ou quase nenhuma restruturação do período inicial do atendimento quando ainda estava o PBLEA. Porém, atualmente registros específicos são solicitados para a formalização das pastas dos alunos. Foram criados como colaboradores ao trabalho do profissional e ao mesmo tempo se tornam documentos e dispositivos reguladores do mecanismo escolar. Seguem abaixo os itens que contêm as pastas dos alunos.

#### **Pasta de Instrumentais Atendimento Educacional Especializado – AEE**

1. Plano curricular
2. Ficha para Solicitação de Avaliação Pedagógica
3. Ficha de Identificação
4. Entrevista família – anamnese
5. Manual de Avaliação da Pessoa com Cegueira
6. Diagnóstico da Pessoa com Cegueira
7. Manual de Avaliação da Pessoa com Surdez
8. Diagnóstico da Pessoa com Surdez
9. Manual de Aplicação do Diagnóstico Pedagógico
10. Manual de Aplicação das Provas Piagetianas
11. Diagnóstico Pedagógico
12. Entrevista com o aluno (6º ao 9º ano)
13. Relatório Psicomotricidade
14. Diagnóstico Psicomotricidade
15. Relatório Arteterapia
16. Manual de Relatório Circunstanciado
17. Manual de Orientações e elaboração do PDI
18. Plano de Desenvolvimento Individual PDI
19. Horário de Atendimento Educacional Especializado
20. Termo de Compromisso e Responsabilidade
21. Informações Gerais do Movimento de LIBRAS nas escolas

22. Quadro de Profissionais e Alunos
23. Formulário VI

Quanto aos instrumentais reguladores que foram solicitados pela coordenação do núcleo, e que a cada gestão passam por mudanças, podemos apresentar um modelo que foi solicitado nos anos de 2010:

**Imagen 8: Modelo de quadro com dados dos profissionais que atuam no AEE**

Escola Municipal						
Secretaria Municipal de Educação		Diretora				
Escola Municipal						
DADOS DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO AEE						
Diretora: [REDACTED] Pedagoga responsável: [REDACTED]						
Quadro dos Profissionais do AEE						
Nome	Matrícula	E-mail pessoal	Função	Horas/Aula de Trabalho Semanal	Dias de Trabalho na Escola	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - manhã	2º feira, 4º feira, 5º feira e 6º feira	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a- tarde	2º feira, 4º feira, 5º feira e 6º feira	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a- tarde	2º feira, 4º feira, 5º feira e 6º feira	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Profº de Psicomotricidade	16h/a - manhã e tarde	2º feira e 4º feira - manhã 4º feira e 6º feira - tarde	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - manhã	2º feira, 4º feira, 5º feira * Profº liberada mestreando as 6º feiras	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Pedagoga AEE	30horas totais sendo: (15h- E.M. Mário Alves)	2º feira 12:00h as 18:00h	3º feira 12:00h as 18:00h
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			4º feira 7:00h as 21:00h	6º feira 13:00h as 18:00h
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			5º feira 12:00h as 18:00h	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			2º feira 13:00h as 18:00h	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			4º feira 13:00h as 18:00h	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			6º feira 13:00h as 18:00h	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			8º feira 13:00h as 18:00h	
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]			10º feira 13:00h as 18:00h	

Fonte: Arquivo de documentos de registro de escola municipal

**Fotografia 9: Modelo de quadro com dados dos alunos atendidos pelo AEE em 2010**

Escola Municipal														
Secretaria Municipal de Educação		Quadro de alunos AEE 2010- manhã												
Diretora: [REDACTED] Pedagoga: F [REDACTED]														
Ord	Nome	Data de Nascimento	Idade	Ano	Turno AEE	TGD	DF	DI	PS	DV: Cegueira	DV: Baixa Visão	DMU	AH/S	Laudo
01	[REDACTED]	[REDACTED]	8 a.	2º D	manhã							X		o/Laudo (P. C.)
02	[REDACTED]	[REDACTED]	10 a.	3º E	manhã			X						Sem laudo
03	[REDACTED]	[REDACTED]	11 a.	4º C	manhã			X						o/Laudo
04	[REDACTED]	[REDACTED]	8 a.	2º E	manhã				X					o/Laudo perda auditiva
05	[REDACTED]	[REDACTED]	8 a.	2º C	manhã			X						o/Laudo
06	[REDACTED]	[REDACTED]			manhã			X						Sem laudo
07	[REDACTED]	[REDACTED]			manhã							X		o/Laudo (P. C.)
08	[REDACTED]	[REDACTED]	16 a.	5º E	manhã			X						o/Laudo
09	[REDACTED]	[REDACTED]	9 a.	3º E	manhã			X						o/Laudo

Fonte: Arquivo de documentos de registro de escola municipal.

E, como uma das últimas ações para este recorte histórico, além dos profissionais já previstos para o atendimento do AEE nas escolas, o setor do NADH assegurou a atuação do cuidador, profissional responsável pela troca, ida ao banheiro, higienização e alimentação dos alunos com locomoção reduzida (ALVES, 2012, p. 97).

Posteriormente a primeira década do século XXI, mais precisamente em 2011, uma nova instrução normativa a de nº 001/11 vem revogar a instrução normativa nº 002/2008. Novos discursos são apresentados para atender o que se propôs na resolução nº 04, e no decreto federal nº. 7611 de 2011, como também as novas perspectivas e demandas regulamentadoras que surgiram após este contexto. Mas, se o AEE veio atender especificamente o público proposto para a Educação Especial, como ficariam os outros que não se enquadravam ao padrão desejado para o ensino regular? Os considerados com dificuldades de aprendizagem?

#### **4.3.5 O Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem/Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) - 2006**

O projeto ADA surgiu como uma medida reparadora advinda dos prejuízos causados pelo sistema educacional excludente, que possui elementos ideológicos que paradoxalmente dificultam a realização de uma educação de qualidade para todos (LEMES, 2012, p. 13).

Como vimos de 1990 aos anos 2000, mais precisamente até 2004, o EA e posteriormente o PPBLEA como também o EPD faziam o trabalho de atender as pessoas com deficiências e dificuldades de aprendizagem, numa proposta concomitante de integrar as diferenças. Apesar do EPD apresentar inicialmente o atendimento voltado para aqueles que estavam em defasagem da série/ano, ainda assim não havia uma classificação específica que nortearia com exatidão os alunos públicos da Educação Especial.

Em alguns casos sim, com laudo, já eram encaminhados ao EA ou PPBLEA, outros em investigação poderiam estar sendo assistidos pelo EPD. Porém, como o EPD estava em vias de uma possível extinção, ações para atender uma demanda que na ocasião se configuravam como transtornos de aprendizagem, sujeitos com defasagem ano/série, índice de repetência, sujeitos que precisavam estar inseridos no espaço escolar e, consequentemente, adaptados a ele, precisavam não ficar fora das subjetivações.

Como por volta dos anos de 2005, emergiam as legislações mundiais: Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas

Especiais -1994. Decreto nº 3956 de Guatemala - Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – 2001. Também a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão – 2001, novas normativas e orientações começavam a ser delineadas e com elas a delimitação de quem seria o público assistido no município.

Como o NADH assumiu o papel do PBLEA, a partir deste período, algumas adaptações e adequações foram feitas. O programa básico legal ensino alternativo, viria atender apenas o público nomeado para ser da educação especial: alunos com deficiências e condutas típicas. De forma detalhada a legislação estadual<sup>71</sup> trouxe a caracterização deste público. Diante deste quadro, os alunos considerados defasagem de aprendizagem, não poderiam ficar a esmo. Como uma vertente do NADH veio se configurar em 2006 e reformulado em 2007, o ADA Esta proposta foi inserida para atender a demanda da população que estava nesta situação. Esta informação se confirma a partir dos dados contidos no documento intitulado: Histórico 2006/2007/2008/2009.

No ano de 2006, de acordo com as orientações legais do MEC, o Ensino Alternativo passou por uma ressignificação, onde somente alunos com deficiência física, mental, sensorial e condutas típicas, seriam atendidos pelo programa, sendo assim necessário que o NADH criasse uma nova frente de trabalho nomeada ADA - Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem, onde (sic) estes alunos fossem atendidos como apoio psicopedagógico (p. 1).

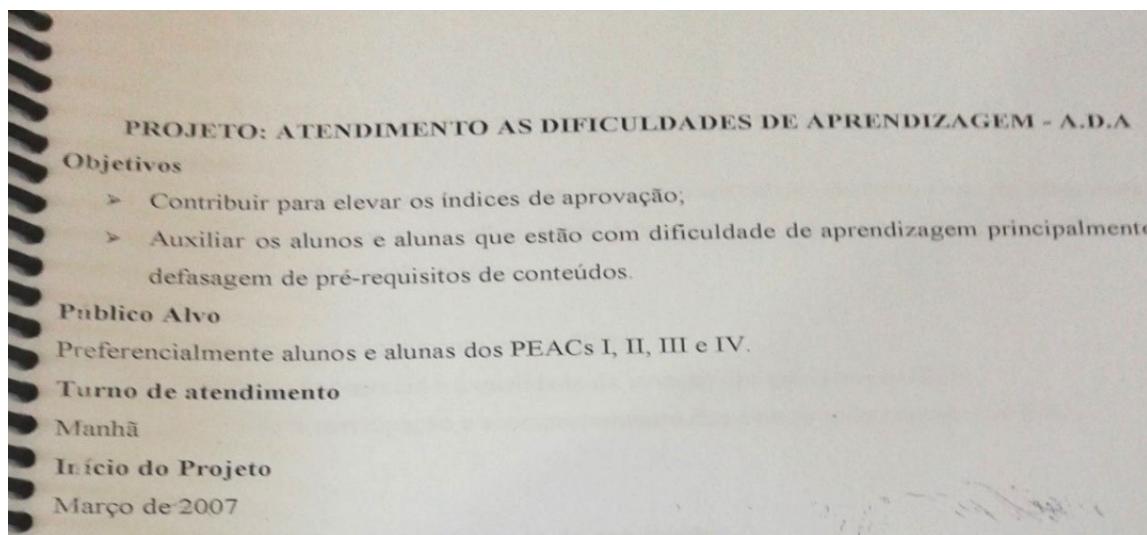
Mesmo que este projeto não fosse específico para a Educação Especial, ele foi considerado importante, pois se tornou um mecanismo criado para não deixar se excluir o que necessitava ser incluído. Aos poucos foram sendo incorporados o público alvo previsto no EPD para o ADA e do PBLEA para o AEE, pois estas ações estavam em vias de extinção.

Quanto ao ADA a imagem a seguir mostra como a proposta direcionou os objetivos e o público alvo de atuação do EPD para este atendimento.

#### **Imagen 10: Projeto ADA março de 2007**

---

<sup>71</sup> Para maiores informações, ver legislação SD nº01/2005 da SEE-MG – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publicada no diário oficial de MG datado em 09 de abril de 2005.



**Fonte: Projeto Político Pedagógico de escola municipal 2007.**

Porém, muitas vezes a demanda selecionada para ser assistida pelo ADA nas escolas não condizia ao proposto. Para fazer uma triagem do trabalho, foram selecionados pelo NADH os seguintes profissionais: uma psicóloga, uma assistente social e duas pedagogas com especialização em psicopedagogia, que dariam o suporte, acompanhando e sondando quem era a clientela selecionada pela escola. Estas profissionais constataram que no ato de dialogar com a escola sobre a demanda, nos resultados dos discursos obtidos dos profissionais sobre as dificuldades de aprendizagem, destacavam-se como os mais relevantes casos de alunos para o atendimento os causados por: indisciplina, pouca motivação, problemas familiares sociais e culturais, desnutrição. Como o numero de classificados para o atendimento se expandiu, em 2006 e 2007 ampliou-se o atendimento para as instituições municipais.

Conforme orientação do governo federal, através do decreto nº 6571 de 2008, institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço específico da Educação Especial. O núcleo NADH estabeleceu que o foco deveria voltar-se a atender as solicitações e implementações do MEC, quanto aos espaços de atendimento e recursos materiais para o AEE. Mesmo assim, de forma ainda restrita o NADH dava um suporte para o ADA e as escolas procuravam adequar-se para garantir a possibilidade de oferta deste atendimento.

As escolas se adaptavam como podiam para realizar o trabalho junto aos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da sala de aula regular. [...] os atendimentos eram organizados internamente, de maneira que cada escola conseguia (LEMES, 2012, p. 74).

Com as mudanças a partir de 2007, o ADA passou a ter outros responsáveis, para acompanhá-lo. O NADH, contudo, ainda ficou responsável em encaminhar materiais e dar suporte de formação. Especificamente no âmbito escolar, o pedagogo com formação em psicopedagogia faria o acompanhamento e os professores seriam cedidos para fazer o atendimento aos alunos com índice de pelo menos três anos de repetência e com dificuldades decorrentes no ano escolar, ainda não sanadas.

Porém, para uma melhor adequação as propostas de educação inclusiva, em 2009 houve mudança de nome, proposto pela coordenação do NADH e coordenadoras de roteiro<sup>72</sup> que acompanhavam o trabalho nas escolas. A sigla permaneceu a mesma, porém o significado dela passou por alteração: aonde lia-se ADA (Atendimento a Dificuldade de Aprendizagem) passou a chamar ADA (Atendimento ao Desenvolvimento de Aprendizagem).<sup>73</sup>

O objetivo geral e específico permanecia o de atender a demanda classificada como alunos com dificuldades de aprendizagem, porém com os fatores intra e extraescolares como critério: métodos de ensino, interação do aluno, família e escola, conteúdos e avaliação, formação do professor e prática pedagógica e; alto índice de repetência em um mesmo ano. Os profissionais teriam que ter um perfil com: assiduidade e pontualidade efetivas, equilíbrio emocional, bom relacionamento pessoal, curso de graduação e pós-graduação permitindo a atuação com as dificuldades de aprendizagem. Dentre as atribuições: o contra turno, o auxílio à classe comum e a participação de reuniões de planejamento, entrariam nas propostas de subjetivações para estes profissionais atuarem. E a escola teria o papel de divulgar e apoiar a proposta do ADA no âmbito da comunidade escolar, também indicar o nome de três professores com o perfil solicitado para posterior entrevista pelo NADH e escolha de um ou dois que ao final estariam atuando neste atendimento.

Ano a ano a proposta seria avaliada pela equipe do NADH através de visitas *in loco*, acompanhamento da frequência dos professores nas formações, apresentação de trabalhos dos alunos pelos professores e resultados do avanço dos alunos ao final do ano letivo.

No início do ano de 2010, o projeto estendeu-se ao público de 6º ao 9º ano classificados como sujeitos com: TDAH (Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia e TDA (Transtorno e Déficit de Atenção), pois não havia atendimento para esta demanda. Porém, ao final do corrente ano, não houve perspectivas de continuidade para o

<sup>72</sup> O coordenador de roteiro é considerado como um profissional que atuava junto à coordenação geral do NADH instalada no CEMEPE fazendo o intercâmbio de informações e repasses e o acompanhamento das ações nas escolas junto à direção, Pedagogos e profissionais que prestavam serviço ao AEE.

<sup>73</sup> Sobre as orientações e detalhamentos desta proposta ver o documento regulador: Proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem nas escolas do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em anexo.

próximo ano. Na pesquisa de Lemes são apresentadas algumas justificativas que colaboraram para o encerramento, diante de alguns discursos:

Número grande de escolas para acompanhamento das coordenadoras de roteiro. [...] Falte de acompanhamento do pedagogo em algumas escolas. [...] Dificuldades enfrentadas com a SME para compreender a filosofia do ADA [...] não liberação do pedagogo para acompanhar o trabalho. [...] Quantitativo de alunos a serem atendidos, estipulado em 24 e nem sempre dava para atender à demanda. [...] Falta de compromisso dos pais para trazer os filhos no extra turno. [...]. Outra limitação era a carga horária muito pouca, dois encontros de 50'. A aprendizagem é uma construção (LEMES, 2012, p. 116-117).

Contudo, de acordo com Lemes (2012) através do discurso de uma das assessoras da SME e do depoimento de alguns diretores das instituições escolares, o ADA não apresentava resultados significativos para o avanço escolar dos alunos. A maioria dos diretores optou em deixar o projeto e enaltecer o reforço. E este foi o fator determinante para as vias de extinção deste projeto, em interconexão com a falta de compreensão da SME sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientavam a realização do projeto nas escolas. Diante desta situação, havia a propensão a extinguir mais um projeto, que num prisma poderia servir para um discurso de inutilidade, mas de outra maneira poderia apontar para um discurso de não utilidade para a governamentalidade em questão. Fica claro que discursos surgiram para substituir este que estava em vias de assinalar uma extinção. Mas, será que os discursos se extinguem? É o que veremos a seguir com a transmutação do discurso do ADA para o discurso do PIP.

#### **4.3.6. O Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) - 2011**

Como falar de Educação Inclusiva, se não pensar sobre os que se apresentavam à margem? O que aconteceria com o público que antes era assistido pelo EPD, que depois da mudança de discurso e ação passou pelo ADA e neste momento estava sem nenhuma proposta de ação? Sem um controle específico?

Aparentemente o ADA, em 2010, estava extinto e o EPD já havia se findado também. Como se daria o discurso do momento? Já que os da margem, os excluídos já não eram as pessoas com deficiência, pois já estavam visíveis pela governamentalidade do momento. Mas, o que ainda precisavam ser destacados e visualizados eram os que tinham dificuldades. Estes também não poderiam fugir do controle, seguindo o que Foucault já assinalava, da biopolítica e do biopoder. Qual seria a proposta então que o município apresentaria para a transmudação para os anos posteriores a 2010?

Mesmo que a nossa pesquisa, tem o seu período de recorte até 2010, ou seja, primeira década do século XXI e seja mais especificamente voltada para a Educação Especial/Inclusiva não poderíamos deixar de destacar um discurso que se formou, logo no final de 2010, e veio à tona em 2011. Ao finalizarmos a trajetória do ADA, destacamos um discurso da fala de diretores que preferiam o Plano de Intervenção Pedagógico (PIP) ao ADA. Na ocasião, como o discurso do governo federal era o de intervenção, em 2011, as políticas públicas propunham o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE/MEC) na escola, para intervir de forma a incluir aqueles que estariam saindo do controle da normalização. Ou seja, aqueles que não estavam dentro do padrão de normalidade dos padrões do grupo, em defasagem de aprendizagem, com índice de repetência.

Aqueles casos considerados do AEE já detectados explicitamente iam diretamente para o atendimento, porém em algumas situações existiam aqueles outros alunos que ainda não eram considerados do atendimento, por diferentes motivos, mas eram encaminhados ao PIP. Pensou-se na inclusão deste público através de um novo projeto, o PIP.

Este projeto foi regulamentado no município através da lei nº 10. 913 de 29/09/2011 que institui o Projeto de Intervenção Pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de Uberlândia, com a seguinte afirmação logo de início, no seu art. 1º, parágrafo único:

O Projeto de que trata o caput deste artigo consiste no trabalho com alunos que necessitam de uma intervenção pedagógica, ou seja, de um trabalho específico que atenda às suas dificuldades e defasagens de aprendizagens (LEI MUNICIPAL nº 10.913, 2011, p. 1).

Pensar que o projeto ADA foi extinto é mera incompREENSÃO. O que foi suprimida foi a responsabilidade de quem assumiria a nova ação proposta. O discurso permanecia, a mudança estava na destinação do mesmo. O NADH já não o assumiria como vertente e assim o controle tornava-se direcionado especificamente para a secretaria de educação através de uma equipe fora do NADH que coordenaria este projeto, no CEMEPE.

A proposta apresentada neste projeto era de trabalhar com o reforço, com uma didática diferente, com número pequeno de alunos, para se chegar a um melhor rendimento e avanço, possibilitaria aos sujeitos, uma melhor performance para que se conseguissem enquadrar aos padrões de aprendizagem exigidos pelo sistema. Os objetivos elencados nos incisos do art. 2º do referido projeto elucidam esta afirmação.

**Art. 2º** O Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP tem como objetivos:

I – trabalhar as dificuldades individuais de cada aluno por meio de trabalho sistematizado, estimulando-o a se expressar e exteriorizar seus sentimentos,

deficiências e dúvidas por intermédio de material concreto e específico de acordo com cada situação; II – desenvolver trabalho utilizando técnicas e formas diversas para um aprendizado sob vários ângulos, repensando sobre a atuação pedagógica e refletindo a forma de aprender e ensinar; III – elevar o desempenho acadêmico dos alunos, aumentando a taxa de aprovação nos cinco primeiros anos escolares (p. 2).

A legislação que a regulamentou é bem restrita. No estado de Minas Gerais este projeto já se efetivou, porém com outra proposta de atendimento. Mesmo que ele não tenha sido direcionado como responsabilidade do NADH e nem teve o público da educação especial como parte de sua proposta, fizemos questão de explicitá-lo, pois esbarramos em alguns discursos contemporâneos que a vê como parte desta modalidade, ou como algo que colaborou para a extinção do ADA.

Para finalizar, como já dito anteriormente, os discursos não anulam os existentes, eles vão dando oportunidade para que as subjetivações se efetivem. Ao trazer nesta seção os documentos regulamentadores e os reguladores, no decorrer dos diferentes contextos consideramos estar lidando com dispositivos, que de uma forma delimitada e trazida da noção foucaultiana diz respeito a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e não dito (CASTRO, 2015, p. 124).

Nos documentos que apresentamos está a concepção de Educação Especial na perspectiva Inclusiva para assegurar que as pessoas com deficiência, sem exceção, sejam visualizadas no jogo da biopolítica e do biopoder da arte de governar neoliberal. As leis que foram apresentadas e as ações reguladoras que efetivaram as mesmas no município de Uberlândia, concretizaram discursos que garantiram a implementação e a execução delas. Estes mesmos discursos foram criados com subjetividades para atendê-los e se analisarmos com o olhar da lupa vieram aludir o mecanismo escolar .

Na exposição que fizemos procuramos mostrar como Uberlândia traçou caminhos para elaborar suas ações e estratégias. Considerá-las como as melhores possíveis, não foi a intenção desta seção. Viemos sim, trazer alguns dados descritivos das tentativas criadas e executadas que consideraram as instituições escolares e os profissionais que nelas estão inseridos como caminhos para controlar os corpos considerados como risco se não fossem subjetivados.

Estes documentos trouxeram sentidos nestas relações de força e poder, que mesmo buscando a equidade e igualdade entre todos inseriram a exclusão quando utilizaram de

classificações. Isto vem de certa reafirmar que até mesmo os considerados da Educação Especial se inserem em categorizações. Mesmo que a Educação Socialmente Inclusiva seja uma ideia inovadora para o âmbito escolar, ao mesmo tempo ela é utilizada de maneira distorcida quando assinala que uma parte da população deve ser inserida neste contexto. Quando as legislações e ações enfatizam a Educação Especial ou os com Dificuldade de Aprendizagem que deveriam seguir padrões estabelecidos, vem afirmar que está reforçando o mecanismo escolar cartesiano e seus nivelamentos.

Porém, as resistências e as lutas nesta relação também existem. Ao falar da distorção feita para a proposta de Educação Inclusiva, não podemos nos limitar a pensar que não houve possibilidades de lutar pela garantia dos direitos dos sujeitos considerados pessoas com deficiência. O desafio: observar o que vem nos discursos das legislações, analisá-los e refletir sobre como as ações que o Município propõe chegam até a escola. A instituição que conhecemos, num viés de escola tradicional, está impregnada de falta de capacidade de lidar com as diferenças, variedades, singularidades, do que existe no ser humano nela inserido. Os alunos não são abstratos e iminentes. Eles existem, com suas sutilezas, suas culturas variadas e representam diferentes segmentos sociais. Portanto, ao revermos o que se considera para a Educação Inclusiva, devemos pensar sobre as práticas excludentes que estão alicerçadas na escola e suas consequências, pensar nos alunos não como o público da Educação Especial, mas como público da escola, de forma indistinta. Estes desafios que estão a nós expostos merecem destaque. Para isto é necessário conhecer os discursos que já existiram sobre os distintos assuntos que envolvem esta temática e compreender como se deram suas metamorfoses a cada período histórico.

Sabemos que este assunto não pode ser esgotado aqui e concluímos esta seção trazendo a citação de uma parte da Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, que fala desta igualdade de direitos, mas que também traz no seu contexto que alguns grupos devem ser considerados, ou seja, será que estamos realmente falando de uma “sociedade inclusiva”?

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e

trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.<sup>74</sup>

Como diria Foucault, ao que se constitui como novas verdades precisasse reconhecer as já existentes. Neste sentido, não há como haver um descarte para uma história que se propôs para a educação inclusiva no município no tempo presente, sem valorizar tudo o que se produziu no passado. Mesmo, que os discursos apontem para falta de identidade e falta de continuidade de um passado, não há como romper com a construção e elaboração dos sujeitos que praticaram subjetivações e foram subjetivados nos diferentes períodos. O que permaneceu foi a latência dos discursos do passado para dar oportunidade de novas efervescências no tempo presente.

Pensando na inclusão desta maneira foi que propomos este exercício de uma retomada do conhecimento da trajetória da história da Educação Inclusiva no município. Porém, buscamos numa perspectiva observadora da lupa ao pensar primeiramente nas práticas discursivas e não discursivas da história. Para que, consigamos avançar em nossa reflexão, em outra oportunidade observando os sujeitos e a sua memória discursiva. Tanto individual como coletiva. Na perspectiva individual, o indivíduo consigo mesmo e na coletiva considerando o conceito de Le Goff (1996) que se refere à memória como um instrumento possibilitador da construção tanto de uma identidade, como também da relação de poder.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. [...] mas, a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder (LE GOFF, 1996, p. 476-477).

De maneira adicional, a memória e a história, individual e coletiva, em conjunto com a ontologia do presente<sup>75</sup> dos sujeitos que constituem a Educação Especial no município e o sentido que estes dão à Educação Especial e Inclusiva, além do discurso que a ordem das leis configurou colaboraram com uma nova percepção dos discursos dos sujeitos. Quando buscamos em Pinsky (2014) a história oral pensamos em uma outra maneira, como um caminho interessante para se conhecer e registrar múltiplas possibilidades e nos subsidiar para observar o sujeito e o discurso no qual está inserido. E, alinhado a este pensamento, a livre-narrativa ao

<sup>74</sup> Fonte: Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

<sup>75</sup> O termo Ontologia do presente está no livro de VEIGA – NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 2007, p. 39-40 e pode ser definida como sendo uma ontologia crítica de nós mesmos, ela desloca a questão (kantiana) para uma outra questão, também já presente em Kant, porém enfatizada em Nietzsche e que pode ser formulada da seguinte maneira: que se passa conosco mesmos?

incitar o falante, a pessoa que verbaliza a oralidade, descrever livremente o tema em foco, a sua memória, a sua trajetória.

No entanto, ao compreender que estes sujeitos estão inseridos no cotidiano escolar, pensemos a maneira que Morey (1990) explica como Foucault tratou da ontologia histórica do sujeito e das tecnologias empregadas ao eu: pelas práticas discursivas e não discursivas do sujeito saber, pelas práticas discursivas e não discursivas do sujeito poder e pelas práticas discursivas e não discursivas do sujeito ético a partir do seu ponto norteador, de matrizes da razão prática:

A título de contexto, devemos entender que existem quatro tipos principais destas «tecnologias», e que cada um deles representa uma matriz da razão prática: 1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, processar ou manipular as coisas; (2) tecnologia de sistemas de sinais, que nos permite usar sinais, sentidos, símbolos e significados; (3) tecnologias de energia, que determinam a conduta dos indivíduos, sujeitá-los a certos tipos de efeitos ou dominação e consistem em uma objetivação do seu je; (4) tecnologias do self, permitindo que os indivíduos realizar, por conta própria ou com a ajuda de outros, uma série de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, comportamento ou qualquer forma de ser, assim, obter uma transformação de si mesmos para alcançar determinado estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (MOREY, 1990, p. 48).<sup>76</sup>

Trabalhar com as ferramentas de Foucault e da interpretação dada por Morey em relação ao sujeito é perceber como se dá o movimento de análise vertical a partir dos discursos existentes e de suas descontinuidades, pensar sobre as práticas como um conjunto de regras as quais os sujeitos estão submetidos, os discursos como aqueles que constituem as práticas e submetem os sujeitos e, por fim, que os sujeitos são aqueles que ocupam um papel coadjuvante, pois de acordo com o pensamento de Foucault o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor dos saberes, mas ao contrário, ele é um produto dos saberes.<sup>77</sup>

Quando este sujeito do saber passa a ter entendimento de quais saberes nortearam seus discursos, suas práticas, como também a trajetória da história da Educação Especial e Inclusiva a partir dos saberes que firmaram a segregação e integração, passa a entender que os

<sup>76</sup> No contexto original lê-se: A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del su je to ; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (MOREY, 1990, p. 48).

<sup>77</sup> Sobre sujeito moderno, VEIGA-NETO (2007, p. 44) faz referência a Foucault sobre a explanação da influência das ciências dos séculos XVIII e XIX: Linguística, Biologia e Economia para o surgimento do sujeito moderno.

saberes das diferentes disciplinas colaboraram para formar o sujeito moderno do período de início da Educação Especial no município e passa a ter cuidado com o que Foucault (2014) afirmara em *A Ordem do Discurso* como terceiro grupo de procedimentos que permite o controle dos discursos. Nele, fazem parte a rarefação e o ritual. A rarefação, que está diretamente ligada ao sujeito que fala, e é determinada por exigências e por qualificações. E, o ritual, que define justamente estas qualificações, define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, as legislações. Neste segundo, nem todas as regiões são abertas e penetráveis para o conhecimento das mesmas.

Porém, além do sujeito saber, precisamos entender os sujeitos observando como os discursos daqueles que receberam as subjetivações se articulam as práticas discursivas e não discursivas. Neste jogo é entender o sujeito poder.

O que passa a interessar a Foucault, na dimensão da genealogia é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Assim, se ele estuda o poder não é para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador diádico poder-saber que compõe a ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais (VEIGA-NETO, 2007, p. 56).

Ao considerarmos a genealogia como uma tática, como um conjunto de procedimentos úteis que nos ajuda a perceber os saberes que estão em jogo, o processo de relações de poder e as teias discursivas. Os discursos para demonstrar o quanto nas relações de poder estão envolvidas tensões e práticas de poder. E o poder se estabelecendo na ação sobre ações, pois ele é o elemento capaz de explicar como se produz saberes e como nos constituímos nesta articulação. É neste jogo que as práticas discursivas das quais emergem juntos os produtos da ciência e as intenções de certos sujeitos precisam ser localizadas.

Trazê-las para o foco da reflexão é compreender como os profissionais perceberam os saberes que deram suporte para a efetivação de suas ações através da formação acadêmica básica e formação acadêmica complementar através das legislações e políticas públicas que regulamentaram a educação inclusiva no Brasil. Entendendo que estas mesmas normas regulamentadoras e reguladoras foram basilares para a aplicação das ações dos programas implementados no município e no direcionamento da formação complementar para a perspectiva da Educação Especial propiciando que estes sujeitos consigam compreender-se enquanto produto dos saberes e ao mesmo tempo controlado por eles.

Sabendo que mesmo assim, alguns profissionais não são atingidos por controle e ações por meio de formações, novas estratégias das políticas públicas na configuração dos governos procuram outras alternativas para direcioná-los: parcerias com pós-graduação ou em cursos de

extensão de carga horária. E, até mesmo um local específico proposto pela Secretaria de Educação do Município (SME) para a consolidação dos estudos, o CEMEPE. No intuito de que nada pode escapar ao controle, estratégias são variadas: agendas mensais, comunicação via memorando e ofícios. Tudo isto, para que posteriormente hajam práticas discursivas e não discursivas dos sujeitos por meio de práticas subjetivadoras, de vivências, de experiências e de constituição de saberes.

Contudo, mesmo que os desafios sejam potencializados na perspectiva de atingir o máximo possível de sujeitos a se subjetivar e objetivar, a escola; por mais que seja um dispositivo de segurança que traça estratégias para controlar os sujeitos, ainda não consegue oportunizar a todos esta inserção. Embora sejam lançados novos mecanismos para atingir a todos, ainda muitos precisam ser percebidos.

Para a consolidação destes mecanismos tornando os sujeitos como governados por si mesmos vem como prática de controle dos corpos o sujeito consigo mesmo.

[...] É nesse terceiro domínio que Foucault amarra coerentemente a subjetivação que deu, como resultado, isso, a que denominamos sujeito moderno. [...] tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (VEIGA-NETO, 2007, p. 82-83).

Ao trazer esta citação de Veiga-Neto nos propusemos pensar como os indivíduos que fazem parte da Educação Especial e Inclusiva vão se constituindo sujeitos. Para tanto, deslocamos a “tecnologia do eu”<sup>78</sup> como ferramenta para colaborar com a proposta de investigação e na compreensão de como os sujeitos passam a ver a si próprios nas diferentes práticas de saber e de poder que os vão constituindo.

A finalidade principal não é mensurar quem sabe ou não sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, mas sim observar como os que vivem no cotidiano escolar, e passam por atividades percebem ou não a interferência destas propostas nas suas subjetividades. Isto, tanto de maneira individual, quando é proposto o Atendimento Educacional Especializado AEE, como no coletivo, na sala comum, no ensino regular.

Esta expressividade individual, na sua particularidade, tanto no aspecto individual, quanto em grupo, dá a oportunidade de demonstração de como os sujeitos se percebem ao envolver-se nas relações com os seus pares, nas reflexões individuais ou na forma coletiva.

---

<sup>78</sup> FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo*. In: \_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 45-94.

Conhecer os sujeitos e estes perceberem as diferenças e não só a diferença a partir do outro é pensar para além da norma e normalidade. É ir para além de uma única dimensão. Neste movimento de interação e vivência, na qual há a relação entre os sujeitos da Educação Especial e da sala comum, também a experiências que ambos realizam consigo mesmo. É quebrar essa barreira de que temos de encaminhar para uma homogeneização. É entender no movimento de inclusão/exclusão e como os sujeitos se percebem e como se colocam no lugar do outro, na reciprocidade e nas relações que a todo o momento oportuniza o incluir e excluir.

Diante disto, pensemos que vivenciar a Educação Especial do município e a repercussão desta como uma vertente da Inclusão, a partir da construção dos saberes, do poder e das legislações regulamentadoras, desde os anos 90 do século XX é pensar diretamente nas relações de conflito, saberes e possibilidades e no gerenciamento das próprias ações. Ou seja, refletir sobre uma gênese da história da Educação Inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia desde os anos 90, do século XX a primeira década do século XXI é refletir o quanto uma trajetória foi pertinente em suas modulações, para construir o que temos de discurso na contemporaneidade.

## CONCLUSÃO

Para o que propusemos inicialmente apresentar em nossa pesquisa, consideramos que atingimos nosso propósito de estudo que foi o de compreender a Educação Inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia dos anos 90 à primeira década do século XXI, a partir das ferramentas dos estudos de Foucault, tentando identificar a gênese articulada ao poder. E, o poder como aquele que se institui nas microrelações, como uma prática social constituída historicamente e capaz de produzir subjetividades e dispositivos que implicam o discursivo, o não discursivo e as práticas.

Como nosso modo de pensar avança o transcendental ou a total segurança e rigidez com certezas absolutas, não tivemos a pretensão de buscar verdades conclusivas. Tivemos a pretensão, sim, de trazer nossas elaborações reflexivas de como os discursos foram elaborados numa arte que tende a governar os indivíduos e corpos, perpassando pelos saberes que fundamentam os discursos de normatização inseridos nas leis e, também o reflexo destes nas ações que regeram a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, na gênese do seu movimento no município de Uberlândia desde seu período de latência e sua eclosão nos anos 90.

Concluímos que as relações de poder que se estabeleceram nas formas de saber e nas produções de discursos das leis e ações do município há interferência direta na maneira que ocorrem os discursos nas escolas. Numa perspectiva conservadora, o discurso da inclusão perpassando pela diferença no outro, na pessoa com deficiência. Nesta, a inclusão é vista como a representação do outro, confirmação do que é o padrão, da regra.

De outra maneira, repensado agora o uno nas diferenças é ir numa lógica para além de verdadeira e igual, que assegure os princípios de liberdade e homogeneidade e visualização apenas no outro. Numa abordagem reflexiva desvendar a inclusão na complexidade de multifaces, evitando nos prender a igualdade e diferenças como uma normalização prevista e estabelecida apenas na legislação é encaminhar o sentido contrário ao preconceito, a discriminação e a exclusão do público da Educação Especial ou até mesmo de qualquer público, pois as ações que se estabelecem num constante reinventar do cotidiano escolar devem ser refletidas.

Por isso, fomos em busca de uma gênese. Não de qualquer origem, como conceitos estabelecidos e prontos, que se quebra e se rompe, que tem um poder estabelecido e que tentamos romper a todo momento com este poder dominador. De forma audaciosa, quisemos ir além. Somos frutos de outro tipo de poder. Quisemos trazer um pouco do que seria a base

de um poder que se estabelece a todo momento em este reinventar do cotidiano. Para isto foi que buscamos as elaborações de Foucault e seus estudos de governamentalidade, norma e normalidade. Por conseguinte, e não desvinculado fomos a construção dos saberes e influência de alguns destes para a elaboração dos termos tão presentes no nosso cotidiano como: exclusão, segregação, integração e inclusão. E, de maneira articulada trouxemos estes saberes como suporte para a construção de alguns dos discursos normatizadores, previstos nas leis, que colaboraram com as ações construídas na década de 90, do século passado.

E tudo isso, para quê? Qual o motivo de se pensar desta maneira a inclusão? Para nós falar apenas do que é inclusão, conceituando e contrapondo a exclusão perde o sentido. Entendemos que a inclusão e exclusão caminham em parceria. Em uma relação que perpassa para além de uma abordagem do que se constitui em leis e ações, do que se pronuncia, ou seja, por caminhos ainda não vivenciados e estudados, na observação dos discursos dos sujeitos e a percepção dos mesmos sobre as próprias práticas discursivas e não discursivas que os constituíram, nas subjetivações que nortearam o controle de seus corpos e nas subjetividades que os tornaram como seres subjetivados e objetivados pelos saberes.

Para concluir, paremos neste pequeno momento, pois o desafio está em questão! Este estudo ao qual nos propusemos apresentar até aqui veio conosco como um incitador de novas possibilidades de caminhos investigativos para a Inclusão. Deixamos aqui nossa sugestão: vamos estudar e refletir o diagnóstico da realidade da cultura escolar das instituições que atendem a Educação Especial numa perspectiva Inclusiva em Uberlândia.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Barbosa. *Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia: Implantação, organização e desenvolvimento*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2015.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. (org.) *Inclusão e escolarização múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.
- BERGAMO, Regiane Banzatto. *Educação Especial pesquisa e prática*. Curitiba: Ibpex, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial*. MEC; SEESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Decreto legislativo nº186, de 09 de julho de 2008. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº.4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva – MEC/2008* in: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*- Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*- Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da criança e adolescente (E.C.A.)* Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Versão atualizada Brasília, 2012.
- BUJES, Maria Isabel F. *A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação*. Revista Brasileira de Educação, ANPED; nº 21, 2002, p. 17-39.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução: LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Editora Unespe, 1999.
- CARDOSO, Mauricio Estevam. *Por uma História Cultural da Educação: Possibilidades de Abordagens*. Cadernos de História da Educação – v.10, nº 02, jul./dez 2011.

CASCAIS Antônio F. *Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault*. Comunicação e Linguagens. Lisboa: Cosmos, nº 19, 1993, p. 77-117.

CASTRO, Edgardo. *Introdução à Foucault*. Trad. MAGALHÃES, Beatriz de Almeida. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. *Vocabulário de Foucault: Um Percurso pelo seus temas, conceitos e autores*. 2<sup>a</sup> ed. Trad. XAVIER. Ingrid Miller. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990. << <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>>. Acesso em: 3 de junho de 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, conferência de 10 de junho de 1994. << <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>>. Acesso 3 de junho de 2018.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO de 5 de junho de 2001. << [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)>>. Acesso em: 3 de junho de 2018.

DÍAZ, Mario. *Foucault, docentes e discursos pedagógicos*. In: SILVA, Tomaz (org.). *Liberdades reguladas: as pedagogias construtivistas e outras formas de governo do eu*. Petrópolis. Vozes, 1998, p. 14-29.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Tradução: Antônio Fernando Cascais. Lisboa: Vega, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Foucault revoluciona a pesquisa em Educação?* Florianópolis, v.21, nº 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1981

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo*. In: SILVA, Tomaz. *Tecnologias delyo y outros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

\_\_\_\_\_. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 15-37.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ditos e escritos, estratégia, poder-saber* (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.355-385.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *História da Loucura: na idade clássica*. 10º ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

\_\_\_\_\_. *O sujeito e o poder* in: *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Coleção Ditos e escritos (Vol.IX). Manoel de Barros da Motta (org.) Tradução: Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GANGUILHEM, Georges. *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF, 1996.

GREIVE VEIGA, Cynthia. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

GUSDORF, Georges. *A interdisciplinaridade*. Universidade Gama Filho: Revista de Ciências Humanas: Rio de Janeiro: V.1, nº 2, 1977.

HOUAIS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0.S/I: Ed. Objetiva, 2001.

JANUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Antônio Fernandes e SOUZA, Kátia Menezes de. *Dispositivos de poder em Foucault: práticas e discursos da atualidade*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

JUNIOR, Laerte de Moraes Abreu. *Fragmentos das Contribuições de Foucault para a Pesquisa em História da Educação*. Tempos Gerais. Revista de Ciências Sociais e História – UFSJ, nº 7, 2015.

KOZMA, C. Dwarfs in ancient Egypt. *American journal of medical genetics*. 140: 303–311, 2006. <https://doi.org/10.1002/ajmg.a.31068>

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, Tomaz (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge & SKILLAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LECOURT, D. *Para uma crítica da Epistemologia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1980.

LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti e Fernando. *Pesquisa e Representação social: um enfoque qualiquantitativo a metodologia do discurso do sujeito coletivo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

LEMES, Noemi Mendes Alves. *O projeto de atendimento ao desenvolvimento da Aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia, o que sua história nos conta?* Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini. *Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal*. In: BRANCO, Guilherme Castelo, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do collége de france 1970-1982*. Trad: DAHER, Andréa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MANTOAN, Teresa Eglér. *A hora da Virada*. In: *Inclusão: revista da educação especial* nº01. MEC. Outubro, 2005, p.24-28.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar, o quê é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus,2015.
- MARIETTI, Angèle Kremer. *Introdução ao pensamento de Foucault*. trad: FERNANDES. César Augusto Chaves. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- MARSHALL, James D. *Foucault and education e research*. In : BALL, Stephen J. (org.) *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge. 1990. P.11-28.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. *Educação Especial no Brasil história e políticas públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação vol. 11, nº 33, 2006, p. 387-405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (doutorado) Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo:2003.
- MOREY, M. *La cuestión del método*. In: FOUCAULT, M. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona : Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44
- MUCHAIL, Tannus, Salma, *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Loyola, 2004.
- NETO, João Leite Ferreira. *Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, jul-set 2015, vol.31, nº 03, p.411-420. <https://doi.org/10.1590/0102-377220150321914100420>
- ORLAND, Luiz Benedito L. *Do enunciado em Foucault à teoria da multiplicidade em Deluze*. In: TRONCA, Italo Foucault vivo. Campinas: Pontes, 1987.
- PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2014.
- POPKEWITZ, Thomas. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA, Tomaz. *O sujeito da educação: estudos foucoulodianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RABINOW, P. (ed.). *The Foucault reader*. New York: Pantheon, 1984.
- RAGO, Margareth. *O Efeito – Foucault na Historiografia Brasileira – Tempo social*. Revista Social. USP, São Paulo, 7(1-2): 67-82, outubro 1995.
- RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- REVEL, Judith. *O pensamento vertical: uma ética da problematização*. In: GROS Fréderic (org.). *Foucault: a coragem de verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- REVEL, Judith. *Michel Foucault conceitos essenciais*, São Carlos: Clarduz, 2005.
- REVEL, Judith. *FOUCAULT: conceito essenciais*. Trad: GREOGOLIN, Maria do Rosário, MILANEZ. Nilton, PIOVESANI, Carlos. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ROOS, Ana Paula. *Sobre a (in) governamentalidade da diferença*.in: LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica.2009.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. In: *Inclusão: revista da educação especial* nº01. MEC. outubro 2005, p.7-18.
- SANTOS, Iolanda Montano dos Santos. *Inclusão Escolar e a educação para todos*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,2010, Porto Alegre.
- SANTOS, Mônica Pereira dos e PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez,2008. 2ºed.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*.4ªed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SARGENTINI, Vanice e NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem, discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: o paradigma do século XXI*.in: *revista da educação especial*, v.1, n.1(out.2005) Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. P.19-23.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. *Organização do trabalho pedagógico-pensadores da educação Herbart*. in: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=315>.
- SILVA, Tomaz (org.). *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. Tradução: LOPES, Magda França. *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed,1999.
- SULLIVAN, R. Deformity: A modern Western with ancient origins. *Proceedings of the royal college of physicians of Edinburgh*. 31: 262-266, 2001 in: LOPES, Gustavo Casimiro. *O preconceito contra o deficiente ao longo da história*. Revista digital. Buenos Aires, ano 17, nº176, janeiro de 2013.<http://www.efdeportes.com/>.
- UBERLÂNDIA. Lei complementar nº157, de 07 de novembro de 1996. *Cria o núcleo de assessoria e pesquisa sobre a educação das pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências*. Prefeitura Municipal de Uberlândia, novembro de 1996.
- UBERLÂNDIA.Lei complementar nº186, de 28 de maio de 1998. *Art.2º, parágrafo XV in: Lei complementar nº186, de 28 de maio de 1998. Cria o sistema municipal de ensino,*

estrutura a organização administrativa e técnico-pedagógica da secretaria municipal de educação, altera as leis nºs.014/91 e 101/95. Prefeitura de Uberlândia, maio de 1998.

UBERLÂNDIA.Lei nº.8376, de 23 de julho de 2003. *Criação do campus municipal de educação especial, altera as leis nº7.492 de 17 de janeiro de 2002 e 8074 de 22 de julho de 2002.*Prefeitura de Uberlândia julho de 2003.

UBERLÂNDIA. Decreto nº.9753, de 28 de dezembro de 2004. *Aprova a carta de princípios políticos-pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia.*SME: Prefeitura de Uberlândia dezembro de 2004.

UBERLÂNDIA. Lei nº.432 de 2006. *Das políticas sociais públicas, capítulo VIII, art.30.*Prefeitura de Uberlândia outubro de 2006.

UBERLÂNDIA.SME/NADH *Programa básico legal ensino alternativo. Histórico e estrutura organizacional.* C.E.M.E.P.E.: Uberlândia. 2006.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa S.M.E. nº.002 de 22 de janeiro de 2008. *Funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME nº.001/2004.* Diário oficial do município: Uberlândia,24/01/2008.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa S.M.E. nº.003 de 2008, *seção VI – Da educação pelas diferenças (EPD)* in: Instrução Normativa S.M.E. nº.003 de 2008, *Regulamenta normas e critérios referentes a pessoal, utilizados pela secretaria municipal de educação.* Diário oficial do município: Uberlândia,06/03/2008.

UBERLÂNDIA. Instrução Normativa S.M.E. nº.001 de 2011. *Funcionamento da Educação Especial na rede municipal de ensino de Uberlândia e revoga a instrução normativa SME nº.002/2008.* Diário oficial do município: Uberlândia,20/05/2008.

UBERLÂNDIA.SME/NADH *Histórico NADH/AEE.* C.E.M.E.P.E.: Uberlândia. 2009.

UBERLÂNDIA. Lei nº. 10549, de 2010. *Dispõe sobre o campus municipal de atendimento à pessoa com deficiência e revoga a lei nº.8.376, de 23 de julho de 2003.* Prefeitura de Uberlândia, agosto de 2010.

UBERLÂNDIA. Lei nº.10.913, de 29 de setembro de 2011. *Institui o Projeto de Intervenção Pedagógica – P.I.P. nas escolas municipais de ensino fundamental de Uberlândia e dá outras providências.* Diário Oficial do município. Nº3.759 de 03 /10/2011.

VEIGA-NETO. Alfredo. *Foucault e a Educação.* 2<sup>a</sup> ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a Educação: outros estudos foucaultianos.* In: Silva, Tomaz (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Espaço, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP/A, 2000, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. *Coisas do Governo.* In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.L.e VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. *Incluir para excluir*. in: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs). *Habitantes de babel políticas e poéticas da diferença*. Trad.: Semiramis Gorini Veiga. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UNB, 2014.

# Anexo 1

## Documentos de autorização de pesquisa



Uberlândia, 20 de outubro de 2016.

Prezada senhora ,

Nós, professor Dr. Márcio Danelon e sua orientanda, mestrandona Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti estaremos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa: *"A Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia-de 1990-2015"*, da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Nesta pesquisa estamos buscando entender as principais legislações que regulamentaram a Educação Inclusiva/especial no município neste período, conhecer os conceitos de Educação Inclusiva/especial e as ideias pedagógicas que permearam a década de 90 do século XX a primeira década do século XXI no município e a pesquisa oral aos profissionais da educação , alunos que estejam na maior idade e pais que estavam e estejam envolvidos neste contexto . Através de entrevistas utilizando o recurso de gravação e recurso de questionários direcionado aos pais, alunos de maior idade e profissionais da educação, no CEMEPE e nas instituições escolares que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação serão obtidos os dados para a efetivação desta etapa da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, como também dos questionários, os participantes farão a apreciação e aprovação dos mesmos. Por motivo ético pretende-se publicar as análises na pesquisa de forma sigilosa, sem nenhum agravo aos sujeitos e instituições envolvidos e sem divulgação de nomes dos mesmos. A pesquisa não inclui gastos e ganhos financeiros pela participação dos envolvidos. Uma via original deste documento ficará com a Sra. Secretaria de Educação : Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Gercina Santana Novais, na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com: professor Dr. Márcio Danelon Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco G, email: [danelon@faced.ufu.br](mailto:danelon@faced.ufu.br) e orientanda mestrandona Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti nos telefones: 34-3231-2585/9-9983-0025. email:[raquelranzatti@gmail.com](mailto:raquelranzatti@gmail.com).

Aguardamos as suas considerações e a sua autorização.

Atenciosamente,

Prof<sup>o</sup>. Dr. Márcio Danelon

  
Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti  
Mestranda Raquel M. Ranzatti



Participante da pesquisa

Sra. Secretaria de Educação : Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Gercina Santana Novais  
Prefeitura Municipal de Uberlândia/ Secretaria Municipal de Educação  
Endereço: Av. Anselmo Alves dos Santos, 600 – Bairro: Santa Mônica.  
CEP: 38408-150 fone: (34)3239-2444

## TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

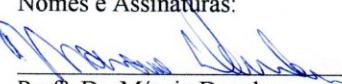
Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado ***“A Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia-de 1990-2015”***, da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Nesta pesquisa estamos buscando entender as principais legislações que regulamentaram a Educação Inclusiva/especial no município neste período, conhecer os conceitos de Educação Inclusiva/especial e as ideias pedagógicas que permearam a década de 90 do século XX a primeira década do século XXI no município e a pesquisa oral aos profissionais da educação , alunos que estejam na maior idade e pais que estavam e estejam envolvidos neste contexto . Através de entrevistas utilizando o recurso de gravação e recurso de questionários direcionado aos pais, alunos de maior idade e profissionais da educação, no CEMEPE e nas instituições escolares que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação serão obtidos os dados para a efetivação desta etapa da pesquisa.

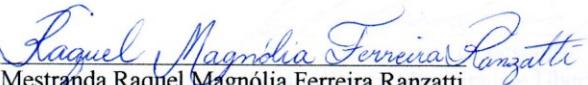
Após a transcrição das entrevistas, como também dos questionários, os participantes farão a apreciação e aprovação dos mesmos. Por motivo ético pretende-se publicar as análises na pesquisa **de forma sigilosa, sem nenhum agravo aos sujeitos e instituições envolvidos e sem divulgação de nomes dos mesmos**.

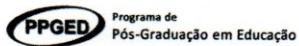
Sem mais nada a declarar assinamos o termo de compromisso.

Uberlândia, 20 de outubro de 2016.

Nomes e Assinaturas:

  
Profº Dr. Márcio Danelon

  
Mestranda Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação

Uberlândia, 16 de novembro de 2016.

Prezado senhor ,

Nós, professor Dr. Márcio Danelon e sua orientanda, mestrandra Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti estaremos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa: ***"A Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia-de 1990-2015"***, da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Nesta pesquisa estamos buscando entender as principais legislações que regulamentaram a Educação Inclusiva/especial no município neste período, conhecer os conceitos de Educação Inclusiva/especial e as ideias pedagógicas que permearam a década de 90 do século XX a primeira década do século XXI no município e a pesquisa oral aos profissionais da educação , alunos que estejam na maior idade e pais que estavam e estejam envolvidos neste contexto .

Por motivo ético pretende-se publicar as análises na pesquisa **de forma sigilosa, sem nenhum agravo aos sujeitos e instituições envolvidos e sem divulgação de nomes dos mesmos**. A pesquisa não inclui gastos e ganhos financeiros pela participação dos envolvidos. Uma via original deste documento ficará com o Sr. Diretor Administrativo da Câmara Municipal de Uberlândia : O Sr. Ângelo Cunha Neto, no Departamento Administrativo da Câmara Municipal de Uberlândia.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com: professor Dr. Márcio Danelon Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco G, email: [danelon@faced.ufu.br](mailto:danelon@faced.ufu.br) e orientanda mestrandra Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti nos telefones: 34-3231-2585/9-9983-0025. email:[raquelranzatti@gmail.com](mailto:raquelranzatti@gmail.com).

(05671)

Câmara Municipal Uberlândia - Protocolo  
16 Nov/2016 08:24:005671 1/2

Aguardamos as suas considerações e a sua autorização.

Atenciosamente,

Profº. Dr. Márcio Danelon

Mestranda Raquel M. F. Ranzatti

Participante da pesquisa

Sr. Diretor Administrativo da Câmara Municipal de Uberlândia: Sr. Ângelo Cunha Neto  
Câmara Municipal de Uberlândia  
Endereço: Av. João Naves de Ávila, 1617 - Santa Mônica  
CEP: 38408-010 fone: (34) 3239-1000

Recebido 16/11/16

Ângelo Cunha Neto  
Diretor Departamento de Administração  
Câmara Municipal de Uberlândia

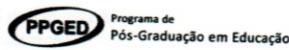
## DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “*A Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia-de 1990-2015*” da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia será desenvolvido pelos pesquisadores: professor Dr. Márcio Danelon e sua orientanda mestrandra Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Autorizo os (as) pesquisadores (as) realizarem a(s) etapa(s) de pesquisa documental no arquivo desta instituição utilizando-se da infraestrutura da mesma.

Sr. Diretor Administrativo da Câmara Municipal de Uberlândia: Sr. Ângelo Cunha Neto  
Câmara Municipal de Uberlândia  
Endereço: Av. João Naves de Ávila, 1617 - Santa Mônica  
CEP: 38408-010 fone: (34) 3239-1000

Uberlândia, 16

Recado em 16/05/16  
M. Angelo Cunha Neto  
Diretor Departamento de Administração  
Câmara Municipal de Uberlândia



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação

Uberlândia, \_\_\_\_ abril de 2017.

Prezada senhora ,

Nós, professor Dr. Márcio Danelon e sua orientanda, mestrandra Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti estaremos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa: ***“A Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia-de 1990-2015”***, da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Nesta pesquisa estamos buscando entender as principais legislações que regulamentaram a Educação Inclusiva/especial no município neste período, conhecer os conceitos de Educação Inclusiva/especial e as ideias pedagógicas que permearam a década de 90 do século XX a primeira década do século XXI no município e a pesquisa oral aos profissionais da educação , alunos que estejam na maior idade e pais que estavam e estejam envolvidos neste contexto . Através de entrevistas utilizando o recurso de gravação e recurso de questionários direcionado aos pais, alunos de maior idade e profissionais da educação, no CEMEPE e nas instituições escolares que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação serão obtidos os dados para a efetivação desta etapa da pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas, como também dos questionários, os participantes farão a apreciação e aprovação dos mesmos. Por motivo ético pretende-se publicar as análises na pesquisa **de forma sigilosa, sem nenhum agravo aos sujeitos e instituições envolvidos e sem divulgação de nomes dos mesmos**. A pesquisa não inclui gastos e ganhos financeiros pela participação dos envolvidos. Uma via original deste documento ficará com a Sra. Assessora Pedagógica da SME de Uberlândia : Sra. Rosana Torquette, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE)/SME.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com: professor Dr. Márcio Danelon Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco G, email: [danelon@faced.ufu.br](mailto:danelon@faced.ufu.br) e orientanda mestrandra Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti nos telefones: 34-3231-2585/9-9983-0025. email:[raquelranzatti@gmail.com](mailto:raquelranzatti@gmail.com).

Aguardamos as suas considerações e a sua autorização.  
Atenciosamente,

Profº. Dr. Márcio Danelon

Mestranda Raquel M. F. Ranzatti

---

Participante da pesquisa

Sra. Assessora Pedagógica da SME de Uberlândia : Sra. Rosana Torquette

Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE)/SME

Endereço: Avenida Professor José Inácio de Souza, número 1958, no Bairro Brasil.

CEP: 38400-732

fone: (34)3212-4363

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Gabinete da Secretaria

10/04/17 Hora: 14:30



Programa de  
Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação

Uberlândia, maio de 2017

Prezada diretor(a),

Nós, professor Dr. Márcio Danelon e sua orientanda, mestrandona Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti estamos responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa: ***"A Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia-de 1990-2015"***, da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Nesta pesquisa buscamos entender as principais legislações que regulamentam e regulamentaram a Educação Inclusiva/especial no município neste período, conhecer os conceitos de Educação Inclusiva/especial e as ideias pedagógicas que permearam a década de 90 do século XXI a primeira década do século XXI no município. Após autorização da Secretaria de Educação solicitamos a permissão dos(as) senhores(as) para que possamos ter contato com os seguintes documentos : PPP.(Projeto Político Pedagógico) e Regimento Escolar, datados de 1990, 2000 e 2016, bem como de documentos de implementação do AEE(Atendimento Educacional Especializado) deste mesmo período.

A pesquisa não inclui gastos e ganhos financeiros pela participação dos envolvidos. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com: professor Dr. Márcio Danelon Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco G, email: [danelon@faced.ufu.br](mailto:danelon@faced.ufu.br) e orientanda mestrandona Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti nos telefones: 34-3231-2585/9-9983-0025. email:[raquelranzatti@gmail.com](mailto:raquelranzatti@gmail.com).

Segue em anexo autorização da Secretaria de Educação: Professora Célia Maria do Nascimento Tavares

Atenciosamente,

  
Profº. Dr. Márcio Danelon e Mestranda Raquel M. F. Ranzatti

Profº Célia Maria do Nascimento Tavares  
Secretaria Municipal de Educação

## AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619, de 17/01/2017, autoriza a pesquisadora e mestrandona Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, **Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti**, brasileira, casada, portadora do CPF 777.014.376-49, RG: MG-5.747.325, residente à Rua 03 nº 81 – Aeroporto – Araguari - MG, a realizar entrevistas utilizando recursos de gravação e questionários para desenvolvimento do projeto de pesquisa: **“Educação Inclusiva das Escolas Municipais de Uberlândia de 1990-2015”**, da linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2017.

*Alamjawa*  
**Profª Célia Maria do Nascimento Tavares**  
**Secretaria Municipal de Educação**

Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da autorização acima:

*Raquel Magnolia Ferreira Ranzatto*

## Anexo 2

### Documentos reguladores do município

#### Documento nº 2.1:



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS *Julieta Diniz*



NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS - NADH

Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 – B. Brasil – Uberlândia/MG – CEP 38400-732 – Fone (34) 3212-4363 / Fax 3211-6859  
E-mail: [cemepe@uberlandia.mg.gov.br](mailto:cemepe@uberlandia.mg.gov.br) / [cemepeeduca@hotmail.com](mailto:cemepeeduca@hotmail.com)

### PROGRAMA BÁSICO LEGAL ENSINO ALTERNATIVO

#### HISTÓRICO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Ao se fazer uma análise retrospectiva da Educação, percebe-se que sua trajetória acompanha a evolução histórica da conquista dos direitos humanos.

Sabe-se que, embora o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais esteja garantido na Constituição Brasileira (art.208 inciso III), o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos sistematicamente ainda é insuficiente. É preciso, então, garantir o acesso e permanência na escola, de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Isso significa colocar em prática uma política de respeito às diferenças individuais, o que representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam aqueles com necessidades educacionais especiais.

A escola brasileira tem se mostrado incapaz de aceitar e educar as pessoas com necessidade educacionais especiais. A falta de compromisso com o aluno, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação especial e de seus objetivos, por parte de alguns vem dificultando o atendimento educacional especializado, no contexto da escola comum. Sabe-se que, embora o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais esteja garantido na Constituição Brasileira (art.208 inciso III), o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos sistematicamente ainda é insuficiente. É preciso, então, garantir o acesso e permanência na escola, de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Isso significa colocar em prática uma política de respeito às diferenças individuais, o que representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam aqueles com necessidades educacionais especiais.

A escola brasileira tem se mostrado incapaz de aceitar e educar as pessoas com necessidade educacionais especiais. A falta de compromisso com o aluno, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação especial e de seus objetivos, por parte de alguns vem dificultando o atendimento educacional especializado, no contexto da escola comum.

Buscando soluções para toda essa problemática e pensando tornar possível a delinearção e implantação do atendimento ao indivíduo com necessidade educacional especial nas escolas municipais, foi elaborado o projeto de ensino e pesquisa denominado Ensino Alternativo, pela professora doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio (então assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia) visando responder e superar as dificuldades até hoje enfrentadas frente a integração desse indivíduo no sistema regular de ensino.

O projeto iniciou-se em 1991 e foi implantado em 1992 em cinco escolas urbanas (Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, Escola Municipal Professor Leônio do Carmo Chaves, Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, Escola Municipal Professor Eurico Silva, Escola Municipal Boa Vista ) e uma rural ( Escola Municipal Antonino M. Silva – Martinésia ) e em salas cedidas pela Associação de Moradores no Bairro Luizote. Logo em seguida o atendimento feito na Escola Boa Vista, transferiu-se para a Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho).

Através do projeto Ensino Alternativo, foi dado assistência ao aluno com necessidades educacionais especiais, tanto na Zona Urbana quanto na Zona Rural. O mesmo referia-se a uma dinâmica de ação pedagógica que acontece dentro da escola para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências auditiva, física, visual, mental leve e distúrbios de aprendizagem. Tal dinâmica atende ao princípio da integração – “os alunos se adaptando ao sistema educacional” ( Kazumi 1988 p 9 ) que era a política educacional vigente. O objetivo do programa era minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades educativas especiais encontrava no ensino regular, dentre elas: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo, bem como a estruturação de um trabalho psicossocial, que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação.

Essa dinâmica envolvia toda a equipe escolar contando, ainda, com educadores especializados que assessoravam o aluno em parceria com o professor regente na sala de aula regular e prestam atendimento individual em horário extra-turno. Para esse atendimento especializado a escola possui uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo“ que corresponde a um espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com

as necessidades de cada aluno. É necessário ressaltar que todos os profissionais envolvidos no projeto participavam semanalmente de cursos de formação continuada, sendo estes imprescindíveis para uma boa atuação em qualquer área, e principalmente na educação especial, a qual exige conhecimento, habilidade, experiência, dentre outros.

No ano de 1993, o projeto expandiu-se para 27 escolas das redes rural e urbana de 1<sup>a</sup> série ao 2<sup>º</sup> grau e supletivo. Com isso foi necessário além dos cursos oferecidos, ampliar a composição de uma equipe multidisciplinar para acompanhar o trabalho realizado pelos profissionais na escola e comunidade, prestando-lhes assessorias. Assim, a equipe inicial que era composta por apenas psicopedagogas, professoras de BRAILLE e instrutor de LIBRAS, passou a contar com mais profissionais, sendo estes: psicomotricistas, técnico em baixa visão e intérpretes de LIBRAS. Vale ressaltar que os instrutores de LIBRAS e professoras de BRAILLE são pessoas com deficiência auditiva e visual respectivamente.

Baseados em estudos e nas práticas cotidianas, a equipe percebeu a necessidade de oferecer aos profissionais que atuavam no Ensino Alternativo e professores regentes, cursos de LIBRAS e BRAILLE, visto que os mesmos estavam tendo dificuldades em comunicar-se com o deficiente auditivo – D.A, ou de adaptação de material didático para o cego. Começaram então cursos nessas áreas, todos oferecidos no Núcleo de Assessoria e Pesquisa Sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência (extra-turno). E em 1994 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) enviou até Uberlândia representantes para avaliar e certificar intérpretes em Libras nesta cidade. Durante todo esse período foram elaborados instrumentais de avaliação, diagnóstico e acompanhamento através dos quais se realizava análise quantitativa e qualitativa do desenvolvimento dos alunos, profissionais, etc. Os dados coletados periodicamente serviam de referencial para possíveis reestruturações nos planos de intervenção.

Devido a sua amplitude, seriedade e ser inédito em termos de Brasil, estar incluído no Plano Decenal de Educação e ser reconhecido nacionalmente pelo MEC e CORDE, internacionalmente pelo Programa Ibero-American, cadastrado pela UNESCO, em novembro de 1996 passou a configurar-se como Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996.

Após cinco anos de funcionamento do projeto Ensino Alternativo nas escolas municipais urbanas e rurais, foi possível detectar a necessidade de efetivar mudanças estruturais e funcionais no sentido de torná-lo mais coerente à clientela. Para tanto a equipe responsável pela assessoria,

após colher sugestões dos profissionais das escolas, elaborou uma proposta de ação para suprir as dificuldades, assim como atender as reivindicações.

Conforme análise realizada pôde-se afirmar que naquela estrutura, considerando a relação entre o número de escolas atendidas e o número de profissionais responsáveis pela assessoria, bem como o não investimento por parte da Secretaria em manter a qualidade, o número de escolas que estavam sendo atendidas, tornou-se inviável um acompanhamento criterioso de cada caso, sendo assim optou-se pelo processo de reformulação, ou seja, o programa Ensino Alternativo ficou restrito a apenas 12 escolas urbanas passando por um processo de nucleação. As escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo.

Ficou determinado que o ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta-feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área da deficiência visual.

Com a nucleação, os alunos com necessidades educacionais especiais das escolas rurais e pré-escolas, seriam considerados “casos isolados”, recebendo a escola apoio do Núcleo para elaboração do plano de intervenção. O curso de supletivo para deficientes auditivos (modalidade de ensino a nível experimental) tinha como objetivo possibilitar o retorno do aluno à escola, assim como recuperar suas defasagens de conteúdo. Em 1998 os alunos do supletivo de 1º e 2º graus foram transferidos para o ensino regular.

Em 1999, o Programa Ensino Alternativo passou a integrar-se à equipe do CEMEPE (Centro de Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz), visto que todos os projetos e programas ficaram com uma direção única. Neste mesmo ano iniciou-se o trabalho de arteterapia com uma professora fixa no CEMEPE, atendendo os casos que necessitavam de maior acompanhamento e também orientando o trabalho nesta área em algumas escolas que tinham o Programa Ensino Alternativo. Integrou-se também ao Programa, o serviço de inspeção escolar cuja função foi de acompanhá-lo e elaborar orientações. Uma das orientações elaboradas foi a instrução 003/99 da Secretaria Municipal de Educação que regulamentou e normatizou oficialmente o Programa Ensino Alternativo. Neste mesmo ano, o programa foi premiado pela Fundação Roberto

Marinho, contemplando os Deficientes Auditivos com fitas de vídeo do Telecurso 2º grau, legendadas.

A Equipe do CEMEPE continuou preservando a filosofia de trabalho do programa, bem como a ampliação de cursos, palestras, contratações de novos profissionais e parcerias, etc.

No ano de 2001, através da Secretaria Municipal de Educação, criou-se a Divisão de Educação Especial, da qual o Programa passou a ser um de seus segmentos. Foi realizado o 1º Ciclo de Palestras do Programa Ensino Alternativo visando buscar subsídios teóricos para reflexões e diretrizes para 2002. O tema central das palestras foi a política mundial de Inclusão. É importante salientar que a educação inclusiva advoga por uma escola para todos de forma que a escola atenda não somente os deficientes, mas os negros, pobres, índios enfim, todos os deserdados sociais.

A possibilidade de implantar na rede um modelo de escola inclusiva revelava a possibilidade de obter-se grandes avanços em relação ao ensino especial, deixando claro que algumas ações propostas poderiam servir apenas como caminhos facilitadores desse novo modelo de ensino.

O Programa Ensino Alternativo atendia cerca de 536 alunos com necessidades educacionais especiais e era composto por aproximadamente 150 profissionais da educação.

Ainda naquele ano, foram levantadas características gerais do Programa, das quais foram listadas dificuldades e propostas para que fossem sanadas. Observou-se que as dificuldades foram encontradas em vários setores: estrutura física, mobiliário, superlotação nas salas regulares, falta de interação entre os profissionais do ensino regular e ensino alternativo, falta de vagas nas escolas e falta de parcerias com profissionais da saúde. Para suprir essas dificuldades, foram elaboradas várias propostas, que deveriam ser colocadas em prática no ano de 2002.

Das propostas elaboradas em 2001, foram efetivadas em 2002: o atendimento de 1ª à 4ª séries, nas escolas Professor Luís Rocha e Silva (Projeto: Buscando Caminhos para a Inclusão, com dois professores em sala atendendo a todas as diversidades) e Professora Gláucia Santos Monteiro (salas específicas para **surdos**, com 01 professor e 01 instrutor no ensino regular), nessas duas escolas constavam aulas de Libras na grade curricular e as mesmas teriam o acompanhamento dos trabalhos de forma sistematizada, caracterizando pesquisas científicas. Isto se justificava na medida em que existiam duas formas diferenciadas de atendimento dos **surdos**, que mereciam estudo e análise científica para posteriormente ter-se maior subsídios para o redirecionamento do

trabalho com **surdos** nas escolas. Essas escolas passaram a desenvolver trabalhos de caráter experimental.

Segue abaixo as várias propostas para 2002:

- A nucleação dos alunos **surdos** de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série em uma única escola (Escola Municipal Professor Leônio do Carmo Chaves), uma vez que não existia um quadro de profissionais (intérpretes, instrutores e professores com domínio de Libras) suficiente para atender outras escolas com tal especificidade.

Com isso, foi necessário: a abertura de 04 salas de aulas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries (de **surdos** e ouvintes); a contratação de 04 intérpretes para a permanência em todo o período de aula, sendo 01 cargo com dobra no extra-turno para acompanhar o atendimento na Sala de Ensino Alternativo, e também para o instrutor que no extra-turno capacitaria a comunidade, professores e alunos do curso de Libras.

- O aumento da carga horária dos intérpretes de Libras de 20 para 26 horas semanais, garantindo assim espaço para cobrir todas as aulas ministradas na turma; assessoria e orientação profissional que aconteceria no CEMEPE.
- Transporte escolar gratuito, para as crianças moradoras de outros bairros e localidades da zona rural a partir do Terminal Central para aquela escola ( Profº Leônio do Carmo Chaves) no turno da manhã a partir do Terminal Central sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Uberlândia;
- Garantia de um número menor de alunos nas salas de ouvintes e **surdos** de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries (no máximo 30 alunos).

Neste mesmo ano, detectou-se a impossibilidade de viabilizar a proposta devido à falta de espaço físico, intérpretes e instrutores. Sendo assim, o espaço físico foi reorganizado para o atendimento somente dos alunos surdos.

Quanto aos alunos ouvintes com necessidades educacionais especiais de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, o atendimento seria feito por dois professores nas áreas de interpretação (linguagem) e conhecimento lógico-matemático, atendendo à especificidade da clientela.

Por não ter sido mantido o Programa na maioria das escolas do município, a Secretaria Municipal de Educação, propôs pelo critério de zoneamento a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais que ainda não eram atendidos, inclusive os da zona rural.

Neste mesmo ano, foram elaboradas pelos profissionais do setor, propostas de reestruturação do trabalho nas áreas de: psicomotricidade, Braille, arteterapia e Libras.

Foi oferecido pelo MEC um curso de 100 horas sobre Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, com verba do governo federal.

Quanto à Educação Infantil, não houve e ainda não há ações que comprovem o atendimento especializado à clientela e ao profissional desta modalidade.

Além de efetivar algumas metas traçadas no ano anterior e da organização de palestras para os profissionais da área de Educação Especial no Município enfocando diversos temas afins, no ano de 2003, o Programa Básico Legal Ensino Alternativo foi implantado em mais uma escola, a Escola Municipal Odilon Custódio Pereira no bairro Seringueira, para atender à demanda de alunos do bairro e de bairros vizinhos como: Aurora, São Jorge e Residencial Campo Alegre.

No ano de 2004, atendendo à solicitação da coordenação da Divisão de Educação Especial da rede municipal, o MEC patrocinou e promoveu outros cursos nesta área: Dificuldades de Aprendizagem (120 horas); Curso para os Intérpretes (40 horas); Curso para os profissionais da área de Deficiência Visual (40 horas).

No ano de 2005, o Programa Ensino Alternativo conta com 193 profissionais que atendem a 888 alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino.

Foi extinta a Divisão de Educação Especial, e o Programa Básico Legal Ensino Alternativo desde então passou para a ser chamado por Atendimento Educacional Especializado – AEE e ficou sob a coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH. Contudo, a sua concepção não é um fato isolado. Ela faz parte de um longo processo de discussões e tomada de postura no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em prol da educação especial. Processo esse deflagrado pela elaboração e aprovação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996, criando, assim, o núcleo de assessoria e pesquisa sobre a educação da pessoa portadora de deficiência, denominado pela lei de Programa Básico legal Ensino Alternativo<sup>1</sup>

Ao longo desses anos, o EA conquistou um espaço de destaque no âmbito da educação municipal por meio dos atendimentos sistemáticos aos alunos com necessidades educacionais

---

<sup>1</sup> Doravante, adotaremos, o termo Ensino Alternativo ou EA para nos referirmos ao Programa Básico Legal Ensino Alternativo.

especiais no extra-turno e pela implementação de alguns projetos piloto como o Ensino pelas Diferenças e as Escolas Pólo para **surdos**. Isso fez com que o EA assumisse um papel de pioneirismo dentro do contexto da educação especial.

Contudo, a administração municipal a partir de 2005, sensibilizada pela efervescência das políticas inclusivistas que passaram a nortear toda política nacional e internacional em educação especial, percebeu a necessidade de uma reestruturação formal desse núcleo por meio de uma equipe de profissionais incumbidos de historiar, traçar o perfil, cuidar da formação dos profissionais, bem como propor encaminhamentos e intervenções no âmbito do AEE. O trabalho proposto então, justifica-se, levando-se em consideração de que o EA necessita de implementação em diversas frentes como diagnóstico, avaliação, pesquisa, produção intelectual, formação, parcerias e projetos e assessoria. Conseqüentemente, uma série de eixos temáticos devem estar na agenda do núcleo de assessoria e pesquisa como: ética da diversidade, acessibilidade e inclusão, acessibilidade comunicacional, inclusão digital, letramento/ alfabetização, etc.

Dessa forma, o NADH, pautando-se pelo prisma da diferença humana e perseguindo o ideal de uma escola inclusiva, elege como meta a implementação de uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, operacionalizando na educação a flexibilização dos ritmos e tempos dos alunos com limitações físicas, sensoriais, dificuldades de aprendizagem e condutas típicas e altas habilidades. Outrossim, garantindo-lhes o acesso, a permanência no ensino regular e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Tudo isso representa uma tentativa de combater e amenizar um contexto inexorável de práticas sociais segregacionistas.

O fazer pedagógico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no que tange a Educação Especial, estará centrado em uma concepção progressista de educação respeitando integralmente o ser humano, com uma visão ampliada de homem. Isto se baseia no atendimento às diferenças humanas favorecendo as aprendizagens nos campos pedagógicos e de atendimento educacional especializado da escola comum. A busca da formação é um compromisso consolidado para que práticas de atendimento educacional especializado sejam desenvolvidas possibilitando as habilidades e compreensão das bases do ensinar e do aprender.

Assim buscamos criar um ambiente e um profissional na escola comum que possa se orientar, efetivar, elaborar, acompanhar planos de ação educativos e especializados dentro de um contexto curricular, observando as diferenças individuais e coletivas dos alunos.

É, portanto, a partir dessa vontade política que no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), subordinado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, o NADH instalou-se como um núcleo de apoio humano, técnico, administrativo, de pesquisa e elegeu, em um primeiro momento, as seguintes frentes de ação que deverão atuar de forma harmônica e em caráter complementar:

- diagnóstico;
- pesquisa e avaliação;
- formação;
- parceria, projetos e verbas.

Para legitimar essas frentes, o NADH, está coordenando diversas ações:

- ↳ Curso de Capacitação para Profissionais do Ensino Regular na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- ↳ Encontros com os Pedagogos do E.A. para a reestruturação dos instrumentais utilizados na sala recurso (diagnóstico, anamnese, ficha de entrevista, relatórios,etc.);
- ↳ Reestruturação da Instrução Normativa do E.A.;
- ↳ Curso de 40 horas para os profissionais das Escolas Municipais de Alfabetização e para as Escolas Municipais de Educação Infantil;
- ↳ Participação via representantes na criação do Fórum Municipal de Educação Inclusiva;
- ↳ Representatividade no Fórum Mineiro de Educação Inclusiva;
- ↳ Organização do II Simpósio Internacional - Experiência em Educação Inclusiva;
- ↳ Curso de Introdução aos Conceitos Junguianos;
- ↳ Curso de Braille (semestral);
- ↳ Curso de Libras ( anual);
- ↳ Parceria com a 40<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Educação do Estado de Minas, Centro de Capacitação, para formação e qualificação de Instrutores e Intérpretes, credenciados pelo CAS.

A legislação já se adiantou em dizer o que a escola inclusiva não é, justamente por saber ser árduo o caminho para vislumbrar esse ideal. Relatórios oficiais encomendados pelo Governo já prevêem e condenam o óbvio resultado das políticas de “caneta”, baseadas em teorizações e que não dispõem de recursos e meios para se efetivarem. É o que se pode verificar no relatório de Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa para o Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer n.º: 17/2001 - colegiado: CEB - aprovado em: 03.07.2001). Nesse documento, em nota de rodapé, é esclarecido o conceito de **escola inclusiva** como se segue:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. *Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.*

Sabemos, de antemão, que a escola inclusiva não se constrói apenas com a boa vontade daqueles que estão à frente das instituições. Por isso, insistirmos na questão das parcerias, da formação e da pesquisa. E isso para que futuramente a escola inclusiva possa ser colhida como um fruto desses cuidados com esse plantio.

Atualmente (2005) a Rede Municipal de Ensino em Uberlândia atende cerca de 888 alunos no Programa Básico Legal Ensino Alternativo, e há ainda uma demanda de aproximadamente 270 alunos sem o atendimento distribuídos nas demais escolas que não foram implementadas o Ensino Alternativo.

Nos 888 alunos atendidos no E.A., \_\_% são condutas típicas e altas habilidades, \_\_% são de TDAH, \_\_% são de deficiências auditivas, \_\_% de deficiências múltiplas, \_\_% de deficiências físicas, \_\_% de deficiência visual, \_\_% de deficiência mental, \_\_% de problemas de aprendizagem. Nas escolas que ainda não têm o E.A., a demanda para este tipo de atendimento cresce a cada ano.

De acordo com o levantamento feito pelo NADH, nas escolas municipais a acessibilidade ainda é precária, ou seja, os prédios ainda não estão adaptados para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, pois de acordo com a pesquisa feita, das 96 escolas pesquisadas, apenas 38% dos banheiros são adaptados, 38% das escolas possuem rampas e somente

17% possuem corrimão. Com relação ao material pedagógico adaptado, é encontrado com muita carência apenas nas 13 escolas que possuem E.A.

No que diz respeito à qualificação profissional a Secretaria Municipal de Educação através do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) em levantamento de dados feitos em todas as escolas que possuem o Programa Básico Legal –Ensino Alternativo quanto à formação acadêmica dos profissionais constatou-se que 82% possuem curso superior completo, 13,3% superior incompleto, 3,9% médio completo, 0,8% médio incompleto, 96,6% latu sensu (completo), 3,4% strictu sensu incompleto.

Desses 82% dos profissionais, 46,67% são graduados em Pedagogia e 11,67% possuem mais de uma graduação.

A coordenação do NADH oferece cursos de formação continuada para os profissionais que atuam no E.A. e na educação básica.

Quanto à modalidade de atendimento, o que predomina na rede municipal é o atendimento nas salas recurso, com apoio pedagógico numa perspectiva de integração e sua estrutura se baseia na projeção de um atendimento educacional especializado.

## **DIRETRIZES**

O Ensino Alternativo se destina às pessoas com necessidade educacionais especiais no campo da aprendizagem, oriundas de todas as áreas ou deficiências: físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, quer de características de altas habilidades, super dotação ou talentos. Esse programa visa o reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e portanto com direitos de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível.

No âmbito educacional, o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração como por exemplo qualificação profissional, adequação do espaço escolar, de equipamentos e materiais pedagógicos.

O E.A. tem como proposta, uma ação integrada projetada nos moldes do atendimento educacional especializado, visando um trabalho pedagógico complementar como forma de

desenvolver as potencialidades do aluno, através do plano de intervenção elaborado para cada educando com necessidade específica.

## OBJETIVOS

---

### Gerais:

- Criar a Diretoria de Educação Especial
- Estabelecer o NADH como referência em diferença humana na rede municipal de ensino, defendendo os princípios de uma escola inclusiva.
- Orientar os profissionais para atuarem com as diferenças humanas.
- Implementar uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, operacionalizando na educação a flexibilização dos ritmos e tempos dos alunos com limitações físicas, sensoriais, dificuldades de aprendizagem e condutas típicas e altas habilidades.
- Combater e amenizar um contexto inexorável de 'práticas sociais segregacionistas.

### Específicos:

- Oferecer cursos de formação para Educação Especial / A.E.E. aos profissionais das escolas comuns da Educação Básica e Infantil.
- Implantar o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da PMU/SME.
- Dar ao professor e a escola o suporte necessário a sua ação pedagógica junto as P.N.E.E..
- Operacionalizar e estruturar as ações referentes ao A.E.E..
- Desenvolver parceria com outras instituições.
- Efetivar pesquisa e produção científica.
- Proceder avaliação, diagnóstico e intervenção de casos nas escolas que não possuem A.E.E..
- Ampliar A.E.E. para quatro escolas de Educação Infantil – EMAS, EMEIS, cinco de Ensino Fundamental e duas de Zona Rural (?)

## **Documento nº 2.2:**



**Secretaria Municipal  
de Educação**

Trabalhando por uma cidade melhor



**NADH**  
NÚCLEO DE APOIO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS

## **HISTÓRICO**

### **2006/2007/2008/2009**

De acordo com o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/ 96 e na Declaração Mundial de Salamanca, 1994; considerando a necessidade de desenvolver políticas educacionais inclusivas que pressupõem o cumprimento da função escolar para todos os alunos, sem discriminação ou segregação, e amplo respeito às diferenças educacionais que os alunos possam apresentar no processo de aprendizagem; com o objetivo de implantar a modalidade de ensino Educação Especial no ensino regular da rede pública municipal de Uberlândia é que a Secretaria Municipal de Educação propõe normatizar a oferta de Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado no município de Uberlândia. No ano de 2006, de acordo com as orientações legais do MEC, o Ensino Alternativo passou por uma ressignificação, onde somente alunos com deficiência física, mental, sensorial e condutas típicas, seriam atendidos pelo programa, sendo assim necessário que o NADH criasse uma nova frente de trabalho nomeada ADA- Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem onde, estes alunos fossem atendidos como apoio psicopedagógico.

Ainda este ano, a normativa de 2004, foi reelaborada pela equipe do NADH, representantes das escolas e inspeção afim de respaldar legalmente o trabalho da educação especial no município. Desta maneira, deu-se início à elaboração de provas e organização do Processo Seletivo simplificado para contratação de Instrutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, através de recrutamento interno em cada cada escola.

Além disto, a PMU disponibilizou uma verba de seis mil reais para reforma e adequação das salas recurso das treze escolas que eram contempladas com o programa EA afim de dar qualidade e melhor de atendimento aos alunos com deficiência, dessa maneira a partir desse ano o aluno passou a ter uma matrícula complementar.

No ano de 2006 várias ações foram desenvolvidas e a Educação Especial obteve grande representatividade no âmbito municipal, tendo como ações principais:

- Reunião com todos os segmentos da Educação para apresentação da Proposta de Educação Especial do Município;
- Organização e aplicação de questionário para levantamento de dados da realidade da Educação Especial no Município;
- Assessoria ao trabalho das escolas que contam com Programa Ensino Alternativo;
- Implantação do A.E.E na área da surdez na E.M Profª Gláucia dos Santos Monteiro para a 1<sup>a</sup> série ;
- Reuniões com representantes da SETTRAN, COMPOD e SMDS, para repasses do cadastramento e recadastramento do passe livre do deficiente;
- Direccionamentos para ressignificar a dinâmica do atendimento do Ensino Alternativo para torná-lo A.E.E;
- Estudos junto à equipe de inspetores para estruturar a proposta da Terminalidade Específica;
- Reestruturação dos instrumentais do Programa Ensino Alternativo junto aos pedagogos e inspetores das escolas;
- Implantação do Projeto com País, em escolas inseridas no Programa Ensino Alternativo, em parceria com a UFU – Instituto de Psicologia;
- Reunião com instituições e órgãos ligados à Educação Especial para eleição do Coordenador regional do Fórum Mineiro e criar o Fórum Municipal de Educação Inclusiva;
- Orientações didático-metodológicas para professores da sala comum e profissionais das escolas que não contam com o Programa Ensino Alternativo, para o trabalho com a pessoa com deficiência;
- Organização do Simpósio Internacional Brasil-Europa de Experiências de Educação Inclusiva em parceria com UFU e UNITRI;
- Elaboração de projetos de formação continuada e aquisição de material didático – pedagógico junto ao FNDE;

- Elaboração de proposta e sugestão para reestruturação do trabalho desenvolvido no CAMPUS Municipal de Educação;

Além destas ações, vários cursos de formação continuada e parcerias foram oferecidas para os profissionais especializados:

- Cursos de Língua De Sinais Brasileira – 80 horas;
- Cursos de BRAILLE – 40 horas;
- Participação efetiva na criação do Fórum Municipal de Educação Inclusiva;
- Representatividade no Fórum Mineiro de Educação Inclusiva;
- Parceria com a 40<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Educação do Estado de Minas, Centro de Capacitação, para formação e qualificação de Instrutores e Intérpretes credenciados pelo CAS;
- Oficina para Educação Infantil – subsídios para o diagnóstico de crianças com necessidades educacionais especiais;
- Estudos com equipe da E.M Prof<sup>a</sup> Gláucia dos Santos Monteiro para estruturação do A.E.E na área da Surdez;
- Consultoria Dr. Mirlene Macedo para discussão e avaliação das propostas de trabalho a serem desenvolvidas no decorrer do ano;
- Formação para profissionais do A.E.E – 56 horas;
- Formação para profissionais do Ensino Regular na perspectiva da Educação Infantil;
- Formação grupos estudos da Arteterapia – 40 horas;
- Formação grupos estudos da Psicomotricidade – 44 horas.

**No ano de 2007**, o Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH, com sua ressignificação e intuito de tornar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos fez com que o município de Uberlândia se unisse aos demais 161 municípios-pólo responsáveis pela ação de multiplicar o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, por meio do “Curso de formação de gestores e educadores”, tendo como municípios de abrangência: Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Dantas, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiaçú, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha. Dando a estes a oportunidade de implantar o AEE, bem como receber salas de recursos multifuncionais do MEC.

Este ano Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação realizou em Brasília, de 26 a 30 de março, o Curso de Formação Continuada de Tutores para Atendimento Educacional Especializado para 144 professores de todos os Estados e do Distrito Federal. Esse curso teve o objetivo de apresentar aos professores – tutores o conteúdo dos livros dedicados aos componentes curriculares para ser desenvolvido na formação a distância dedicando aos estudos nas áreas de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual deficiência mental. Além dessas temáticas o curso contemplou também estudos voltados para orientações legais e pedagógicas do AEE. Após a formação de 40 horas coordenadora do NADH que participou do curso retornou ao município para desenvolver o curso de 180 horas, na modalidade à distância para dez professores da rede de ensino. Ao todo serão beneficiados com essa ação de formação, cerca de 1440 professores em todo Brasil. A realização e certificação do curso fica a cargo da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o Laboratório de Estudos e Diversidade da UNICAMP. Da equipe do NADH 10 participaram do Curso de formação continuada para Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em forma de tutoria na modalidade E a D.

O NADH tem feito todo um trabalho de reestruturação legal e pedagógica de sua atuação, gerando ações diferenciadas e consequentemente novas diretrizes. Dessa maneira, com a demanda, sentiu-se necessidade de ampliar o AEE, passado de 13 para 16 as escolas contempladas com o AEE, sendo elas: Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhôa, Escola Municipal Professora Sebastiana Silveira Pinto e Escola Municipal Professor Osvaldo Vieira Gonçalves.

Após estudos e reflexões com os profissionais do AEE e utilizando a verba do FNDE, o núcleo proporcionou à equipe, uma semana de curso com estudos voltados para a Pedagogia da Expressão com o professor Raimundo Dinello, idealizador da linha de trabalho que o grupo da educação especial definiu no ano anterior e, para efetivar ainda mais este trabalho, os profissionais do AEE durante o uma vez por mês este ano tiveram um curso de formação com duração de 40 horas, onde o enfoque era “Expressão ludo criativa e a prática pedagógica” ministrado pela doutora Luciana Faleiros.

Diante da ressignificação da prática pedagógica dos atendimentos dos alunos com deficiência, foi necessário reformar e ampliar espaço da Sala de Atendimento Educacional Especializado, bem como a adquirir diferentes tipos de materiais didáticos entre vários, materiais

para o atendimento de alunos com cegueira e baixa-visão na sala recurso, mobiliários e eletro-eletrônicos específicos.

Ainda este ano, com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, houve um aumento significativo no número de alunos com deficiências matriculados na escola regular, assim, a SME e o NADH ofereceu aos profissionais do AEE curso de formação continuada sobre Comunicação Suplementar e Alternativa com a fonoaudióloga Paula Melo- também com verba do FNDE e duração de 40 horas.

Para atender um número maior de alunos, o Campus Municipal de Atendimento Especial sob a responsabilidade do NADH, passa por reforma e ampliação, tendo também, um aumento no número de profissionais e melhora na qualidade do espaço para atendimento. Assim qualificar e melhorar os atendimentos, foi necessário oferecer aos profissionais cursos sobre o currículo funcional ministrado pela Dra. Margherita Cuccovia do Centro Ann Sullivan do Brasil, além de receber a assessoria da Fonoaudióloga Paula Melo durante este ano sobre Comunicação Suplementar e Alternativa.

A coordenação atual do NADH nesse ano solicitou junto a SME a Lei de criação do Campus e está em processo de tramitação que contará com o apoio de todas as secretarias da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

A zona rural também foi beneficiada pelas ações do NADH. Os alunos com deficiência destas escolas recebem atendimento por meio de um professor itinerante, que vão às escolas para efetivar o trabalho do AEE. O trabalho iniciou com uma visita por semana nas 8 escolas de zona rural onde tinha o aluno com deficiência matriculado ( EM Antonino Martins da Silva, EM Carlos Tucci, EM Dom Bosco, EM Domingas Camim, EM Emilio Ribas, EM Freitas Azevedo, EM. José Marra da Fonseca, EM. Leandro José de Oliveira, EM. Olhos D'Agua, EM. Prof<sup>a</sup> Maria Regina Arantes Lemes, EM Sebastião Rangel)

Para um resultado ainda mais eficaz, neste ano a equipe do NADH foi o responsável pela elaboração de provas e organização do Processo Seletivo simplificado III para contratação de Instrutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para as escolas comuns. O processo seletivo para a contratação de novos intérpretes e instrutores para o trabalho com as pessoas com surdez, tendo assim mais 6 profissionais de cada uma destas áreas para atuarem junto às escolas. Ainda para divulgar o trabalho com os alunos com surdez, foi promovido o '1º Colóquio Municipal: Pessoas com Surdez em Uberlândia - Conhecendo e Reconhecendo Ações'.

Em 2007, o NADH iniciou a frente do trabalho para o atendimento às dificuldades de aprendizagem foi pensada e nomeada como ADA (Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem), tendo as escolas municipais de ensino fundamental da zona urbana e rural um professor para cada turno. Os alunos atendidos apresentam dificuldade acentuada na aprendizagem nenhuma deficiência e nenhum comprometimento orgânico estão nas séries iniciais com distorção idade e série. Antes de efetivar o trabalho com os alunos a equipe do NADH ofereceu os professores selecionados um curso de formação e preparação para atender os alunos numa perspectiva da Psicopedagogia, isso reforçando a ideia que a nova frente não tem cunho de reforço escolar. Este trabalho atualmente atende em média 700 alunos de 49 escolas do ensino fundamental.

A formação continuada é outra importante realização do NADH. Tem como meta atingir além dos profissionais do atendimento educacional especializado, profissionais do ensino regular. Assim, realiza os seguintes cursos: **LIBRAS; BRAILLE; Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem; Saberes e Práticas das Pessoas com Cegueira e Baixa Visão. A questão da deficiência/diferença no contexto sócio-educacional das pessoas com surdez, Curso de Iniciação Científica; Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: saberes e práticas, entre outros**

Outro importante acontecimento foi a criação do setor de trabalhos científicos cujo objetivo é sistematizar e elaborar pesquisas, projetos e publicações na área da Educação/Educação Especial, visando propiciar uma conotação científica às atividades desenvolvidas pelo NADH. Vários estudos foram apresentados em eventos científicos e publicados em anais e revista. O último trabalho aprovado será apresentado no VIII Encontro de Pesquisa da Região Sudeste (Desafios da Educação Básica a Pesquisa em Educação), que acontecerá de 27 a 30 de maio de 2007, em Vitória/Espírito Santo.

Desde que iniciou na coordenação da Educação Especial do Município o NADH/SME vem se destacando em diversos congressos, simpósios e participação de estudos acadêmicos, pois suas ações congregam com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, segue abaixo alguns que merecem destaque:

V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Especial – UFU/FAEFI – 2006

Título: Um pouco da história da Educação Especial no município de Uberlândia

Tipo: Comunicação Oral – Trabalho Completo – Artigo na Revista Digital do Simpósio

Congresso de Educação Especial – UFU/Santa Mônica – CEPAI – 2006

Título: Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH

Tipo: Comunicação Oral – Resumo

Semana Acadêmica da Educação Física – FAEFI/UFU - 2006

Título: Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH

Tipo: Comunicação Oral – Resumo – Anais digital do evento.

Encontro de Pesquisadores da Região Sudeste – Vitória/Espírito Santo

Título:

Tipo: Pesquisa Bibliográfica – Trabalho Completo

Participação do IV Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Programa Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em Florianópolis- SC

Participação da Formação de Multiplicadores – Projeto Educar na Diversidade, em Brasília- DF

Participação nas discussões e seminário do Plano Municipal de Educação;

Participação no IV Congresso Multidisciplinar de Educação Especial em Londrina, com apresentações de trabalhos;

Algumas ações no NADH/SME foram relevantes para obter reconhecimento do MEC/SEESP:

- Cadastramento das salas A.E.E. junto à Superintendência Regional de Ensino.
- Reestruturação da Instrução Normativa da Educação Especial;
- Levantamento do quantitativo de alunos com deficiência da rede municipal;
- Assessoria ao trabalho das escolas que contam com o AEE;
- Reuniões com representantes do COMPOD e SMDS para ações junto às pessoas com deficiência;
- Estudos junto à equipe de inspetores para estruturar a proposta da Terminalidade Específica;
- Orientações didático-metodológicas para professores da sala comum e profissionais das escolas que não contam com o AEE, para o trabalho com a pessoa com deficiência;
- Aquisição de materiais didáticos, mobiliários e eletro-eletrônicos adaptados;
- Aquisição de material para o atendimento de alunos com cegueira e baixa-visão na sala recurso das escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado

- Elaboração das propostas de A.E.E nas áreas da surdez, deficiência visual deficiência mental, deficiência física e múltipla, problemas de aprendizagem e condutas típicas pela equipe do NADH;
- Elaboração de projetos de formação continuada e aquisição de material didático – pedagógico junto ao FNDE;
- Elaboração de proposta e sugestão para reestruturação do trabalho desenvolvido no CAMPUS Municipal de Atendimento Especializado;
- Organização e estruturação do quadro de profissionais do AEE;
- Elaboração de provas e organização do Processo Seletivo simplificado III para contratação de Instrutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais para as escolas comuns;
- Proposta do Grupo de pesquisa “Sign Writing”
- Organização do Processo Seletivo IV para contratação de Instrutores e Intérpretes para o ano de 2008;
- Mostra pedagógica e Troca de experiências do NADH (AEE e ADA) com exposição de materiais elaborados pelos professores e confeccionados pelos próprios alunos.
- Verificação das ações na classe comum através do pedagogo do AEE, em conjunto com pedagogos da classe comum, avaliando o trabalho e desenvolvimento dos alunos com deficiência;

No que se refere aos cursos de formação continuada, o NADH em 2008 fez investimentos significativos, pois do ponto de vista acadêmico com esses cursos pretende-se oferecer oportunidade de promover e qualificar o desenvolvimento da Educação Especial do Município, visando melhorar os critérios de qualidade e oportunidade na oferta educacional na perspectiva da inclusão, segue abaixo alguns dos cursos oferecidos:

#### Formação

- Formação Grupo de estudos dos instrutores de LIBRAS – 40h, 15 participantes;
- Formação Grupo de estudos dos intérpretes de LIBRAS – 40h, 21 participantes;
- Formação Grupo de estudos da Arteterapia – 40h, 8 participantes;
- Formação Grupo de estudos dos profissionais do Campus Método Teacch para autistas– 12 participantes;

- Curso de Braille - Minis. : Cleuza Maria de Souza – 6 Turmas, 40h(cada), 76 participantes;
- Curso Sorobã – 40h, 20 participantes
- Curso Básico de Libras - Minis.: Kleyver Tavares Duarte - 4 turmas, 60 h(cada), 84 participantes
- Curso Básico de Libras – Minis.: Júlio Maria Azevedo Rossi- 2 turmas, 60 h(cada), 37 participantes;
- Curso Intermediário de Libras – Minis. : Paulo Sérgio de Jesus Oliveira 80 h, 18 participantes;
- Encontro Mensal de Pedagogos do A.E.E, – 40h, 18 participantes;
- Curso de Formação Continuada “Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem” - 70 h, 105 participantes;
- Curso de Formação Continuada “A questão da deficiência/ diferença no contexto sócio-educacional da pessoa com surdez” - 60 h, 80 participantes;
- Curso de Formação Continuada “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Saberes e práticas” – 40h, 106 participantes;
- Curso de Formação Continuada “O criativo no desenvolvimento da consciência” - 40 h, 21 participantes;
- Curso de Formação Continuada “Saberes e práticas para a educação de pessoas com cegueira e baixa-visão” – 56 h, 55 participantes;
- Formação dos profissionais do AEE quanto à aplicação da Pedagogia da Expressão como diretriz metodológica nos atendimentos- “Pedagogia da Expressão Lúdico-Criativa” Ministrante: Luciana Faleiros Cahui Salomão, 52h, 120 participantes;
- Curso FNDE- “Pedagogia da Expressão e Comunicação Suplementar e Alternativa: proposta e práticas pedagógica”- Ministrantes : Prof. Dr Raimundo Dinello e Prof. Dr<sup>a</sup> Paula Mello Pereira Passos, 80h, 200 participantes;
- Oficina Educar na Diversidade para professores da classe comum na reflexão e construção de práticas inclusivas, 40h, 40 participantes;
- Curso “Currículo Funcional” – Ministrante: Dr<sup>a</sup> Marguerita Cuccovia, 16h, 53 participantes

Investimentos

- Aquisição de materiais didático-pedagógicos para o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem R\$ 28.630,89
- Aquisição de materiais didático-pedagógicos para salas do Atendimento Educacional Especializado R\$ 16.094,74
- Aquisição de materiais didático-pedagógicos para o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com cegueira R\$ 20.473,23
- Contratação dos serviços de um Terapeuta Ocupacional para avaliação e prescrição de mobiliário adaptado R\$ 1.600,00
- Ministrante para Curso de Formação Continuada “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Saberes e práticas”

R\$ 488,00

- Ministrante para Curso “Currículo Funcional” R\$ 1400,00
- Ministrante para Curso de Formação dos profissionais do AEE quanto à aplicação da Pedagogia da Expressão como diretriz metodológica nos atendimentos- “Pedagogia da Expressão Lúdico-Criativa” - R\$ 3.000,00
- Avaliação dos alunos da rede municipal com superdotação/altas habilidades - R\$ 2250,00
- Material Pedagógico (inclusive Livros de Literatura) R\$ 8.631,31
- Viagem para IV Congresso Brasileiro Interdisciplinar de Educação Especial – para profissionais do A.E.E – Londrina (PR) - R\$ 2.400,00
- Viagem para Congresso Internacional de Educação- Belo Horizonte (MG)

R\$1.800,00

CAMPUS MUNICIPAL = 57 ALUNOS (NÃO TENHO O QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS)

Equipe NADH em 2007

- ↳ 01 Coordenação
- ↳ 01 Vice-coordenação
- ↳ 05 Coordenadoras de roteiro AEE
- ↳ 02 Coordenadoras de roteiro ADA

- ↳ 01 Professor itinerante para diagnósticos na Educação Infantil
- ↳ 03 Professoras itinerantes AEE- zona rural
- ↳ 01 Professora para apoio aos Projetos
- ↳ 03 Professores de LIBRAS
- ↳ 01 Professora de BRAILLE;
- ↳ 01 Professora atuando no setor de Projetos, Pesquisas e Publicações;
- ↳ 01 assistente administrativo;
- ↳ 01 Educadora Infantil para apoio administrativo-pedagógico

#### Campus

01 diretora

01 pedagoga

03 professores de pré à 4º série que desenvolvem o trabalho com oficinas pedagógicas

05 educadoras infantis, para Atividades de Vida Prática e Atividades de Vida Diária

01 professor de artes para atendimento de Arteterapia

02 professores de Educação Física para atendimento de psicomotricidade

01 professor de Educação Física para o atendimento de Equoterapia

01 fisioterapeuta

01 psicólogo voluntário

01 enfermeiro

04 ASGs

01 professor de Geografia (readaptado) atuando no setor administrativo

01 assistente administrativo

↳ Total de Atendimentos semanal: 300

**No ano de 2008** o setor responsável pela Educação Especial do município continua expandindo para outras escolas, pois segundo análise e levantamentos de dados alguns alunos teria um trajeto muito longo para chegar à escola onde possui o AEE. Dessa maneira houve a necessidade de abrir o AEE em mais oito escolas facilitando o ingresso do aluno na escola bem como o seu retorno no contra-turno para receber o apoio complementar na sala recurso. As escolas contempladas com esse serviço foram: Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhöa, Escola Municipal Professora

Josiany Franca, Escola Municipal Professora Irene Monteiro Jorge, Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano, Escola Municipal Boa Vista, Escola Municipal Freitas Azevedo, Escola Municipal Sebastião Rangel e Escola Municipal Antonino Martins Silva.

Atualmente os alunos com necessidades educacionais especiais abrangem um quantitativo de 723 alunos matriculados na rede municipal de ensino dentro os quais são identificados: Pessoa com surdez, deficiência visual, mental, múltipla, física altas habilidades/superdotação e condutas típicas (problemas de conduta).

O Campus Municipal de educação Especial este ano atendia 57 pacientes, apresentando deficiências múltiplas.

O AEE itinerante da zona rural continua em oito escolas com o atendimento duas vezes por semana feito por três professoras, atendendo em média 40 alunos. Foi aberto a sala recursos em três escolas de zona rural.

Iniciou também o trabalho com o AEE para os alunos da educação infantil que abrange uma clientela situada na faixa de zero a seis anos, de acordo com o art. 208, inciso IV da Constituição Federal (1988). Nesse período de vida de uma criança, dois tipos básicos de atendimento educacional lhe podem ser oferecidos: A Estimulação precoce constitui-se em um conjunto organizado de estímulos e de treinamentos adequados oferecidos nos primeiros anos de vida à crianças já identificadas com alguma deficiência, com atraso no desenvolvimento e àquelas consideradas de risco. Esse tipo de deficiência visa garantir a essas crianças uma evolução tão normal quanto possível e o atendimento na pré-escola sendo um prolongamento da etapa anterior, tem o objetivo de promover o desenvolvimento psicomotor, sensorial, social e emocional da criança.

Com a abertura do AEE em novas escolas foi necessário fazer a aquisição de materiais e recursos pedagógicos para compor as novas salas recursos os quais foram adquiridos com verbas do poder Público SME. Nesse mesmo período foi feito o levantamento do quantitativo de alunos com deficiência física da rede municipal que necessitariam de mobiliário adaptados e outros recursos a favor de sua permanência na escola. Sendo assim o NADH solicitou à Prefeitura Municipal junto SME contratação de um Terapeuta Ocupacional para avaliação. Os 31 alunos matriculados passaram por uma avaliação feita pela TO onde foram prescritos os recursos e mobiliários adaptados. Após esse trabalho várias empresas passaram pela licitação para compra desses materiais. Aquisição de materiais didáticos, mobiliários (cadeira com bandeja) e eletro-eletrônicos

adaptados (mouse adaptado) foi um marco, pois até então não se via nenhum investimento específico o para essa área. Além desses equipamentos para deficiência física houve também um alto investimento na aquisição de materiais para o atendimento de alunos com cegueira e baixa-visão para sala recurso das escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado (telescópio monocular, pedra esférica, impressora Braille Romeu Pró 50 um CCTV circuito fechado de televisão utilizados com alunos de baixa-visão).

Para fomentar e aperfeiçoar a prática pedagógica na linha da Pedagogia da Expressão o NADH organizou o Seminário: “Pedagogia da Expressão/ Expressão e Criatividade/ Expressão Ludo Criativa, este seminário teve como objetivo aprofundar os conhecimentos na base teórica e prática.

Reestruturação da Instrução Normativa da Educação Especial publicada em janeiro de 2008, finaliza um trabalho que vem acontecendo desde 2006 com a equipe do NADH e Inspeção escolar responsável pela Educação Especial. A partir de desta data ficou regulamentado o recrutamento interno para os profissionais interessados no trabalho na sala recurso com o AEE. **Falar da normativa**

Em 2008 o NADH continua tendo reuniões com representantes do COMPOD e SMDS para ações junto às pessoas com deficiência, ficando, portanto sempre atualizado quanto às resoluções nacionais e municipais.

Na caminhada para uma escola inclusiva muitas barreiras são travadas e para isso é necessário estudos e mudanças que a longo prazo se tornam fortalecidas. Nesse período o NADH juntamente com a inspeção escolar responsável pela Educação Especial formou uma comissão para estudar e estruturar uma proposta ou conta proposta sobre a Terminalidade Específica, pois segundo a Resolução 02/01 do CNE Conselho Nacional de Educação, que instituiu:

as DNEE Diretrizes Nacionais para Educação Especial: É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, *terminalidade específica* do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descriptiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

O ADA- Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem este ano continua aperfeiçoando sua frente de trabalho voltada para uma visão da Psicopedagogia que é um estudo que se constrói a partir de dois saberes e práticas, quais sejam a pedagogia e a psicologia. O campo dessa mediação recebe também influências da psicanálise, da lingüística, da semiótica, da neuropsicologia, da psicofisiologia, da filosofia humanista-existencial e da medicina. Portanto é nessa perspectiva que o trabalho vem se desenvolvendo, pois a Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio-família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia. Dessa maneira os alunos das escolas municipais com dificuldade acentuada na aprendizagem e que não apresentam nenhuma deficiência e nenhum comprometimento orgânico é atendido por um psicopedagogo, onde seu trabalho é de natureza interdisciplinar. Utiliza recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender, valendo-se de métodos e técnicas próprias.

Este ano a equipe do NADH foram os responsáveis em serem os multiplicadores do Curso de formação continuada para Atendimento Educacional Especializado, pois no ano anterior recebeu a formação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em forma de tutoria na modalidade EaD. O curso teve o objetivo de apresentar aos profissionais das salas recurso o conteúdo dos livros dedicados aos componentes curriculares para ser desenvolvido uma vez por mês durante todo o ano dedicando aos estudos nas áreas de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual deficiência mental. Além dessas temáticas o curso contemplou também estudos voltados para orientações legais e pedagógicas do AEE. Ao todo foram beneficiados 157 profissionais que trabalham com o AEE do município. Esse ano este mesmo curso foi oferecido para Formação de Gestores e Educadores (FNDE/MEC) dos 17 municípios de abrangência do Pólo de Uberlândia Araporã, Arapuá, Cachoeira Dourada, Capinópolis, Carneirinho, Córrego Dantas, Cruzeiro da Fortaleza, Delta, Estrela do Sul, Fronteira, Ipiaçú, Iraí de Minas, Lagoa Formosa, Monte Alegre de Minas, Planura, Prata e Pratinha.

Esse ano a coordenadora do NADH ainda como tutora junto ao MEC, multiplicou para mais 10 participantes o Curso de Formação Continuada de professores para Atendimento Educacional Especializado. Esse curso teve o objetivo de apresentar aos professores conteúdo dos livros

dedicados aos componentes curriculares para serem desenvolvidos na formação a distância dedicando aos estudos nas áreas de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual deficiência mental. Além dessas temáticas o curso contemplou também estudos voltados para orientações legais e pedagógicas do AEE.

Dentre as várias ações, propostas a SME/NADH desenvolveram as seguintes diretrizes:

- Assessoria ao trabalho das escolas que contam com o AEE;
- Orientações didático-metodológicas para professores da sala comum e profissionais das escolas que não contam com o AEE, para o trabalho com a pessoa com deficiência;
- Avaliações pedagógicas para orientação e encaminhamento de alunos com deficiência ao AEE;
- Orientações didático-metodológicas para professores da sala comum e profissionais das escolas que não contam com o AEE, para o trabalho com a pessoa com deficiência;
- Elaboração das propostas de A.E.E nas áreas da surdez, deficiência visual deficiência mental, deficiência física e múltipla, problemas de aprendizagem e condutas típicas pela equipe do NADH;
- Elaboração de projetos de formação continuada junto ao FNDE;
- Organização e estruturação do quadro de profissionais do AEE;
- Participação de mais 10 professoras-alunas (profissionais do AEE) e um tutor (coordenadora do NADH) do curso à distância promovido pelo MEC/ SEESP.
- Participação nas discussões e seminário do Plano Municipal de Educação;
- Pesquisa “Sign Writing”
- Participação e apresentação de trabalho em congressos e seminários.
- Investimento nos profissionais que estão à frente da Educação Especial na participação de Congresso em Curitiba.
- Verificação das ações na classe comum através do pedagogo do AEE, em conjunto com pedagogos da classe comum, avaliando o trabalho e desenvolvimento dos alunos com deficiência;

No que se refere aos cursos de formação continuada, oficinas de aperfeiçoamento simpósios o NADH em 2008 fez um alto investimento, pois do ponto de vista acadêmico com esses cursos pretende-se oferecer oportunidade de promover e qualificar o desenvolvimento da Educação

Especial do Município, visando melhorar os critérios de qualidade e oportunidade na oferta educacional na perspectiva da inclusão, segue abaixo alguns dos cursos oferecidos:

- Oficina “Educar na Diversidade” (MEC/SEESP)
- Formação continuada NADH/ Educação Infantil Estimulação Precoce;
- Formação Grupo de estudos dos instrutores de LIBRAS – 40h, 15 participantes;
- Formação Grupo de estudos dos intérpretes de LIBRAS – 40h, 21 participantes;
- Formação Continuada: Comunicação Suplementar Alternativa para profissionais do Campus – 30 participantes; Professora Ms.Paula Mello
- Curso de Braille - Minis. : Cleuza Maria de Souza – 03 Turmas, 40h(cada), 76 participantes;
- Curso Sorobã Módulo II – Minis.: João Batista – 40h, 20 participantes
- Curso Básico de Libras - Minis.: Danilo R. B. Silva - 02 turmas, 60 h(cada), 65 participantes
- Curso Básico de Libras – Minis.: Júlio Maria Azevedo Rossi- 01 turmas, 60 h(cada), 37 participantes;
- Encontro Mensal de Pedagogos do A.E.E, -40h, 30 participantes;
- Curso de Formação Continuada “Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem” - 70 h, 105 participantes;
- Encontro de roteiro Seminário: “Pedagogia da Expressão/ Expressão e Criatividade/ Expressão Ludo Criativa;
- Formação continuada para profissionais iniciantes no AEE.

#### Investimentos

- Aquisição de recursos ópticos e não ópticos para o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com cegueira (impressora Braille Romeo Pro- 50, gabinete p/impressora, tele lupa monocular, lupa peso de papel, CCTV) R\$
- Formação de gestores e educadores (FNDE /MEC)– do AEE e dos 17 municípios de abrangência do Pólo Uberlândia
- Acessoria para Campus Municipal de Educação Especial Comunicação Suplementar e Alternativa Fonoaudióloga Paula Melo (FNDE /MEC)– Congresso Dificuldade de Aprendizagem em Curitiba

- Mobiliário adaptado (cadeiras com bandeja parapódio) e recursos adaptados (prato com ventosas, talheres adaptados, tesoura adaptada, engrossadores de lápis, pasta com velcron, plano inclinado, órtese, peso com chumbo, mouse adaptado) para alunos com PC

O ano de 2008 a equipe do NADH estava composta de:

01 Coordenação,

01 Vice-coordenação

05 Coordenadoras de roteiro AEE

02 Coordenadoras de roteiro ADA

01 Professor itinerante para diagnósticos na Educação Infantil

03 Professoras itinerantes AEE- zona rural

01 Professora para apoio aos Projetos

03 Professores de LIBRAS

01 Professora de BRAILLE;

01 Professora atuando no setor de Projetos, Pesquisas e Publicações;

01 assistente administrativo;

01 Educadora Infantil para apoio administrativo-pedagógico

No ano de 2009, ainda com a divulgação da Política Nacional da Educação Especial e a credibilidade que o município de Uberlândia tem com a comunidade, que acredita e procura nossos serviços, sentiu-se a necessidade de aumentar ainda mais o número de escolas que possuem o AEE, passando de \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ as escolas contempladas; assim, todos os profissionais interessados para a atuação neste serviço, em como os instrutores e intérpretes de LIBRAS, passaram por um processo seletivo ou memorando extraordinário, tendo desta vez, as escolas Milton Porto, \_\_\_\_\_ < \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ .( ver as d+) mais esta conquista.

Visando um atendimento de qualidade, este núcleo, trouxe no primeiro semestre, para o encontro mensal a pedagoga Fausta Cristina, membro do Instituto Autismo e Otimismo, que veio discutir sobre transtornos pertencentes ao chamado Espectro Autista, e posteriormente a Dra Nívea, que veio a acrescentar sobre o tema discutido no mês anterior.

Ainda sobre formação continuada, o NADH, acredita que equipe necessita estar constantemente atualizada nas temáticas referentes a área, visando o repasse adequado de informações e as mais novas reflexões referentes as questões da aprendizagem e seus processos, objetivando uma melhor atuação dos profissionais e, consequentemente, o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; dessa forma, consideramos importante a participação da equipe nestes eventos, os quais discutem temáticas importantes à formação de profissionais. Assim, o núcleo interveio junto a SME solicitando a compra de algumas inscrições para o 1 Congresso de Psicopedagogia Escolar: Contribuições da Psicopedagogia para Educação Escolar na Universidade Federal de Uberlândia e, \_\_\_\_ profissionais foram contemplados.

Ainda pensando num atendimento de qualidade, a equipe do núcleo, juntamente com os profissionais especialistas na área da surdez, organizam estudos e planejamentos da língua brasileira de sinais, dando a este um enfoque de pesquisa. Também, em momentos agendados anualmente de estudos, este grupo confecciona um dicionário em LIBRAS com termos técnicos, afim de auxiliar o trabalho com os alunos com surdez na sala comum.

Tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação tem também como uma de suas Metas investir na formação continuada dos educadores que nela trabalham, o NADH setor responsável pela estruturação e implantação do Atendimento Educacional Especializado/AEE nas escolas regulares do município de Uberlândia, continua oferecendo cursos de formação continuada tanto para os profissionais que atuam no AEE, como para profissionais da sala comum, assim, no ano de 2009 cursos como sorobã, braille, LIBRAS (básico e intermediário) estão sendo oferecidos.

Ainda este ano, acreditando que a inclusão do aluno com deficiência na classe comum não é de responsabilidade apenas do AEE, e que esta perpassa por todos da escola que tem suas especificidades, ou seja, não é só o aluno com deficiência que deve ser incluído, mas de toda a sociedade e escola em geral, o NADH apresenta a proposta de trabalho à formação continuada voltada para a prática pedagógica da escola regular como um todo, uma vez que o AEE já está estruturado, articulado e em consonância com os documentos legais e a Política Nacional da Educação Especial. Assim, seguindo as orientações do MEC, este núcleo, propõe um trabalho de Práticas Inclusivas no Contexto da Classe Comum que, visa a formação para todos os profissionais

que desejarem, responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos, constituindo o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não. Antes destas ações se efetivarem nas escolas, os pedagogos do AEE, passaram por 4 módulos do projeto “Educar na Diversidade”, abrangendo os temas: Projeto educar na Diversidade, O enfoque da Educação Inclusiva, Construindo Escolas para a Diversidade e Aulas Inclusivas, tendo estes módulos como objetivo central responder às diversidades de estilos e ritmos de aprendizagem, ajudando a consolidar a política nacional de educação inclusiva através da formação de educadores.

Após o momento de formação destes pedagogos, foram feitas sensibilizações em \_\_\_\_\_ escolas e, efetivado o trabalho nomeado “Práticas Inclusivas no Contexto da Sala Comum” nas escolas Domingos Pimentel, Freitas Azevedo, Odilon, Cecy Cardoso .

Assegurar a TODOS os alunos (com ou sem deficiência) em compartilhar espaços comuns de aprendizagem, é um direito garantido por lei, absolutamente fundamental para que as crianças ou jovens possam acessar todos os espaços da escola e participar das atividades escolares com segurança e maior independência possível, de acordo com suas habilidades e limitações, contudo, o Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino, assim, em 2009, das 27 mil escolas do Brasil, priorizadas, 05 são do município de Uberlândia – Cecy Cardoso, Hilda Leão, Olga Del Fávero, Stela Saraiva Peano, Leônicio do Carmo Chaves, que tem orçado e documentado todas estas tramitações.

Ainda este ano, considerando o ofício circular nº 32/2009, as escolas públicas do ensino fundamental que estão contempladas no PDE ESCOLA (em Uberlândia são 30), cujo o prédio escolar não tenha acessibilidade arquitetônica, apresentaram um projeto de adequação para demandar os recursos destinados às ações previstas no Programa Escola Acessível.

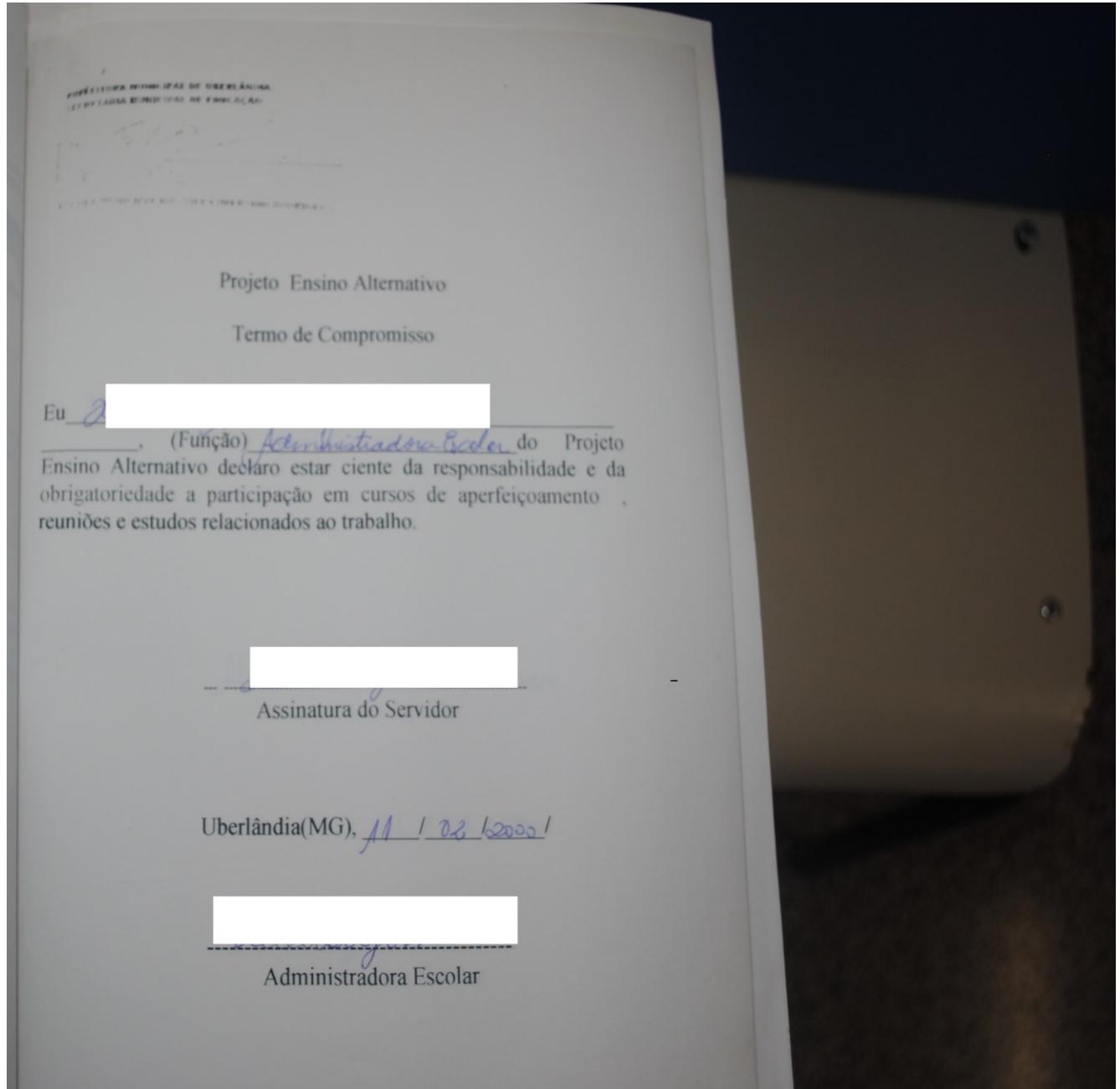
Como ocorreu também nos anos anteriores, as participações nas reuniões do COMPOD são efetivas afim de continuar criando ações junto às pessoas com deficiência.

Atualmente, os setores NADH e NEJA, estão trabalhando mais de perto afim de oferecer também aos alunos do PMEA E EJA o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que este pode e deve perpassar por todas as etapas e níveis de ensino básico e superior.

Ainda este ano, os gestores das escolas municipais deste município, passarão por um curso com duração de 40 horas, discutindo sobre os temas: **CONSTRUINDO E SISTEMATIZANDO A**

***ED.INCLUSIVA, FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA ED INCLUSIVA,  
MARCOS LEGAIS, AEE A SERVIÇO DA EDUC. ESPECIAL (DM,DV,PS,DF)***

**Documento nº 2.3:**  
**Termo de Compromisso**



## **Documento nº 2.4:**

### **Termo de Advertência**



## TERMO DE ADVERTÊNCIA

Em conformidade com Instrução Normativa nº 003/99, do Programa Básico legal - Ensino alternativo, a Secretaria Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais, adverte a Administradora Escolar da Escola Municipal Prof.

\_\_\_\_\_ ao que se refere à faltas sem justificativas às reuniões quinzenais realizadas no 2º semestre de 1999, no CEMEPE.

Uberlândia, 25 de fevereiro de 2000.

Secretaria Municipal de Educação

## ~~Administradora Escolar~~

**Documento nº 2.5:**

**Quadro de quantitativo de alunos – 1994**

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SETOR DE COORD. TÉCNICO-PEDAGÓGICO  
CONSULTORIA PSICOPEDAGÓGICA E  
ENSINO ALTERNATIVO

Jurado / 94

ESCOLA: \_\_\_\_\_

DIRETOR (a) \_\_\_\_\_

Data: 06/06/94

QUANTITATIVO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL/AUDITIVA/MENTAL  
FÍSICA E DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM

ORD.	NOME DO ALUNO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	IDADE	SÉRIE	TURNO DO E.R.	NOME DO PROFESSOR	NOME DO E.A.	ESP. QUE ACOMPANHA O E.A.
01	José Mestal	16a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
02	Prof. Apuradapun	10a.	2 <sup>o</sup>	tarde				—
03	Paulo Antônio, sonâo	11a.	3 <sup>o</sup>	tarde				—
04	Netoval e sonâo	09a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
05	Prof. Apuradapun	08a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
06	DA	12a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
07	José. Montal	16a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
08	Prof. Apuradapun	12a.	2 <sup>o</sup>	tarde				—
09	Prof. Apuradapun	10a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
10	Prof. Apuradapun	11a.	2 <sup>o</sup>	tarde				—
11	Prof. Apuradapun	11a.	2 <sup>o</sup>	tarde				—
12	Paulo Mário, sonâo	10a.	1 <sup>o</sup>	tarde				—
13	Paulo Mário, sonâo	11a.	4 <sup>o</sup>	manhã				—
14	DA	13a.	2 <sup>o</sup>	tarde				—
15	DA	13a.	2 <sup>o</sup>	tarde				—

## **Documento nº 2.6:**

## Quadro distribuição de aulas – 2000

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS**

Julieta Diniz



PROGRAMA ENSINO ALTERNATIVO

## QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE AULAS / ANO 2.000

ESCOLA MUNICIPAL

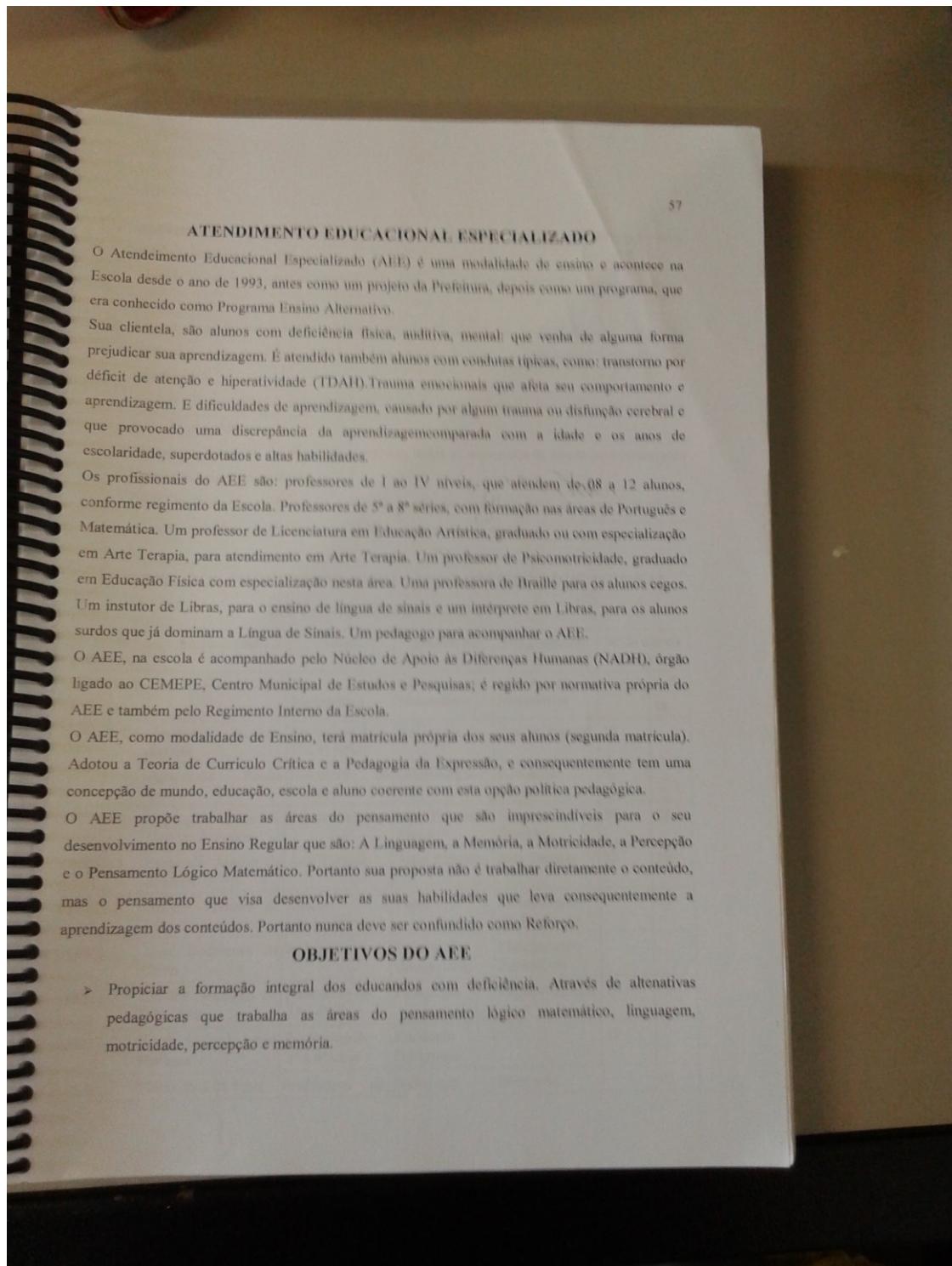
\* S.F. (Situação Funcional) efetivo ou contrato

Administradora Escolar  
Autorização 499/99 à 2001

Administradora Escolar  
Autorização 499900 + 50

## **Documento nº2.7:**

### **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**



**Documento nº 2.8:**

**Quadro de alunos do AEE – 2010- manhã**

Ord	Nome	Data de Nascimento	Idade	Ano	Turno AEE	TGD	DF	DI	PS	DV: Cegueira	DV: Baixa Visão	DMU	AH/ S	Laudo	Quadro de alunos AEE 2010- manhã									
															01	02	03	04	05	06	07	08	09	
01			8.a	2ºD	manhã							X												
02			10.a	3ºE	manhã							X												
03			11.a	4ºC	manhã							X												
04			8.a	2ºE	manhã							X												
05			8.a	2ºC	manhã							X												
06					manhã							X												
07					manhã							X												
08			16.a	5º E	manhã							X												
09			9.a	3ºE	manhã							X												

Directora: L  
Pedagoga: F

Secretaria Municipal  
de Educação

Escola Municipal

## **Documento nº 2.9 :**

## Dados dos Profissionais que atuam no AEE

Secretaria Municipal	Escola Municipal				
de Educação					
Directora	Directora				
<h2>Escola Municipal [REDACTED]</h2> <h3>DADOS DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO AEE</h3>					
<p>Directora: [REDACTED]      Pedagoga responsável: [REDACTED]</p>					
<p><b>Quadro dos Profissionais do AEE</b></p>					
<b>Nome</b>	<b>Matrícula</b>	<b>E-mail pessoal</b>	<b>Função</b>	<b>Horas/Aula de Trabalho Semanal</b>	<b>Dias de Trabalho na Escola</b>
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - manhã	2ª feira, 4ª feira, 5ª feira e 6ª feira
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - tarde	2ª feira, 4ª feira, 5ª feira e 6ª feira
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - tarde	2ª feira, 4ª feira, 5ª feira e 6ª feira
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - manhã	2ª feira e 4ª feira - manhã
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Prof.º de Psicomotricidade	16h/a - manhã e tarde	4ª feira e 6ª feira - tarde
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Professora 1º ao 5º ano	16h/a - manhã	2ª feira, 4ª feira, 5ª feira * Profº liberada mestração as 6ª feiras
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	30horas totais sendo: (15h-E.M. Mano Alves)	2ª feira 12:00h as 18:00h 10:00h 13:00h	3ª feira 7:00h as 10:00h
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	Pedagoga AEE	4ª feira 7:00h as 18:00h	5ª feira 12:00h as 13:00h
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	(15h-E.M. Lima Odeteia)	13:00h	6ª feira 13:00h as 16:00h

**Documento nº 2.10:**

**Projeto Atendimento as Dificuldades de Aprendizagem (ADA)**

**PROJETO: ATENDIMENTO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - A.D.A**

**Objetivos**

- Contribuir para elevar os índices de aprovação;
- Auxiliar os alunos e alunas que estão com dificuldade de aprendizagem principalmente defasagem de pré-requisitos de conteúdos.

**Público Alvo**

Preferencialmente alunos e alunas dos PEACs I, II, III e IV.

**Turno de atendimento**

Manhã

**Início do Projeto**

Março de 2007

**PROJETO ESCOLA DE PAIS**

**Objetivos**

- Orientar os pais em como auxiliar os filhos para melhorar o desempenho escolar;
- Estimular o bom relacionamento entre pais e filhos.

**Público alvo**

Pais de nossos alunos e alunas.

**Turnos atendidos**

Manhã, tarde e noite.

**Início do Projeto**

Março de 2007

## **Documento nº 2.11:**

### **O Programa Educação Pelas Diferenças**

47

#### **O PROGRAMA EDUCAÇÃO PELAS DIFERENÇAS E.P.D. ENSINO FUNDAMENTAL – NÃO SERIADO DE 1<sup>a</sup> A 4<sup>a</sup> SÉRIES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA**

O Programa Educação Pelas Diferenças (E.P.D.) ensino não seriado- previsto no Regimento Escolar desde 1996 e no Projeto Político Pedagógico, respeitando as Diretrizes da Secretari Municipal de Educação – compreende ações coletivas e individuais e uma nova prática de avaliação, efetivando uma ação educacional, respeitando as diferenças individuais e o estágio de desenvolvimento do aluno, propiciando a humanização da escola por meio do resgate de valores essenciais ao ser humano, vinculando-o ao mundo do trabalho e a prática social.

#### **BREVE HISTÓRICO**

O Parecer 966/1995 do Conselho Estadual de Educação aprovou a experiência pedagógica. Em 17/10/1997 por via de decreto nº 1076/1997 acontece a aprovação definitiva e assim passa a ser programa de ensino não seriado.

Após o decreto 1076/97 o P.E.A.C. (Plano de Ensino Acompanhamento Coletivo) assume o trabalho coletivo em período integral e o P.E.A.I. (Plano de Ensino Acompanhamento Individual) passa a atender a 4(quatro) turmas com 08 (oito) alunos no máximo por atendimento de 50 minutos. Nos anos de 2000 a 2003, a coordenação do E.P.D., assume no CEMEPE(....)as características de atendimento ao Ensino Fradamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série seriado e não seriado.

Em 2004 dentro das estratégias de regulamentação do Programa E.P.D. A coordenação do referido programam junto com inspetoria das envolvidas, traçaram algumas metas. As preocupações do grupo pautaram-se no resgate da identidade do Programa E.P.D., nos princípios legais, filosóficos, científicos e também na proposta pedagógica; nas visitas para encaminhamento de atividades de regulamentação; na retomada de ações do P.E.A.C e P.E.A.I; no resgate do MOPEIN com profissionais e alunos; nas reuniões mensais com pedagogos e diretores; nos estudos com professores do PEAI; na elaboração da instrução normativa do E.P.D.; no encaminhamento do projeto de lei do E.P.D.; na reorganização dos diários e instrumentais próprios do E.P.D. E nos estudos no CEMEPE.

Em 2005 aconteceram a retomada dos estudos de Formação Continuada para os professores na linha de planejamento interdisciplinar no resgate dos eixos norteadores do planejamento do programa; a implementação das normas do P.C.C para cumprimento do M II; as orientações e adequações dos diários do P.A.E e P.E.A.I, dentre outras ações.

## **Documento nº 2.11:**

### **O Programa Educação Pelas Diferenças (continuação)**

48

Desde a implantação do Programa E.P.D em 1994, a coordenação e as escolas inseridas na proposta assumiram juntas a tarefa de construção de uma nova prática de ensino.

O processo de construção da nova prática, caminhou como qualquer outra, com algumas dificuldades e avanços.

Das dificuldades salientamos em primeiro lugar a de como garantir a participação e o processo democrático no contexto da realidade escolar, onde impera muitas opiniões, idéias e ideais no coletivo dos profissionais da escola. Em segundo lugar ressaltamos a dificuldade de como manter a coerência entre a proposta pedagógica e a realidade da escola perante a responsabilidade e continuidade dos esforços individuais e coletivos.

Na reunião datada de 07 de março de 2006, a coordenação do Ensino Fundamental não-seriado, apresentou um breve retrospectiva do programa nos anos de 1993 a 2005 para levantar os encaminhamentos futuros. Nessa oportunidade, os diretores das escolas inseridas no programa, tiveram a liberdade de fazer uma avaliação da conjuntura do momento. Foi proposto pela Assessoria Pedagógica e Inspetoria Escolar, uma análise e sugestão de elaboração de projetos que visassem renovar ou mudar a proposta pedagógica de cada unidade escolar frente ao contexto de insatisfação ora apresentado em relação ao programa E.P.D.

A dois meses a coordenação do Ensino Fundamental não-seriado percebeu que algumas escolas não se posicionaram quanto a proposta lançada pela Assessoria Pedagógica. Diante dessa situação foi necessário agendar as visitas técnicas para verificação do encaminhamento de ações. Esse fato refletiu sobre a realidade das escolas do Programa E.P.D.

Nesse momento o desafio pautou-se em superar a imagem camuflada na aparência de uma prática transformadora e em processar averiguações da proposta de um novo projeto e se o processo envolve todos numa análise crítica em relação ao ensino não-seriado. Esse momento foi marcado pelo acompanhamento e participação da Inspetoria Escolar da S.M.E.

Diante dos fatos a Assessoria Pedagógica da Secretaria Município de Educação, colocou como condição para as escolas continuar no Programa E.P.D , a necessidade de adesão, de credibilidade, confiaça e total empenho quanto as orientações e princípios básicos das ações pedagógicas do E.P.D explicitados em termo de compromisso para o professor regente, professor de aula especializada, diretor, pedagogo, secretário escolar e assistente administrativo.(Formulários anexos).

Em 2007 o trabalho com o ensino não-seriado E.P.D teve início na E. M. Prof. Cecy Cardoso Porfírio, com adesão dos profissionais ao termo de compromisso citado acima e o acompanhamento mensal dos estudos “in loco” na escola, nos dias de módulo II.

## **Documento nº 2.11:**

### **O Programa Educação Pelas Diferenças (continuação)**

49

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

O programa E.P.D prevê em sua Proposta Pedagógica a formação continuada de todos os profissionais da educação como um meio utilizado para alcançar os objetivos propostos e atender as dificuldades da equipe envolvida nesse processo. O projeto de formação continuada acena para um processo de ação/reflexão/ação: sendo a própria prática objetivo de análise e reflexão, subsidiada por elementos teóricos, filosóficos e sociológicos, o que faz dela uma atividade consciente e em constante aprimoramento.

É de fundamental importância refletir e repensar o significado de uma participação crítica, criativa e comprometida com os estudos propostos, ressaltando que participar é ampliar o conhecimento de forma que contribui para o fortalecimento do grupo e consequentemente com a construção de identidade da escola.

#### **Metodologia**

- Módulos mensais de três (03) horas de estudos e debates com recursos de apoio pedagógico.
- Assessoria ao trabalho pedagógico para avaliação e realimentação do processo educativo.
- Acompanhamento das atividades desenvolvidas nos módulos de estudos e na sala de aula.

#### **Objetivos**

- Operacionalizar as ações pedagógicas do Programa E.P.D;
- ressignificar o perfil do professor pesquisador;
- oferecer suportes teóricos para o planejamento e a realimentação do processo educativo;
- ampliar o nível de envolvimento dos profissionais em estudo, a receptividade às atividades propostas e a efetiva mudança de postura no processo de ensino-aprendizagem;
- estimular a formação docente com reconhecimento e promoção da competência profissional.

#### **Eixos Temáticos**

As temáticas orientadoras dos estudos serão discutidos pelos coordenadores pedagógicos da escola de acordo com as especificidades de suas equipes.

Os princípios norteadores devem levar em consideração a questão: “-Para que ensinamos o que ensinamos?”

#### **Reflexões:**

- O que significa ensinar?
- O que significa aprender?
- Como o aluno aprende?
- O que ocorre quando o aluno aprende?

## **Documento nº 2.11:**

### **O Programa Educação Pelas Diferenças (continuação)**

51

#### **SUBPROJETOS**

O Programa E.P.D. (Educação Pelas Diferenças) conta com os Projetos de Vídeo e Literatura que visam o enriquecimento sócio-cultural do aluno e o resgate de valores essenciais ao exercício de sua cidadania.

Por isso no Programa E.P.D não está sendo trabalhado ciências pelo regente II e sim pelo regente I juntamente com os conteúdos de português, matemática, história e geografia. Em substituição ao regente II na modalidade do Programa E.P.D, está sendo trabalhado Vídeo e Literatura.

#### **OBJETIVOS**

A Educação Pelas Diferenças tem como objetivos principais:

- a) Efectivar uma ação educacional respeitando as diferenças individuais e o estágio de desenvolvimento do aluno;
- b) implantar o modelo de ensino não-serializado;
- c) eliminar a repetência;
- d) propiciar a humanização da Escola por meio do resgate dos valores humanos vinculando-os ao mundo de trabalho e a prática social.

#### **AÇÃO PEDAGÓGICA**

A ação pedagógica acontece continuadamente e de forma individual.

No P.E.A.C (Plano de Ensino de Acompanhamento Coletivo), acontece a ação coletiva de introdução, exploração e fixação dos conteúdos curriculares.

No P.E.A.I (Plano de Ensino de Acompanhamento individual), acontece o atendimento aos alunos que necessitam de apoio individualizado para compreensão e assimilação dos conteúdos curriculares.

#### **AVALIAÇÃO**

A avaliação é processual e diagnóstica. Ela ocorre durante todo o processo visando a verificação efetiva da aprendizagem do aluno e a orientação da prática do educador.

O artigo 9º da Instrução Normativa 007/2004 ressalta que o aproveitamento obtido pelo aluno em cada componente curricular será registrado no P.A.E e no diário de classe da seguinte forma:

- CCA – Conteúdo Curricular Assimilado
- CCI – Conteúdo Curricular Incompleto
- ICC – Incompreensão do Conteúdo Curricular

O artigo 10, reza que a progressão do aluno dar-se-á por bloco de conteúdo. Para isso é necessário atingir os conceitos CCI e CCA e o mínimo de 75% (setenta e cinco por centos) de frequência anual.

## **Documento nº 2.11:**

## O Programa Educação Pelas Diferenças (continuação)

54

### MODALIDADE PROGAMA E.P.D

Ano		2007			2008			2009		
Nº de alunos atendidos		M	T	Total	M	T	Total	M	T	Total
Nº de turmas	PEAC Introdutório	1	1	2						
	PEAC I		7	7						
	PEAC II		4	4						
	PEAC III		6	6						
	PEAC IV	2	3	5						
Nº de professores regentes	Nº de Pedagogos		4							
	PEACI		24							
	PEAI		6							
	Vídeo e Literatura		3							
	Eventuais		3							
	Educação Física		3							
	Artes		2							
	Ensino Religioso		2							