

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ELIETE ANTÔNIA DA SILVA

**AS PRÁXIS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (2005 – 2019)**

Uberlândia-MG

2022

ELIETE ANTÔNIA DA SILVA

**AS PRÁXIS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ESCOLA
MUNICIPAL EM UBERLÂNDIA (2005 – 2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Área de concentração: Política e Imaginário

Orientador: Prof. Dr. Jean Luiz
Neves Abreu

Uberlândia-MG

2022

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

S586p
2022

Silva, Eliete Antônia da, 1968-
As práticas de inclusão escolar de uma Escola Municipal em Uberlândia (2005 – 2019) [recurso eletrônico] / Eliete Antônia da Silva. - 2022.

Orientador: Jean Luiz Neves Abreu.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.7050>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. História. I. Abreu, Jean Luiz Neves, 1973-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930

Glória Aparecida
Bibliotecária Documentalista - CRB-6/2047

AS PRÁXIS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: 2005 – 2019.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em História.

Área de concentração: História Social.

Uberlândia, 28/09/2022.

Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu

Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG (Orientador)

Prof. Dr. Ana Paula Spini

Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

Prof. Dr. Antônio de Almeida

Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG

Prof.^a Dra. Celia Maria Fernandes Nunes

Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP/MG

Dra. Maria Terezinha Bretas Vilarino

Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE/MG

Dr. Luiz Carlos do Carmo (Suplente)

Universidade Federal de Goiás – UFG/GO

Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior (Suplente)

Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4395 - www.ppghis.inhis.ufu.br - ppghis@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	História				
Defesa de:	Tese, 10, PPGHI				
Data:	Vinte e oito de setembro de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:50
Matrícula do Discente:	11713HIS004				
Nome do Discente:	Eliete Antonia da Silva				
Título do Trabalho:	As práxis de inclusão escolar em uma escola municipal de Uberlândia (2005-2019)				
Área de concentração:	História Social				
Linha de pesquisa:	Política e Imaginário				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Dimensões do imaginário na modernidade				

Reuniu-se de forma remota através da plataforma de webconferências Mconf RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em História, assim composta: Professores Doutores: [Ana Paula Spini \(INHIS-UFU\)](#); [Antônio de Almeida \(UFU\)](#); [Celia Maria Fernandes Nunes \(UFOP\)](#); [Maria Terezinha Bretas Vilarino \(UNIVALE\)](#) e [Jean Luiz Neves Abreu](#) orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Jean Luiz Neves Abreu, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinador(as), que passaram a arguir a candidatoa. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Doutora](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Jean Luiz Neves Abreu, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/09/2022, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Spini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/09/2022, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Terezinha Bretas Vilarino, Usuário Externo**, em 28/09/2022, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celia Maria Fernandes Nunes, Usuário Externo**, em 28/09/2022, às 18:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio de Almeida, Usuário Externo**, em 28/09/2022, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3881363** e o código CRC **CD64BBCB**.

Dedico este trabalho à minha família, meu esposo, meus filhos, meus netos que chegaram durante este percurso, meu genro e minha nora, meus pais, pela paciência, incentivo e compreensão pela minha ausência ao tempo que lhes faltei.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de História, em particular ao Programa de Pós-Graduação pela oportunidade de realizar este curso, com ensino público e gratuito de excelente qualidade, me proporcionando as condições necessárias à minha formação até este momento. A todas as pessoas que colaboraram para a concretização deste trabalho e, em especial, agradeço:

Ao Professor Doutor Jean Neves Abreu, pela orientação segura e competente, por sua paciência e pelas reflexões que contribuíram para realização deste trabalho em momento impar mundial pandêmico que proporcionou uma desestabilidade emocional coletiva.

Aos membros da banca do exame de qualificação, Professora Doutora Ana Paula Spini e Professora Doutora Lázara Cristina da Silva, pelas importantes contribuições apresentadas, quase todas as sugestões foram aqui incorporadas. E aos membros da banca de defesa, Professora Doutora Ana Paula Spini, Professor Doutor Antônio de Almeida, Professora Doutora Célia Maria Fernandes Nunes e Professora Doutora Maria Terezinha Bretas Vilarinho, por aceitar participar desta e pela disposição em ler e contribuir com a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de trabalho que sempre incentivaram e contribuíram para a conclusão deste trabalho com paciência e compreensão pelos dias em que me ausentei, pelas sugestões de desenvolvimento do texto, algumas incorporadas.

Às professoras regentes da escola pesquisada Escola Municipal Professor José Flávio de Sousa¹, que gentilmente cederam parte de seu tempo precioso de estar com seus familiares para conceder entrevistas por mais de uma vez, enriquecendo este trabalho, o qual sem estas entrevistas não teria se materializado.

Ao setor de inspeção da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Uberlândia, na figura de inspetora da escola e a inspetora A, pela presteza no auxílio com esclarecimento de dúvidas e disponibilização de leis, normativas, protocolos e decretos que muito contribuíram para este texto.

¹ O nome da escola é fictício, foi escolhido este nome como reconhecimento dos serviços prestados por ele à educação. Por ter mantido por mais ou menos uns vinte anos uma escola para alfabetização em suas terras que atendia sua comunidade e as que viviam nas proximidades, no município de Bom de Jesus de Goiás, GO. José Flávio de Sousa é o avô paterno da pesquisadora.

Pelos professores da banca de defesa, pela delicadeza de aceitarem o convite para contribuir para a conclusão deste trabalho e deste curso árduo, mas muito almejado por mim, uma satisfação e realização pessoal carregada de representações e afeto.

RESUMO

Esta pesquisa se constrói em torno da educação especial no Brasil, com acentuado recorte para o município de Uberlândia, MG, no período de 2005 a 2019. O objeto é a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência na sala de aula comum do ensino regular do 1º ao 5º ano, com foco em uma escola municipal localizada na zona sul, na periferia da cidade. A problemática é compreender como essa escola tem promovido a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência. A questão levantada é: as práticas pedagógicas das salas comuns promovem a inclusão ou a reprodução da desigualdade e exclusão social? O objetivo é descrever e analisar como a instituição escolar tem promovido a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência, buscando compreender as relações presentes neste processo com o paradigma interpretativo da inclusão, com olhar atento para a convergência entre a teoria e a prática. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa de caráter histórico, descritivo e analítico de conteúdo, documentos e discursos. Foi realizada análise crítica das fontes, documentos oficiais (Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Normativas, Atas), entrevista semiestruturada, questionário e bibliografias específicas e amplas em torno da temática. As análises têm como fio condutor os conceitos de Bourdieu, como: excluídos do interior, cultura legítima, capital cultural, pedagogia racional e outros. As entrevistas têm como recurso as metodologias e técnicas da história oral, foram entrevistadas dezoito professoras e duas analistas. Foram realizados relatórios de observação durante o período da pesquisa, utilizados para análise e interpretação dos relatos. Foi possível constatar os desafios e os limites das práxis diárias das professoras entrevistadas, como a dificuldade de relacionamentos entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, ausência de ou precária formação específica, pouca participação e colaboração da família, superlotação das salas de aula. Embora a escola tenha a educação especial enquanto modalidade de ensino desde sua criação, em 1994, é a busca individual que promove os momentos inclusivistas com alguns trabalhos exitosos. Assim, de modo geral, nas salas de aula comuns acontece ainda a integração social. A inclusão escolar e social é um caminho sem volta, e as duas perspectivas, aprendizagem e socialização, devem caminhar juntas respeitando os limites de cada estudante, sem perder de vista que a função social básica das instituições escolares é desenvolver o ensino e aprendizagem de todos os seus alunos.

Palavras-chave: Educação especial; Práticas pedagógicas inclusivas; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This research revolves around special education in Brazil, with a particular focus on the municipality of Uberlândia, MG, during the period from 2005 to 2019. The objective is to examine the educational and social inclusion of students with disabilities in regular 1st to 5th-grade classrooms, with a specific emphasis on a municipal school located in the southern zone on the outskirts of the city. The research question aims to understand how this school has promoted the educational and social inclusion of students with disabilities. The central question raised is whether the pedagogical practices in regular classrooms promote inclusion or reproduce inequality and social exclusion. The main goal is to describe and analyze how the education institution has promoted the education and social inclusion of students with disabilities, seeking to understand the relationships within this process using the interpretative paradigm of inclusion, with a focus on the convergence between theory and practice. The methodology employed was a qualitative approach with a historical, descriptive, and content analytical character, utilizing documents, speeches and interviews. Critical analysis was conducted on various sources, including official documents (laws, decrees, resolutions, opinions, regulations, and minutes), semi-structured interviews, questionnaires, and specific and extensive bibliographies related to the topic. The analyses were guided by Bordieu's concepts such as "excluded from within", "legitimate culture", "culture capital", "rational pedagogy", and others. The interviews made use of oral history methodologies and techniques, involving eighteen teachers and two analysts. Observation reports were generated during the research period, which were used for analysis and interpretation of the accounts. The research revealed the challenges and limitations faced by the interviewed teachers, including difficulties in relationships between regular classroom teachers and those involved in Specialized Educational Assistance (AEE), the absence of or limited specialized training, limited family participation and collaboration, and overcrowded classrooms. Although the school has had special education as a mode of instruction since its inception in 1994, individual efforts have driven moments of inclusivity with some successful outcomes. In general, social integration still occurs in regular classrooms. Both educational and social inclusion are irreversible paths, and both perspectives, learning and socialization, should go hand in hand while respecting each student's limitations. It is important to note that the fundamental social function of educational institutions is to facilitate the teaching and learning of all their students.

Keywords: Special education; Inclusive pedagogical practices; Educational inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AP	Ação Pedagógica
BPC	Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
PEA	Projeto de Ensino Alternativo
PBLEA	Programa Básico Legal de Ensino Alternativo
PNEE	Plano Nacional da Educação Especial
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TP	Trabalho Pedagógico

Sumário

Introdução.....	7
Capítulo I.....	33
1 Os tensionamentos em torno das legislações sobre Educação Especial	33
1.1 Breve histórico da educação brasileira no ensino comum	34
1.2 As conjunturas históricas sociais das pessoas com deficiência no Brasil....	49
1.3 Assistência às pessoas com deficiência e educação especial no Brasil.....	52
Capítulo II.....	74
2 O fomento da educação especial no município de Uberlândia.....	74
2.1 Os grupos responsáveis pela educação no município	75
2.2 Educação especial no município de Uberlândia.....	80
Capítulo III	118
3 A escola em foco.....	118
3.1 Histórico da escola objeto	119
3.2 Salas de aula comuns e salas de recursos multifuncionais.....	124
3.3 As Práxis da Educação especial na sala comum da escola objeto	131
4 Considerações finais	158
5 Referências.....	165
5.1 Documentos Legais	165
5.2 Referências bibliográficas:.....	171
5.3 Fontes:	178
5.3.1 Oraís:	178
5.3.2 Periódicos:	178
5.3.3 Jornais.....	178
5.3.4 Revistas.....	179
5.3.5 Sites	179
6 Anexos	180
6.1 Questionário 1 para o professor(a).....	180
6.2 Questionário 2 para professores e analistas.....	183
6.3 Foto da placa de apresentação da obra de reforma da escola.....	184

Introdução

A temática deste trabalho se assenta na inclusão escolar e social das pessoas com deficiência em uma escola regular, nas salas de aula comuns da cidade de Uberlândia, tendo em foco uma escola específica da rede municipal. Este estudo teve início no curso de graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, cuja monografia, sobre a mesma temática, foi defendida em janeiro de 2008². Na monografia, os estudos se constituíram em um breve levantamento de como, no interior processo histórico, são construídos os valores sociais em relação às pessoas com deficiência. Com a preocupação em demonstrar algumas das dificuldades e contradições presentes no cotidiano das pessoas com deficiências, foram evidenciados sentimentos diante dos preconceitos, estigmas, estereótipos e rótulos a elas direcionados, bem como expectativas e visões sobre a sociedade na qual estão inseridas. A inclusão desses sujeitos, por meio das instituições educacionais regulares, parte da reflexão sobre a educação especial, uma educação voltada para habilitação e reabilitação das pessoas com deficiências para o mercado de trabalho. O estudo também ponderou sobre a questão da inclusão social das pessoas com deficiência por intermédio do mercado de trabalho, como uma finalidade de autorrealização, e problematizou a viabilidade deste discurso, até que ponto um mercado de trabalho excludente e volátil, como brasileiro, pode ser capaz de promover a inclusão social das pessoas com deficiências?

Na dissertação de mestrado, foram analisados alguns aspectos e formas do processo histórico da rejeição social dessas pessoas nos diferentes espaços sociais que foram criados para mantê-las longe do convívio social; e alguns procedimentos que, aos poucos, as levaram relativamente a uma integração na sociedade. As lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência para construírem alguns direitos sociais, as dificuldades e capacidades de organização desses movimentos sociais no município e em nosso país acompanhando as propostas mundiais. Por último, a acessibilidade dos mesmos na cidade de Uberlândia/MG, por participar do Projeto Cidade Acessível e Direitos Humanos, promovido pela Secretaria de Direitos Humanos do governo federal ao lado de outras cinco cidades, como cidades modelo a serem seguidas pelas demais do país. O mestrado foi concluído em 2012, e o desejo de continuar a pesquisa persistiu com

² SILVA, Eliete Antônia. **Dos limites da lei aos preconceitos:** os portadores de deficiência e o difícil caminho da inclusão social no Brasil, 2008. 66 f. Monografia História Social. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

outro enfoque. Assim iniciei o processo para pleitear o Doutorado na mesma Universidade. Os estudos se intensificaram para obter proficiência em uma segunda língua estrangeira, a escolhida foi a francesa, o que foi e continua sendo uma tarefa árdua, bem como as novas leituras da temática e retomada de algumas para elaborar o projeto de pesquisa aceito no processo de seleção de 2016/2017.

Meu interesse pela temática foi despertado em função da própria experiência de vida, com destaque para as incompreensões vivenciadas dentro da empresa Martins Comércio e Serviço de Distribuição - S/A, considerada uma das maiores do ramo na América Latina. No ano de 2004, encontrei a referida empresa passando por reestruturações arquitetônicas objetivando cumprir as exigências da Lei de Cotas³, notadamente no que se refere à obrigatoriedade de admitir pessoas com deficiência com espaço minimamente acessível e no preparo dos funcionários com cursos para interação com as pessoas com deficiência, como o curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, visando acessibilidade. Minha desinformação sobre o assunto era total, por isso espantei-me quando fui classificada como “deficiente” em reabilitação⁴. Curiosamente, em que pese esse novo qualitativo, continuei a exercer as mesmas funções administrativas de antes, com o mesmo registro funcional em carteira de trabalho, cuja função exercida não era a mesma da carteira, com uma diferença salarial que não se efetivou.

Para melhor compreender o acima exposto, algumas informações são relevantes. Comecei a trabalhar nessa empresa em 1994. No ano seguinte, após sofrer acidente de trabalho, fiquei quinze dias afastada, retomando as minhas funções rotineiras na mesma linha de produção em que atuava anteriormente. Em 1995, a empresa anunciou necessitar de um funcionário para exercer função administrativa, mas com a condição de que continuasse com o mesmo registro funcional, sem alteração no salário. Aceitei a proposta por dois motivos: por necessidades financeiras e pelo fato de o serviço ser mais “leve” com menor desgaste físico. Oito anos mais tarde, em 2002, outra vez por necessidades da

³ **Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991** do Ministério da Previdência e Assistência Social em seu **Artigo 93** fundamenta a **Portaria MPAS nº 4.677/98**, regulam os benefícios da Previdência Social, obriga empresas com mais de 100 funcionários a preencher seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitada, na seguinte proporção: até 200 funcionários 2% de deficientes contratados, de 201 a 500, 3%; de 501 a 1000 empregados, 4%; e em corporações com mais de 1001 funcionários, 5% devem ser deficientes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em: 21 de mai. de 2012.

⁴ Com diagnóstico de lesões por esforços repetitivos, síndrome do túnel do carpo. Síndrome do Túnel do Carpo é uma neuropatia resultante da compressão do nervo mediano no canal do carpo, estrutura anatômica que se localiza entre a mão e o antebraço. Disponível em: <http://drauziovarella.com.br/doencas-e-sintomas/sindrome-do-tunel-do-carpo/>. Acesso em: 21 de mai. de 2012.

empresa, fui reencaminhada para a linha de produção, fato que agravou meu problema de saúde, promovendo meu afastamento do trabalho novamente por mais de um ano. Ao retornar, fui enquadrada como deficiente em reabilitação. Esse foi o momento em que percebi a movimentação da empresa para adaptar-se às exigências da legislação sobre pessoas com deficiência, às quais me referi anteriormente. Adaptações arquitetônicas e preparação de alguns funcionários para aprender a Língua Brasileira de Sinais – Libras, objetivando facilitar a interação com as pessoas com deficiência auditiva, foram algumas das providências adotadas. Em linhas gerais, foram esses os motivos iniciais que me levaram a tomar as lutas das pessoas com deficiência em face dos preconceitos e os (des)caminhos da inclusão social em Uberlândia como problema e objeto de estudo.

Após a conclusão da graduação em História, em 2008, iniciei na nova profissão, a de professora de História na rede pública e privada, sempre atenta aos estudantes com deficiência e ao processo de “inclusão” no qual eles se inseriam, bem como à recepção deles e de seus familiares por parte dos profissionais de educação no espaço escolar. Em 2012, assumi nova função na educação, como Especialista de Educação/Supervisora⁵ Escolar na rede Estadual de Ensino, e no final desse mesmo ano tomei posse nessa função na rede Municipal de Ensino. Em abril de 2019, esse cargo sofreu alteração na nomenclatura pela nova normativa do Plano de Cargo e Carreira do município, de Especialista de Educação para Analista Pedagógica⁶. Dessa nova experiência, surgiu o desejo da pesquisa na área da educação sobre o processo de inclusão educacional e social das pessoas com deficiência nas escolas regulares e nas salas de aula comuns.

⁵ O requisito para atuar como supervisora e orientadora educacional é graduação em pedagogia, com habilitação e/ou licenciatura plena mais Especialização lato sensu específica em supervisão e orientação, que fiz logo após a graduação em história, conforme a LDBEN “Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. In: Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 de mai. de 2020. E também na Lei 11.967, de 29 de setembro de 2014, sobre Plano Cargos e Carreiras da Prefeitura de Uberlândia, “REQUISITOS PARA PROVIMENTO DO CARGO: Licenciatura Plena em Pedagogia e habilitação ou Curso de Especialização a nível de pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; ou Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento e Curso de Especialização a nível de pós-graduação lato sensu em Orientação Educacional ou Supervisão Escolar, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas”. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Acesso em: 04 de mai. de 2020.

⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Lei Complementar Nº 661**, de 8 de abr. de 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 de mai. de 2020.

Considerando minha caminhada e, em específico, o trabalho realizado em sala de aula comum, em contato direto com os estudantes com deficiência desde 2008, uma das maiores inquietações está em como incluir esses estudantes na aprendizagem que é ofertada em cada série/ano de ensino por cada professor das salas comuns. As escolas e os professores ainda têm muitas dificuldades em como proporcionar a aprendizagem, assegurar o acesso e a permanência desses estudantes com qualidade. Diante disso, o objeto de estudo aqui apresentado é a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência na sala de aula comum do ensino regular do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino, com enfoque em uma escola municipal do setor sul da cidade de Uberlândia, tendo em vista o direito de todas as pessoas terem acesso à escola garantido por Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Normativas, independente das condições físicas, sensoriais, mentais ou emocionais da pessoa.

A problemática desta pesquisa perpassou pelas seguintes inquietações: uma instituição escolar uberlandense tem promovido a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência? Dessa questão, outras foram imprescindíveis, como as bases da educação brasileira exploram a relação da inclusão escolar e social? Como aconteceu e acontece a feitura da educação especial no Brasil? Quais são as expectativas dos professores da sala comum em relação ao aprendizado desses estudantes? Quais as apreensões quanto ao fator social e a metodologia utilizada pelos professores da sala comum com vistas a este aspecto? Nesse sentido, a questão levantada é: as práticas pedagógicas promovem a inclusão ou a reprodução da desigualdade e exclusão social? Neste caso, seria uma exclusão dupla, quando são levados em conta os estudantes com deficiência e com pouco capital cultural.

O objetivo geral da tese é descrever e analisar como a instituição escolar uberlandense, de 2005 a 2019, tem promovido a inclusão escolar e social dos estudantes com deficiência. Compreenderemos as relações presentes neste processo tendo em vista o paradigma interpretativo, ou seja, como os conceitos evoluíram, de segregação passando para integração e chegando à inclusão. Com olhar atento para a convergência entre a teoria e a prática, bem como o conceito pessoas com deficiência. Como esses conceitos se transformam e também as legislações, que mudam seguindo essas transformações.

Para uma análise mais circunstanciada, a pesquisa se concentrou em uma instituição localizada na periferia da cidade, na zona sul. O recorte temporal foi assim definido por abranger a minha transição profissional e atuação na nova função em novo

ambiente de trabalho, bem como algumas leis importantes para a temática, notadamente o Plano Municipal de Educação.

Atentando para os recortes: espacial, público e temporal, pretendeu-se, mapear as bases da educação brasileira e sua relação com a abordagem da inclusão escolar e social no processo de escolarização; descrever e analisar a feitura da educação especial no Brasil para identificar eventuais relações com a exclusão deste público e a posição periférica da educação especial em relação à escolarização comum; demonstrar as bases da educação especial no município; analisar criticamente as normativas do município específicas para educação especial e as interferências na inclusão escolar; verificar as influências destas normativas nos processos de ensino e aprendizagem em uma escola do município; identificar e analisar as expectativas dos professores da sala comum em relação ao aprendizado desses estudantes; aprender como o fator social é compreendido pelos professores; identificar as metodologias utilizadas pelos professores da sala comum com vistas ao aspecto da inclusão escolar e social.

Educação especial é uma temática estudada há algumas décadas em todo mundo, no que se refere à sala de recurso multifuncional, e um pouco menos estudada no ensino regular e na sala comum. As discussões, os enfrentamentos e as práxis se acentuam a partir da década de 1990, aguçando as construções teóricas. No Brasil, temos alguns autores que se destacam na discussão dessa temática com variados focos/segmentos, como o levantamento histórico de Otto Marques da Silva, que contemplou a temática em seu livro *A Epopeia Ignorada a pessoa deficiente no mundo primitivo, os males incapacitantes e os desafios para a vida*. O autor contempla as causas das atitudes de abandono, segregação ou destruição, o extermínio de pessoas com deficiência. A medicina egípcia e os males incapacitantes, as perseguições aos cristãos nos primeiros séculos. Na Idade Média, a criação de hospitais e abrigos para pobres, a evolução dos hospitais medievais e suas eficiências. O problema dos hospitais e abrigos ao início da Renascença e o contínuo problema dos soldados mutilados.

Otto aponta os caminhos da reabilitação no mundo no século XX, o panorama europeu da assistência no início do século e o primeiro congresso mundial de pessoas com deficiência auditiva nos EUA. Bem como as causas da marginalidade das pessoas com deficiência, os conceitos de normal ou anormal, as "diferenças" assimiláveis ou inaceitáveis. O Brasil colonial e imperial, e os primeiros hospitais do Brasil colonial, a visibilidade da deficiência, a problemática dos conceitos "comum" e "normal", e as distintas condições marginalizantes. Os sentidos e as consequências de um Ano

Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD, o ano de 1981, que enalteceu o reconhecimento das pessoas com deficiência como membros integrantes da sociedade, com slogan “participação plena e igualdade”.

Outro autor que discorre sobre o processo de exclusão e inclusão social das pessoas com deficiência é Romeu Kazumi Sasaki. Em *Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação*, o autor defende que inclusão social “como paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana, composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos”⁷, em *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* e no artigo *Inclusão: o paradigma do século XXI*, “é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também na própria pessoa”⁸, entre outras obras.

No tocante aos apontamentos do processo de formação da educação especial em nosso país – destaque para Marcos J. S. Mazzotta e Gilberto de Martino Januzzi Mazzotta, que tratam em seu livro *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas* sobre a importância da educação das pessoas com deficiência e não apenas do assistencialismo, fundamentado nas políticas educacionais nos variados momentos da educação especial brasileira, até o ano de 1993, visando a formação de professores –, ele é onusto de Leis, Decretos, Atas, noticiários. Em sua tese de doutorado em 1989, Januzzi disserta sobre as relações entre a sociedade – aqui cabe ressaltar que os professores são oriundos dessa sociedade – e a educação das pessoas com deficiência no decorrer da história da educação brasileira, também como um dos primeiros trabalhos a discutir essa temática.

Para análise da inclusão/exclusão social e escolar, educação inclusiva, educação especial, resalto os estudos de Maria Tereza Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto e José Geraldo Silveira Bueno e outros importantes autores como, Herminia Prado Gogoy, Moaci Alves Carneiro, Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva, Giovani Ferreira Bezerra⁹ e Tânia Mara Pedroso Muller, que restaura a trajetória, as práticas, os discursos

⁷ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

⁸ SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 40.

⁹ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Filosofia e Educação Inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Revista**

e as metodologias da Primeira Escola Especial para Crianças Anormais do Distrito Federal, o Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional de Alienados, no período de 1903 a 1920. E vários outros autores que trabalham com essa temática, em teses e dissertações, como Carla Barbosa Alves¹⁰, Cassiano Ricardo Haag¹¹, Noemi Mendes Alves Lemos¹², Raquel Magnólia Ferreira Ranzatti¹³, Shirley Silva¹⁴.

Durante o processo de levantamento bibliográfico, ficou em evidência as poucas novidades epistemológicas escritas com mais de quatro décadas. Os autores mais recentes recorrem a outros de décadas atrás, acentuando o pouco avanço na questão da inclusão na educação especial. Ainda se discutem as mesmas questões, com algumas novas demandas.

Autores como Demerval Saviani e Maria Salete Fábio Aranha, que discorrem sobre a história da educação brasileira, e tantos outros que constituem o universo de pesquisadores da história da educação brasileira. Com destaque para os pedagogos e historiadores, que são um quantitativo acentuado em relação às outras áreas do conhecimento.

Em consonância com o objetivo de pesquisa, e ao se pensar em uma pesquisa em educação, chegamos à abordagem qualitativa de caráter histórico, descritivo e analítico de conteúdo, documentos e discursos. Assim, esta pesquisa parte de experiências inseridas em uma dada circunstância histórica e social e de suas inter-relações

Inter Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267–286, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.17095. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/17095>. Acesso em: 2 ago. 2023.

¹⁰ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

¹¹ HAAG, C, R. **Deficiência Intelectual: Por uma perspectiva da linguagem em interação**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) 123 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4991>.

¹² LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13890>. Acesso em: 17 de jan. 2020.

¹³ RANZATTI, Raquel Magnólia Ferreira. **A educação inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia [recurso eletrônico]: dos anos 90 à primeira década do século XXI**. 2018. Orientador: Márcio Danelon. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1346>. Acesso em 17 de jun. de 2020.

¹⁴ SILVA, Shirley. **Educação especial: um esboço da política pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi:10.11606/T.48.2016.tde-01042015-145757. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-145757/>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

construídas. Desta forma, foram utilizadas como artifícios metodológicos a análise crítica de fontes dos documentos oficiais (Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Normativas, Atas) e entrevista semiestruturada, questionários, artigos, teses, dissertações e bibliografias específicas e amplas em torno da temática estudada. Inicialmente, vale-se da apreciação dos documentos com a finalidade de ter consciência e examinar minuciosamente os corpóreos da Educação Especial no município, estado e federal.

Nesse sentido, tem-se uma diversidade de leis direcionadas a estes estudantes, como ressalta Sasaki “no que concerne à pessoa com deficiência, basicamente dois tipos de leis: as gerais e as específicas pertinentes à pessoa com deficiência. Tanto as leis gerais como as leis específicas podem ser integracionistas ou inclusivas”¹⁵. Estão assegurados seus direitos na Constituição Federal de 1988, na LDBEN – Lei n.º. 9.394/1996, no Estatuto da Criança e Adolescente de 1993, no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CEB n.º. 17/2001, na Resolução CNE/CEB n.º. 02/2001, na Lei n.º. 10.436/2002, no Decreto n.º. 5.626/2005, no Parecer CNE/CEB n.º 17 de 15 de agosto de 2001, estas classificadas por Sasaki como leis gerais integracionistas. Dentro das normativas federais integracionistas, há a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se apresenta como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).¹⁶

A BNCC se refere aos planejamentos das escolas e professores com o dever de contemplar todos os grupos com equidade. E afirma que “requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”¹⁷. Uma referência genérica, por não esclarecer como elaborar, ou quais as competências e habilidades mínimas a conquistar. Em sua defesa, pode-se dizer que cada estudante com deficiência tem potencialidades e objetivos distintos. Após

¹⁵ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 152.

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

¹⁷ Idem, p. 16.

essa referência, a educação especial aparece, nas longas quatrocentos e setenta páginas da BNCC, apenas mais duas vezes,

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.¹⁸

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial.¹⁹

Há poucas referências, neste documento de caráter orientador, de direcionamentos dos currículos nacionais, dos trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas nas salas comuns e na educação especial. O que nos permite concluir sobre o lugar definido para essa modalidade de ensino, com pouca relevância para os indivíduos responsáveis pela elaboração da BNCC, e dos órgãos públicos que estes indivíduos representam, neste caso o Ministério da Educação – MEC. É importante destacar o período em que foi idealizada e elaborada, momento de muito retrocesso para a educação brasileira, homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho em de dezembro de 2017.²⁰

Todos estes dispositivos legais citados acima estão garantidos também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre o AEE²¹ e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, na Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE: que traz as orientações quanto aos documentos comprobatórios de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estas são as leis específicas inclusivas. Estas leis inclusivas foram norteadas pela Declaração de Salamanca de junho de 1994, que estabelece as Linhas de Ações,

¹⁸ Ibidem, p. 17.

¹⁹ Ibidem, p. 325.

²⁰ Ministério da Educação e Cultura – MEC. PORTARIA N2 1.570, de 20 de dezembro de 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em 27 de jan. de 2020.

²¹ ALVES, Carla Barbossa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f. : il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 27 de jan. de 2020.

disposições e recomendações sobre as necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca tem como objetivo

[...] estabelecer a política e inspirar a ação dos governos, das organizações internacionais e nacionais de ajuda, das organizações não-governamentais e outras instituições, na aplicação da Declaração de Salamanca dos Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educacionais Especiais.

[...] No subtítulo da Linha de Ações Novas ideias sobre as necessidades educacionais especiais. A inclusão e a participação são parte essencial da dignidade humana e do gozo dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.²²

Portanto, A Declaração de Salamanca é condutora deste estudo, em alguns momentos de maneira direta e em outras de maneira indireta. Em relação ao município, temos a Lei 12.209 de 26 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, como lei geral integracionista. As Instruções Normativas da Secretaria Municipal de Educação nº 003/99, nº 007/00, nº 001/04, nº 002/08, nº 001/11, nº 002/11 e nº 004/2019 que revoga a SME nº 002/2011. Todas referentes à Educação Especial e Instrução Normativa SME nº 005/2019 sobre normas e critérios referentes às pessoas e os limites mínimos de estudantes por turma, estas Instruções Normativas são leis específicas inclusivas, conforme Sasaki classifica.

O estudo fez uso de informações disponíveis na internet, como sítios mantidos pelo governo, especialmente a Secretaria dos Direitos Humanos, Câmara dos Deputados, Ministério Público Federal, Procuradoria da República em Uberlândia e Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Além da documentação oficial, foram utilizadas as entrevistas com os professores da sala de aula comum, da sala AEE, supervisoras/analistas do ensino regular e da educação especial, de maneira articulada com as variadas normatizações, para melhor compreender como tais Leis contribui para a inclusão dos estudantes com deficiência na prática educacional. As entrevistas foram semiestruturadas, gravadas e transcritas obedecendo as técnicas da história oral e quando não foi possível realizar as entrevistas empregou-se o recurso do questionário, todos questionários respondidos, foram utilizados neste trabalho. Alguns professores se recusaram a dar entrevista e/ou responder o questionário, neste caso esses professores não foram computados no trabalho. Entretanto,

²² EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). A “**Declaração de Salamanca**” hoje: vozes da prática. Rio Branco: João Editora, 2013. P.65/66.

foi usada a técnica de observação e produção de relatórios produzidos pela pesquisadora. Os professores entrevistados foram as professoras regentes de turma (professora regente é a que possui todas as suas aulas em uma única turma), do sexo feminino, porque na escola pesquisada não há professor regente do sexo masculino, até o momento da conclusão da pesquisa.

Recurso também utilizado para o trabalho foi a pesquisa para o levantamento das produções acadêmicas realizadas sobre o tema nas revistas, como a Revista Brasileira de Educação Especial da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e INCLUSÃO: Revista da Educação Especial da Secretaria de Educação Especial/MEC, bem como nos bancos de dados Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertação, Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia, Biblioteca Eletrônica Científica Online – Scielo do Brasil, e no site de busca Google Acadêmico.

As entrevistas aplicadas neste estudo têm como recurso as metodologias e técnicas da história oral, por permitir coletar dados dos sujeitos envolvidos com o objeto de análise, como as relações estabelecidas nos espaços educacionais durante o processo de ensino e aprendizagem, não encontrados em outras fontes, pois ela possibilita entrar no âmago das situações, das variadas vivências e narrativas. Logo, os critérios metodológicos são imprescindíveis, assim como a importância da consciência de seus entraves de análise, por vir carregada de emoções, pode ocorrer deturpações. Alberti²³ esclarece que “a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento”. Em seu *Manual de História Oral*, apresenta os critérios:

[...] Metodologia da história oral dirige o foco de interesse não para aquilo que os documentos escritos podem dizer sobre a trajetória de empresa [por exemplo], e sim para as versões que aqueles que participaram de, ou testemunharam, tal trajetória podem fornecer sobre o assunto. Isso pressupõe que o estudo de tais versões seja relevante para o objetivo da pesquisa.

Se o emprego da história significa voltar a atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido. O conjunto de documentos escritos que ela produziu serve de apoio para as investigações e de instrumentos de análise das entrevistas.²⁴

Nesse aspecto, a história oral tem uma disposição particularizada que subordina as questões que devem ser realizadas e as primordiais, segundo Alberti, que são “como os

²³ ALBERTI, Verena. Manual de história oral. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

²⁴ Ibidem, 2005. P. 30.

entrevistados viam e veem o tema em questão? Ou o que a natureza dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?”. Outro critério importante a seguir é o número de entrevistados que se subordina aos objetivos da pesquisa:

[...] e ela [pesquisa] estiver sendo desenvolvida fora do âmbito de programa de história oral, o número de entrevistados pode até se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como contraponto e complemento de outras fontes e for suficiente significativo para figurar como investimento de história oral isolado no conjunto da pesquisa. Essa circunstância não se aplica, entretanto, aquelas pesquisas, institucionais ou não, que adotam a história oral como de trabalho, tomando a produção de entrevistas e sua análise como investimento privilegiado. Nesses casos, o que interessa é justamente a possibilidade de comparar as diferentes versões dos entrevistados sobre o passado, tendo como ponto de partida e contraponto permanente aquilo que as fontes já existentes dizem sobre o assunto.²⁵

Neste estudo, foram empregados uma quantidade razoável de entrevistas, totalizando dezenove, aspirando analisar as múltiplas versões do objeto de estudo. Portelli²⁶ esclarece que a história oral trabalha com relatos de memória individual – memória individual que disputa uma memória coletiva – que deve ser percebida como exercício em andamento, como a história, é a narrativa humana, “a metodologia da história oral, em que as pessoas não revelam informações sobre elas mesmas a menos que queiram, porque está baseada na luta por igualdade e na busca do diálogo, significa também uma defesa dos direitos das pessoas de não revelar tudo a respeito delas próprias”, por isso, devemos estar atentos as interrupções e silêncios. Convergindo com essa concepção, Alberti²⁷ destaca que a história oral possibilita expor por meio das memórias individuais as insuficiências “do próprio trabalho de enquadramento da memória”.

Existem distintas metodologias para abordar o tema, e a história oral é mais uma, é preciso seguir suas técnicas para que ela seja relevante à pesquisa, e nesta ela se faz

²⁵ ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3º ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. Pp. 35/36.

²⁶ PORTELLI, Alessandro. **Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI**. In: História oral: desafios para o século XXI. Marieta de Moraes Ferreira, Tania Maria Fernandes e Verena Alberti [org.]. Rio de Janeiro: Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>. Acesso em: 07/ de jan. de 2022.

²⁷ ALBERTI, V. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Trabalho apresentado à mesa-redonda “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, durante o II Seminário de História Oral, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, 1996. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf. Acesso em 07 de jan. de 2022.

fundamental. A técnica de relatórios de observação realizados também na pesquisa de campo permite chegar mais perto do que as pessoas estão fazendo e de como comportam diante de determinada situação, e ainda complementa os hiatos deixados pelas entrevistas.

As técnicas de observação experimentam mais emprego no ramo das ciências sociais conhecido como Etnografia (literalmente, “o estudo das pessoas”). A premissa subjacente à Etnografia é que, a fim de compreender um grupo de pessoas, o pesquisador precisa observar suas vidas diárias, idealmente vivendo com elas e vivendo como elas.

Na pesquisa etnográfica, sua etapa de preparação para as entrevistas é desenvolvida com base na observação, uma vez que esta técnica revela os reais comportamentos da cultura a ser estudada. Desse modo, a observação auxilia o pesquisador a desvendar a realidade como exatamente ela é, comparando prática e teoria (REDIGOLO; NEVES; FUJITO, 2015)²⁸.

Destaca-se a divergência com os autores acima no quesito citado “desvendar a realidade como exatamente ela é”, por ter ciência de não ser possível captar uma realidade exata, independente da técnica empregada, contudo a técnica de observação possibilita comparar prática com teoria, o que enriquece a pesquisa. As adversidades desta técnica de observação estão em “observar sem emitir juízo de valor”; podendo ocorrer de não se notar alguma situação por estar atenta a outra, e a alteração de conduta das pessoas observadas devido a presença do pesquisador.

A observação como técnica tem finalidades impreterível e previamente definidas. Para este estudo, a principal é a “compreensão dos processos, que inclui vínculos entre as pessoas e suas situações ou circunstâncias, os eventos que ocorrem ao longo do tempo, os padrões desenvolvidos, assim como as conjunturas sociais e culturais em que ocorrem as experiências humanas (JORGENSEN, 1989)²⁹”.

Estabelecidas as finalidades, é importante definir também as questões a serem observadas no ambiente físico, sendo aconselhável não deduzir as circunstâncias com adjetivos gerais, no ambiente social e humano. Atenta às modalidades e características de grupos e subgrupos para mapear as relações ou redes sociais; “O que os participantes

²⁸ QUEIROZ, Raquel Santos Monte; SANTOS, Andréa Cavalcante dos; ALBUQUERQUE, Mirna Frota; SILVA, Carlos Antônio Bruno da; e MOURA, Escolástica Rejane Ferreira. **Observação aplicada à pesquisa qualitativa**. In: Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações; Raimunda Magalhães da Silva [orgs.]. Sobral: UVA, 2018. P. 257/268. P. 258/259. Disponível em: <file:///C:/Users/eliet/Downloads/experiencias-qualitativas-ebook.pdf>. Acesso em 07 de jan. de 2022.

²⁹ QUEIROZ, Raquel Santos Monte; SANTOS, Andréa Cavalcante dos; ALBUQUERQUE, Mirna Frota; SILVA, Carlos Antônio Bruno da; e MOURA, Escolástica Rejane Ferreira. **Observação aplicada à pesquisa qualitativa**. In: Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações; Raimunda Magalhães da Silva [Orgs.]. Sobral: UVA, 2018. P. 257/268. P. 259.

fazem e se dedicam? Quando e como fazem isso? Propósitos e funções de cada uma”, como orientam Queiroz et al. (2018).

Do ponto de vista teórico metodológico, alguns conceitos são fundamentais para desenvolvimento deste estudo, bem como a compreensão das práticas sociais por acompanhar no tempo e no espaço os valores éticos das sociedades, tais como inclusão, que se divide em inclusão social e educacional; “capital cultural, excluídos do interior, pedagogia racional”, o próprio conceito para se referir à pessoa com deficiência e outros subsidiários que serão usados no decorrer da tese, complementares aos citados acima.

Para falar de inclusão, é indispensável entender a integração, por serem conceitos distintos em muitos aspectos e semelhantes em alguns pontos, motivo pelo qual é compreendido muitas vezes como sinônimo. Inclusão escolar e integração “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teóricos-metodológicos diferentes”³⁰. Nesse aspecto, o termo integração se refere à admissão de estudantes com deficiência no ensino regular, ou escolas específicas, ou salas de aula próprias para estudantes com deficiência, grupos de lazer ou moradias para pessoas com deficiência, como ressalta Sasaki.

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimentos: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.³¹

Desse modo, no processo de integração não ocorre a inclusão educacional e social em muitos casos, pois alguns estudantes com deficiência – quanto maior a dificuldade de se comunicar, menor a interação com todos e com o conhecimento proporcionado na escola – não são incluídos nos grupos de estudantes para realizar as atividades ou nos momentos de lazer da escola, bem como na aprendizagem. Eles são deixados às margens, pois estão matriculados, frequentam o ensino regular e as salas de aula comuns, mas interagem somente com os profissionais que estão na escola para auxiliá-los a diminuir as barreiras na aprendizagem e na convivência social, fora das demais situações cotidianas da escola. Sasaki analisa a integração nos seguintes termos:

³⁰ MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2º ed. São Paulo: Moderna, 2006. P. 15.

³¹ Idem, p. 15.

[...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torna-las mais aceitável do seio da sociedade. Isto reflete o ainda vigente modelo médico da deficiência.³²

Logo, na integração não acontecem alterações da estrutura e do método de ensino, são os estudantes que devem se adaptar ao que já existe, não há esforço ou mudança na instituição de ensino regular e na sociedade. Na educação, integração significa inserir as pessoas com deficiência na escola sem que haja mudança na arquitetura, na metodologia pedagógica, na comunicação e no comportamento de todos neste espaço. Mantoan esclarece que “refere-se mais especificamente à inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns [...] oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar [...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”.³³

Na inclusão, seja ela educacional ou social, tanto as instituições escolares ou a sociedade devem passar por mudanças profundas para incluir todas as pessoas. Entre elas as pessoas com deficiência tanto na esfera da estrutura, quanto na esfera afetiva, na recepção para o convívio social. Essas mudanças se dão nas metodologias de ensino e na mentalidade dos profissionais de ensino e, principalmente, os professores devem se abrir para as mudanças e buscar novos conhecimentos, receber e incluir estudantes com deficiência na aprendizagem. E com isso, possibilitando que esses alunos aprendam o que a escola de ensino regular tem para oferecer.

É uma mudança radical que envolve novos métodos, conceitos e atitudes em todos os espaços escolares, a inclusão escolar vai além do respeito à diferença, da tolerância, ela requer hospitalidade. A inclusão escolar tem como fundamento não deixar nenhum estudante para trás na aprendizagem, seja ele com ou sem deficiência, considera as necessidades de cada aluno, “a inclusão é uma provocação”. De modo geral, as escolas homogeneízam seus estudantes, enquanto que a inclusão escolar se assenta no direito à diferença e à equidade para a aprendizagem, Mantoan acrescenta que:

[...] se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada

³² SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 33.

³³ MANTOAN, op. Cit., p. 18.

como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia de igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo – a normalização –, pelo qual, a educação especial tem proclamado seu poder, propõe sutilmente, com base em características selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.³⁴

A inclusão escolar vai além da inserção na escola, quem muda é a escola para receber seus estudantes, atendendo suas necessidades, aceita e compreende que todos são diferentes. Na assertiva de Mantoan, inclusão escolar exige “radicalismo, uma mudança de paradigma educacional”, no sentido de não ter mais divisão entre ensino especial e ensino regular, deve haver apenas um que receba todos os tipos de estudantes “sem discriminação ou trabalhar à parte com alguns alunos”, ou ainda pior, aceitar o estudante na sala de aula comum, mas não se envolver com ele para promover/auxiliá-lo em sua aprendizagem. Dessa forma, profissionais da educação precisam mudar suas concepções de ensino/aprendizagem, metodologias e práticas em sala de aula para envolver todos seus estudantes, para isso é fundamental conhecer todos seus estudantes e suas especificidades, buscar informações junto ao atendimento educacional especializado.

O conceito para se referir às pessoas com deficiência também passou por processos de transformação espelhando a sociedade em seu tempo histórico. Desse modo, faz-se necessário expor de forma sucinta essas transformações. O termo Pessoa Portadora de deficiência apresentou-se no Brasil na Lei nº 7.853³⁵, de 24 de outubro de 1989, que “dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, assim como no Decreto Legislativo nº 3.298³⁶, de 20 de dezembro de 1999 “sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, que regulamenta a Lei mencionada acima e revoga o Decreto Legislativo nº 3.076, de 1º de junho de 1999 que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de deficiência – CONADE.

Este termo, Pessoa Portadora de deficiência, sofre alteração com a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promovida pela Organização Nações Unidas

³⁴ MANTOAN, op. Cit., p. 20.

³⁵ BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União** – D.O.U., Brasília – D.F., 25 de outubro de 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 08 de mar. 2022.

³⁶ BRASIL. República Federativa do Brasil. Decreto Legislativo nº 3.298, de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União** – D.O.U. Brasília – D.F., de 21 de dezembro de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 08 de mar. de 2022.

– ONU em 2007. O Decreto Legislativo nº 186³⁷, de julho de 2008, “Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007”. Entretanto, foi somente por meio do Decreto Legislativo 6.949³⁸, de 25 de agosto de 2009, que houve a promulgação desta Convenção Internacional e seu Protocolo Facultativo de 2007.

Nesta Convenção, o termo empregado foi “pessoa com deficiência”, para se referir à pessoa com algum tipo de deficiência, como destaca Cutrim Filho³⁹, esse termo foi votado pelos membros do Conselho, tendo vista que “não se deve esconder ou camuflar a deficiência, mas mostrá-la com dignidade evidenciando a diferença”. A partir de então, inicia-se no Brasil um processo de alteração em documentos oficiais e nas comunidades para fazer uso do novo conceito “pessoas com deficiência”, endossado pela Portaria n. 2.344⁴⁰, de 3 de novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, “faz publicar a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno”, conforme preâmbulo da Convenção em sua alínea e,

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,⁴¹

Desse modo, a Resolução nº 1 de 15/10/2010 CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (D.O.U. 22/02/2011) modifica os

³⁷BRASIL. Congresso Nacional. Imprensa Nacional. **Diário Oficial da União** – D.O.U. Ano CXLV nº 131. Brasília – DF, 10 de julho de 2008. Decreto nº 186 de 2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/99423/Decreto186_2008_aprova_Convencao_direito_pessoas_deficiencia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 08 de mar. 2022.

³⁸ BRASIL. Legislação. Decreto Legislativo nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. **Diário Oficial da União** - D.O.U. Brasília – D.F., 26 de agosto de 2009, P. 3. Acesso em 08 de mar. 2022.

³⁹ CUTRIM FILHO, P. B. **Acessibilidade ao meio físico como direito fundamental**. São Luiz (MA), 2007. Disponível em: https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/mono_pedro_berge.pdf. Acesso em 08 de mar. 2022.

⁴⁰ BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da República. **Portaria nº2.344, de 03 de novembro de 2010**. Disponível em: https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf. Acesso em 08 de mar. 2022.

⁴¹ Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 110/2021, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 57. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. – (Série legislação; n. 1). p.167. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em 08 de mar. 2022.

regulamentos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do CONADE. Em outubro de 2010, a 1ª Reunião Extraordinária do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência definiu as alterações, contemplando a Convenção de 2007, presente na ATA do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE⁴², de 15 de outubro de 2010,

ALTERAÇÃO DO REGIMENTO INTERNO DO CONADE. A Sra. Laís Vanessa Carvalho de Figueiredo Lopes esclareceu que: em primeiro lugar seria feita a atualização das terminologias; [...] Esclareceu que para todos, onde estava escrito “Conselho Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência” passaria à seguinte grafia: “Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência”; “Secretaria Especial de Direitos Humanos” – “Secretaria de Direitos Humanos”; CORDE, Coordenadoria de Integração Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência” – SNDP, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a grafia de “Pessoa Portadora de Deficiência” passaria a “Pessoa com Deficiência”, em acordo com a Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Como sugestão foi inserido o seguinte inciso no Artigo 1º do Regimento Interno, que trata das competências do CONADE: Inciso XII É finalidade do CONADE participar do monitoramento, da promoção, proteção e implementação da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, o termo “e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” à atuação do “atuar com base na Constituição Federal e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Conselheiro José Alcide Marton da Silva sugeriu a atualização da expressão “deficiência mental” para “deficiência intelectual”.⁴³

Contudo, a Portaria nº 69 CENESP/MEC de 28 de agosto de 1986, designa uma nova terminologia, no lugar de excepcional, foi alterado por “educandos com necessidades especiais”, termo este que aparece pela primeira vez no Brasil⁴⁴. A Declaração de Salamanca de 1994, tem em seu título o termo “necessidades educacionais especiais”, como no primeiro item,

reafirmamos o nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ensinar a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema comum de educação, e apoiamos, a Linha de Ação sobre as Necessidades Educacionais Especiais, cujo espírito,

⁴² BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CONADE. **1º ATA Extraordinária de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conade>. Acesso em: 09 de mar. de 2022.

⁴³ BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – CONADE. **1º ATA Extraordinária de 2010**. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/conade>. Linhas 75 à linha 96. Acesso em: 09 de mar. de 2022.

⁴⁴ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 75.

refletido nas suas disposições e recomendações, deve servir como guia para organizações e governos”⁴⁵.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996⁴⁶ – LDBEN, segue essa terminologia e traz em seu Art. 4º inciso III o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, alterado pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013⁴⁷, que dá nova redação para o inciso III – “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esta mesma Lei muda também o Capítulo 5 da LDBEN que trata da Educação Especial, constava no antigo “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” modificado para “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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Bem como no “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:” alterado para “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:”. O Parágrafo único também sofre modificação,

De: Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Para: Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública

⁴⁵ EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). A “**Declaração de Salamanca**” hoje: vozes da prática. Rio Branco: João Editora, 2013. P.59.

⁴⁶ BRASIL. LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. Ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Atualizada em abril de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 de jan. de 2021.

⁴⁷ BRASIL. Imprensa Nacional. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. **Diário Oficial da União** – DOU. Brasília – D.F., Ed. 65, Seção 1, p. 1. Órgão: Atos do Poder Legislativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 16 de jan. de 2021.

regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo⁴⁸.

Diante disto, foi usual por muito tempo a terminologia “alunos portadores de necessidades especiais” e/ou “alunos com necessidades especiais”, o que foi morosamente substituído por “estudante com deficiência, transtorno global do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Nesse sentido, o conceito aceito e amplamente empregado na contemporaneidade é “pessoa com deficiência”, o qual é aplicado nesta tese.

Isto posto, prossegue-se com o referencial teórico metodológico, um autor importante que conduz a análise crítica deste trabalho é Bourdieu. Alguns dos conceitos utilizados por ele para análise da sociedade francesa nas décadas de 1960 a 1980 são base de sustentabilidade teórica desse trabalho. Consideramos que tal análise continua pertinente para exame social nos dias atuais, particularmente para a sociedade brasileira, no tocante ao sistema educacional, em que ele afirma ser incapaz de promover mobilidade social o discurso da escola libertadora ou da escola para todos, fomentado no princípio liberal que se assenta na democratização do ensino (vigente até os dias atuais). E ainda, nos permiti reflexão teórica e um meio para compreender e decodificar os processos e procedimentos de produção e reprodução da exclusão escolar.

Bezerra⁴⁹ também converge com o entendimento da pertinência desta análise crítica de Bourdieu sobre a educação brasileira acerca do objeto aqui estudado. Para Bezerra, o uso de Bourdieu como referencial teórico-metodológico “como um referente imediato para a compreensão da realidade brasileira pós-década de 1990, quando se intensificam, portanto, os debates e as práticas sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência”, pois a análise e conceitos de Bourdieu funciona “como uma lente de aumento, que nos permita enxergar com mais clareza o que vemos sem compreender”. Logo, esta tese concebe a análise e conceitos de Bourdieu de forma semelhante em muitos aspectos à de Bezerra.

⁴⁸ BRASIL. LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. Ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Atualizada em abril de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 de jan. de 2021.

⁴⁹ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020.

Os “excluídos do interior”⁵⁰, um dos conceitos de Bourdieu, é imprescindível para este trabalho, pois discute a situação de estudantes inseridos no sistema educacional, dentro dele, mas ao mesmo tempo às margens dele, por não se enquadrarem no modelo educacional que as escolas propõem e cobram de seus estudantes. Esse modelo é construído nos padrões da cultura legítima ou cultura dominante que determina o que deve ser ensinado, um currículo imposto e aceito nas escolas com poucos questionamentos, porém, sem possibilidade de renegar, por ser controlado pelas avaliações sistêmicas dos governos estaduais e federal. A cultura legítima/dominante impõe um capital cultural que nem todos detêm, pois são necessários pré-requisitos básicos para tê-la, como capital social e econômico, ou seja, os três capitais estão interligados, para se ter capital cultural e social, é necessário ter capital econômico, ambos dependem dele para se constituir, o que as instituições educacionais não consideram ao exigir de seus estudantes o capital cultural da cultura legítima/dominante, em forma de conteúdos nas diversas disciplinas.

Numa formação social determinada, o TP (Trabalho Pedagógico) – pelo qual se realiza a AP (Ação Pedagógica) dominante consegue tanto melhor impor a legitimidade da cultura dominante quanto está mais realizado, isto é, quanto consegue mais completamente impor o desconhecimento do arbitrário dominante como tal, não somente aos destinatários legítimos da AP, mas aos membros dos grupos ou classes dominados (ideologia dominante da cultura legítima como única cultura autêntica, isto é, como cultura universal)⁵¹.

Bourdieu é categórico ao discorrer sobre o paradoxo da democratização da escola, que insere mais pessoas e faz uso da “função conservadora da Escola ‘libertadora’” e com isso reproduz a exclusão social, pois mantém os procedimentos da escola liberal, de inserir mais pessoas nas escolas, e não dá condições de permanência e desenvolvimento do ensino com qualidade. As instituições escolares são ampliadas e frequentadas por todos os grupos ou classes sociais, com a aparência de conseguir uma mobilidade social e caso não consigam carregam estigma maior ainda, e a exclusão é seu lugar, porque tiveram oportunidades de estar dentro da escola. O “processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isso faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais”, a mobilidade social prometida pela escolarização, um novo lugar

⁵⁰ BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2003.

⁵¹ BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. P. 62.

social ao qual o diploma na teoria possibilita, não é atingida por todos, e a escola torna-se um “engodo, uma imensa decepção coletiva”,

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. A eliminação suave está em relação à eliminação brutal, do mesmo modo que a troca de presentes e contrapresentes está na relação doador para doador: diluindo o processo no tempo, ela oferece àqueles que a vivem a possibilidade de dissimular para si mesmo a verdade, ou pelo menos de ter boas chances de mentir a si próprios com sucesso.⁵²

A finalidade da escola é o diploma, que se espera conceituado e valorizado para o trabalho, porque se estuda para mais adiante galgar um trabalho prestigiado e respeitado socialmente e com valor de mercado para se ter boa remuneração e, assim, a desejada mobilidade social. Para Bourdieu, “um dos efeitos mais poderosos e mais escondido da instituição escolar” é revelar no final do período escolar ao indivíduo que sua experiência educacional não lhe redeu o esperado no trabalho, mal-estar crônico que transfere para o estudante “uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada”, que ele nomeia de “paradigma dos fracassos relativos”.

Nesse sentido, as escolas suavemente hierarquizadas colaboram para diferenciação dos grupos de estudantes, dividindo entre os oriundos dos grupos ou classes sociais que melhor receberam empenhos culturais das famílias e aqueles que tiveram pouco ou quase nada de investimento em sua formação cultural, esse último grupo obviamente são aqueles oriundos da camada social com menores condições financeiras e sociais, ficando “abandonados a si mesmos”.

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aquele que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a ressignificação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. [...] Não demoram muito a descobrir que [...] o diploma para qual se prepararam é na verdade um título desqualificado. [...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira. [...] levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro.⁵³

⁵² BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2003. P. 483.

⁵³ *Ibidem*, p. 485. Grifos meus.

A escola propõe a ilusão da mobilidade social, e alguns acreditam nesta ilusão e a sustentam até o fim com empenho e dedicação, em uma submissão ansiosa deste retorno do tempo investido, enquanto que outros inconscientes ou não, se revoltam com este sistema que transfere para o estudante a responsabilidade de seu fracasso relativo. Quando observado atentamente, este processo do sistema educacional reproduz desigualdade social.

O conceito de capital cultural de Bourdieu permeia este trabalho por ser relativamente capaz de responder esse modo de reprodução social que a escola realiza. E deste modo, é importante apresentar a definição dele para esse conceito:

[...] os bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar nos diferentes grupos ou classes.⁵⁴

Assim, o capital cultural é tudo aquilo que a família transmite para a criança, desde acesso a lugares, bens culturais e bens sociais (viagens, teatro, cinema, obras de artes, obras literárias, línguas distintas, linguagens diversas, etc.), e é considerado capital cultural devido à distância que mantém da ação pedagógica com seu arbitrário cultural forçado, não é possível perceber a violência colocada pela ação pedagógica que define qual cultura merece ser reproduzida nas escolas. Para que aconteça todo esse acesso ou contato aos bens culturais, é indispensável ter capital econômico.

Nesse sentido, o arbitrário cultural que ele se refere diz respeito ao modo de imposição da cultura dominante, determinada pelo grupo social dominante que define a cultura legítima como aquela “cultura dotada de legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante”⁵⁵. O arbitrário cultural está na ação pedagógica, seja ela dada pela família ou outro agente social, como a escola, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de arbitrário cultural”, percebida de duas maneiras, primeiro a ação pedagógica é uma violência simbólica visto que os grupos sociais se formam nas relações

⁵⁴ BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. P. 52.

⁵⁵ Idem, p. 45.

de força carregadas de poder arbitrário fomentado na relação da comunicação pedagógica, “da imposição e da inculcação de arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)”.

Na segunda percepção do arbitrário cultural, é pela seleção e exclusão que a ação pedagógica irá produzir e reproduzir como sistema simbólico, sendo arbitrária essa seleção ou exclusão por não se fundamentar em nenhum “princípio universal ou da natureza das coisas ou ainda da natureza humana”. Portanto, para Bourdieu, o sistema simbólico da cultura legítima “deve sua existência às condições sociais da qual ela é produto e sua inteligibilidade à coerência e as funções da estrutura das relações significantes que a constituem⁵⁶”. Assim, a cultura legítima é fruto da disputa social mediada pelas relações de força construídas por um poder arbitrário e sutil que envolve todos do grupo ou classe social e se mantém em forma de violência simbólica. É a reprodução cultural como reprodução social e como reprodução das relações de força. Nesse sentido, ele afirma que o sistema de educação em suas ações pedagógicas coopera para reprodução de um capital cultural dado pela cultura legítima definida pelos grupos sociais dominantes: “essas AP tendem a sempre reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social”⁵⁷. Este sistema colabora com a reprodução e a hierarquização social.

É notória a importância de refletir sobre as circunstâncias em que as instituições escolares atuam desde o princípio, reproduzindo as exclusões sociais, percebidas em todos os espaços geográficos que abraçaram essa dita democratização da educação, da escolarização para todos, que vem se demonstrando na escola liberal. Assim sendo, os conceitos de “capital cultural, cultura legítima, excluídos do interior, marginalizados por dentro” e outros conceitos de Bourdieu que se entrecruzam nos citados, serão as principais referências da presente tese. Neste aspecto, este trabalho torna-se relevante por ter sua análise sustentada nos conceitos de Bourdieu sobre a educação, aqui usados para compreensão da educação das pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento na escola regular e na sala de comum, bem como na análise das Instruções Normativas para Educação Especial do município de Uberlândia. É papel da

⁵⁶ Idem p. 29.

⁵⁷ BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. P.32.

história, enquanto área do conhecimento, também debruçar-se sobre a questão dos estudantes com deficiência, reconhecê-los como sujeitos da história, com suas dificuldades e lutas para sair da extremidade social, das margens da sociedade, fazendo uso das lentes de Bourdieu.

A hipótese aqui levantada é se a escola não está produzindo e reproduzindo uma forma singular de preservação do *status quo* de imutabilidade social, de exclusão e desigualdade social, como Bourdieu afirma. Quando se refere a estudantes com deficiência, essa reprodução e exclusão é dupla, à medida que a ideia de uma educação inclusiva foi sendo moldada e posta em prática diante das circunstâncias desses estudantes nas escolas. No olhar do outro, neste caso os profissionais da educação, esses sujeitos trazem consigo fracasso estrutural colocado pela sua deficiência, proporcionado pelo aumento dos educandos com deficiência na escola regular, primordialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008.

Este documento transmutou a compreensão da educação especial da qual a “responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar no contraturno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”⁵⁸, por conseguinte ampliação destes estudantes nas escolas de ensino regular. Assim o uso teórico-metodológico de Bourdieu possibilita compreender essa implementação da educação especial na prática, considerando que o país segue a disposição mundial de fomentar educação inclusiva com maior participação de pessoas com deficiência, garantido o direito de frequentar a escola regular. A questão aqui colocada é como e a que custo isso acontece no interior das escolas. Portanto, a reflexão teórica com base em Bourdieu é uma ferramenta valiosa, um recurso importante para compreender e decifrar a realidade das consequências e implicações das práticas escolar, incluindo os processos que levam à produção e reprodução da exclusão escolar.

Este estudo está organizado em três capítulos: o primeiro apresenta uma breve historicidade acerca da educação no Brasil, tanto no que diz respeito à educação pública do ensino básico amplo, quanto à educação especial. Os desafios enfrentados para implementar educação laica e gratuita no país, e os percalços para implementação da educação especial, atendida primeiramente no modelo médico sem método pedagógico

⁵⁸ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu.** Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. P. 477. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020.

educacional, ou método-pedagógico do Dr. Desiré Magloire Bourneville. As idas e vindas para se tornar uma modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro. O segundo capítulo tem como foco a educação especial no município de Uberlândia. Quando e de que forma ela se insere na rede pública. As normatizações municipais para estabelecer esse ensino nas salas de recursos multifuncionais – SRM, e nas salas comuns e suas contradições. O diálogo entre o paradigma da inclusão escolar e o que as normativas possibilitam às escolas, em relação aos materiais pedagógicos, arquitetura e pessoal.

O terceiro e último capítulo discorre sobre as relações estabelecidas entre estudante/professor e professores do AEE/professores do ensino regular, nos campos de participação desses estudantes nas escolas de ensino regular nas salas comuns. Como são percebidos pelos professores, como são vistos e entendidos pelos professores. Para isso, foram utilizadas entrevistas dos professores que ministram aulas nas salas comuns do turno da manhã e da tarde nas turmas do 1º ao 5º ano, etapas do ensino de alfabetização. As entrevistadas foram dezoito professoras ao todo, entre elas duas que estão na escola desde sua criação, uma aposentada e a outra que trabalha por opção, não quis se aposentar ainda. As demais foram compondo o quadro de funcionários na escola a partir do ano de 2003 até o ano de 2019. Um total de vinte e sete professoras foram procuradas para serem entrevistadas, entretanto dez não deram retorno e/ou não se interessaram em contribuir com este trabalho concedendo seus depoimentos, e neste caso não foram computadas. Além das professoras, duas supervisoras/analistas também foram entrevistadas, uma do ensino regular e a outra da educação especial. Os relatórios feitos durante o período da pesquisa foram utilizados para análise e interpretação dos depoimentos dados, bem como os relatórios dos professores que não concederam entrevistas, articulando com as leis existentes.

A proposta é ir além das normatizações, sair das leis e adentrar as práticas nas escolas públicas do município, no cerne do ensino regular. O recorte é uma escola municipal localizada no bairro periférico na zona sul da cidade, que acolhe a Educação Infantil, 1º e 2º período, Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, motivo pelo qual foi escolhida para estudo, por abranger as três modalidades de ensino, além da modalidade de educação especial que atende a todos esses estudantes. Conseqüentemente, há um considerável quantitativo de estudantes no Atendimento Educacional Especializado e na sala comum.

Capítulo I

1 Os tensionamentos em torno das legislações sobre Educação Especial

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Pierre Bourdieu. Escritos de Educação.

Nesta seção, tem-se o mapeamento das bases da educação brasileira e sua relação com a abordagem da inclusão social no processo de escolarização. Uma construção permeada de embates políticos e econômicos, marcada por privilégios de grupos mais favorecidos financeiramente desde seu berço, e a tentativa da Constituição de 1988 de quebrar esses acontecimentos.

Nas próximas páginas, procuro expor de maneira descritiva e analítica a feitura da educação especial no Brasil para identificar eventuais relações com a exclusão do público da Educação Especial e a posição periférica da educação especial em relação à escolarização comum. A luta para transformar a educação especial em uma modalidade de ensino, para com isso galgar um lugar definitivo e inclusivo dos alunos com deficiência.

As fontes utilizadas nesta etapa são os documentos oficiais: as Leis, Decretos, Portarias e Emendas, como a Constituição Federal de 1891, 1934 e 1988, a LDBEN de 1961, 1971 e 1996, Planos Nacional de Educação. Os teóricos importantes para desenvolver o texto e a análise dos documentos oficiais são: Aranha, Saviani, Silva, Mazzota, Mantoan, Bezerra e Bourdieu, e outros documentos oficiais e teóricos que ajudaram na tecitura deste capítulo.

1.1 Breve histórico da educação brasileira no ensino comum

Pontuando de maneira sucinta, a educação no Brasil, por longas décadas, não era para todos e menos ainda para pessoas com deficiência, era uma prerrogativa para alguns. A educação no Brasil foi estabelecida pela Companhia de Jesus que chegou ao Brasil colônia em 1549, tendo o padre Manuel da Nóbrega como líder do processo educacional iniciado em 1549 para catequizar os índios – fase heroica de 1549 a 1570, catequese –, e estendendo aos filhos dos colonos e aos novos sacerdotes, não atendendo a toda comunidade – fase de consolidação de 1570 a 1759 –. Com a expansão do ensino secundário nos colégios, com instrução da elite⁵⁹, Saviani destaca,

Pode-se considerar que a primeira medida do Estado visando a prover o acesso à educação no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano, os jesuítas deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal.

[...] Em 1564, a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos.

[...] ressalta o contraste entre as dificuldades e privações enfrentadas na primeira fase e as facilidades e conforto usufruídos na segunda⁶⁰.

Com o tempo a Companhia de Jesus, por meio do domínio da área da educação, consolidou seu poder político e econômico, o que acarretou descontentamento do Estado Português. Um dos desdobramentos das reformas pombalinas a partir de 1782 resultou na expulsão dos jesuítas e o surgimento da instrução pública oficial e laica, a partir do ano de 1772, colocando fim no poder da ordem jesuítica.

O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas⁶¹.

⁵⁹ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

⁶⁰ SALVIANI, Demerval **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. P. 746-747. Acesso em 18 de mai. de 2020.

⁶¹ MARCÍLIO, M.L. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005. Op. cit: SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. P. 747. Acesso em 18 de mai. de 2020.

Entretanto, essa educação pública oficial e laica manteve-se restrita para a maioria da população, pois com a economia agrária não havia demanda de formação escolar para a grande parte da população. A elite brasileira optou por educar seus filhos com preceptores, haja visto que não havia a exigência de conclusão de curso primário para alcançar o ensino secundário. Assim, aos pobres, restavam algumas escolas que limitavam o ensino à leitura, escrita básica e contas simples. Saviani⁶² chama atenção para a Constituição de 1824 outorgada por D. Pedro I após a emancipação política do Brasil, que em seu artigo 179 § XXXII determinava: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Carvalho esclarece que cidadão pleno é aquele indivíduo que exerce três direitos, os civis, políticos e sociais,

Tornou-se costume desdobrar cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. Esclareço os conceitos. Direitos civis são aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. [...]

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. [...]

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem os direitos à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.⁶³

O artigo citado acima da Constituição de 1824, trata a educação primária gratuita para todos os cidadãos, entretanto, não era considerado cidadão toda a população neste período do governo Imperial de D. Pedro I, como os escravos, grande maioria da população. E ainda, eram isentas do direito ao voto a população livre e pobre e as mulheres. Logo, com cidadania incompleta. Carvalho afirma que “Podiam votar todos os homens de 25 anos ou mais que tivessem renda mínima de 100 mil-réis”, ele discorre: “mulheres não votavam, e os escravos, naturalmente, não eram considerados cidadãos”⁶⁴. Mulheres não podiam votar e nem estudar, e muitos direitos civis também não eram

⁶² SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em 18 de mai. de 2020.

⁶³ CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15º ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. P. 09/10.

⁶⁴ Idem. P. 29/30.

disponíveis a elas. Como exemplo, era legal o homem matar sua esposa ou companheira em legítima defesa da honra.

A Constituição de 1824 permitia que os analfabetos votassem, motivo de ter sido considerada liberal, devido à grande maioria dos proprietários dos latifúndios serem analfabetos. Carvalho apresenta o processo eleitoral com algumas exceções para os votos, e as manobras executadas pelos responsáveis do processo eleitoral durante o período do império brasileiro: “os libertos podiam votar na eleição primária. A limitação da idade comportava exceções”⁶⁵.

Em 1827 foi aprovado documento “conhecido como lei das escolas de primeiras letras” que estipulava que fossem criadas as escolas de primeiras letras, tal lei tornou-se obsoleta com o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834 que “colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado nacional de cuidar desse nível de ensino”, o que tornou o processo de criação e propagação das escolas públicas mais rápido. No entanto, as províncias sem recursos financeiros e técnicos suficientes cruzaram o século XIX sem conseguir implementar satisfatoriamente a educação pública de maneira quantitativa e qualitativa.

Em vista disto, na Constituição de 1834, no que se refere à educação, o Estado não cumpriu seu papel, contribuindo para a carência que vai se ampliando no setor da educação. Aranha⁶⁶ destaca, “Segundo o relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se matriculou nas escolas primárias”, durante o governo imperial de D. Pedro II. Para as mulheres, consideradas inferiores aos homens, era destinada a educação para as boas maneiras, cuidados do lar e a concepção da moral social e religiosa. Algumas famílias permitiam que elas recebessem conhecimento elementar de leitura.

Conforme discorre Aranha, a República trouxe consigo a educação seriada com “a modernização de conteúdo, da administração e de métodos escolares”. Todavia, com quantidade reduzida de escola, as vagas eram mínimas e competidas pela classe média. A República trouxe também a ideia primária de desenvolvimentismo industrial acompanhada da urbanização e da necessidade de qualificação escolar da população para atender as demandas da industrialização do país. No entanto, esse ensino atenuou o dualismo entre os ensinos primário e profissional, secundário e superior. Com isso, as

⁶⁵ Ibidem. P.30

⁶⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

disputas por um Projeto Educacional para o país ampliaram os debates na sociedade brasileira sobre educação conservadora, fundamentada no modelo religioso tomista do período Imperial, escolas militares e a educação defendida pelos membros Escola Nova, iniciada na República Velha, que postergou para o governo de Getúlio Vargas. Os membros da Escola Nova defendiam uma educação obrigatória, pública, gratuita, laica, sem discriminação por cor, sexo ou tipo de estudo, adaptada às características regionais, como dever do Estado, a ser implantada em todo o país, acabando com o caráter discriminatório do ensino.

A primeira Constituição Republicana de 1891, da República Velha, destaca “Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 3º criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º prover a instrução secundária no Distrito Federal. E o Art. 71 § 6º – Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos⁶⁷”. Não detalhou como deveria ser aplicado, bem como não foi elaborado nenhuma lei específica para a educação. Sem diretrizes vindas da União, partiu de alguns Estados realizar reformas pedagógicas inspiradas no movimento escola novista⁶⁸, como no Ceará, em 1923; na Bahia, em 1925; em Minas Gerais, em 1927; no Distrito Federal, em 1928; e em Pernambuco, em 1928. Na República Federativa, a política era descentralizada, desse modo, entendia-se que a educação deveria seguir o mesmo padrão. A consequência desse entendimento foi a procrastinação da organização nacional da educação popular, mantendo com as províncias a responsabilidade pelo ensino primário, que com a República tornam-se Estados Federados. Nesse período, se concretiza a “política dos governadores”, que dita as regras e o domínio de seus territórios, deixando a educação cristalizada, e a desejada organização nacional da educação entra em estado de inércia.

Após a Primeira República, tem-se uma nova Constituição da República de 1934, essa, por sua vez apresenta um capítulo todo voltado para a educação,

Capítulo I Disposições Preliminares, Art. 5º - Compete privativamente à União:
XIV, traçar as directrizes da educação nacional;
[...] Capítulo II para educação e cultura:

⁶⁷ BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Edição Câmara, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19979>. P.12. Acesso em 13 de abr. de 2020.

⁶⁸ Movimento de reforma de ensino que elaborou documento de 1932 e posteriormente em 1952, Manifesto da educação pública. Ver ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

Art. 149 “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a este proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150. Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todo os graus e ramos[...];

[...] Paragrapho único. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n, XIV, e 3º, n, 8, letras l e e, só se poderá renovar em prazos determinados, o obedecer às seguintes normas :

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, afim de o tornar mais acessível:

c) liberdade de ensino em todos os grau e ramo, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

[...] e) limitação da matricula à capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

[...] Art. 155. É garantida a liberdade de cathedra.

Art. 156. A União o os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e o Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante do imposto, na manutenção e no de envolvimento dos sistemas educativos.

Paragrapho único; para a realização do ensino nas zonas ruraes, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento annual.

Art. 158. É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério official, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento. [...]

§2. ° Aos professores nomeados por concurso para o instituto officiaes cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em caso de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.⁶⁹ (Grifos meus).

A Constituição de 1934 “moderniza” a educação, mantém o ensino primário como gratuito e obrigatório e “tendência” a gratuidade aos demais ensinos. Em 1930, o Presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde com intuito de planejar as reformas na educação no nível federal e a estruturação das universidades. O então ministro Francisco Campos estipulou decretos de 1931 e 1932 aos moldes do escolanovismo. Em linhas gerais, foram as primeiras orientações na educação no âmbito nacional, considerando que as anteriores se resumiam ao nível estadual. Aranha esclarece

⁶⁹ BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Edição Câmara, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. P. 33-34-35. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1558>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

que “Os decretos que efetivaram a reforma Francisco Campos, além dos que dispunham sobre o regime universitário, trataram da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da Criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial⁷⁰”.

No Estado Novo de Getúlio Vargas, em 1937, outra Constituição é promulgada. Nessa, a democracia fica em segundo plano, e são reduzidas consideravelmente as normas relacionadas à educação que a Constituição de 1934 havia posto, retrocedendo boa parte das conquistas até então. Saviani ressalta que “Sob a égide da Constituição do Estado Novo surgiram as ‘leis orgânicas do Ensino’, optando-se, assim, por organizar a educação nacional por partes, e não como um sistema integrado, regulado por uma lei unificada”. Sob o comando do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, foram instituídas outras reformas na educação com diversos decretos-leis de 1942 a 1946, que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, e as reformas da educação primária se deu somente em 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), quando foi promulgada uma nova Constituição de 1946, e a retomada de direitos prevalecidos na Constituição de 1934, especificamente sobre a educação. Getúlio Vargas retorna ao poder em 1951 e, em 1953, com um governo democrático, a saúde ganha autonomia e se separa do Ministério da Educação. A partir de então, torna-se o novo Ministério da Educação e Cultura, com a sigla de MEC que perdura até o momento.

Até 1960, a organização da educação brasileira era concentrada no Ministério, e o modelo deveria ser adotado nos estados e municípios. Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), há uma retomada das discussões entre os adeptos do escolanovismo e conservadores para estabelecer as diretrizes gerais da educação nacional. Dessa forma, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de vinte de dezembro de 1961. As discussões em torno de sua elaboração duraram treze anos até ser concretizada, portanto, já se constituiu defasada, envelheceu durante o período de debate, deixando de abarcar a situação socioeconômica do país, como as transformações econômica e sociais ocorridas no país. No início dos debates, o país se sustentava preponderantemente no modelo econômico agrário, e no período da implementação da Lei o modelo econômico que se fortalece é o industrial urbano, com novos anseios para educação e, assim, não atende a população como todo. Com a homologação da “primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em

⁷⁰ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008. P. 305.

1961⁷¹”, estados e municípios passam a ter mais autonomia, abrandando a concentração no MEC.

Durante o governo dos militares, muitas das conquistas da LDB de 1961 se perderam, e foi cunhada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 5.692 de onze de agosto de 1971. Essa lei reformulou o currículo e retirou a filosofia no 2º grau e fundiu geografia e história em uma nova disciplina denominada de estudos sociais, no 1º grau. Saviani destaca a questão dos investimentos na educação nos governos militares, “a Constituição do regime militar, baixada em 1967, e a Emenda de 1969 voltaram a excluir a vinculação orçamentária. Consta-se, então, que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% em 1965 para 4,31% em 1975⁷²”.

Com a queda dos governos militares, a situação da escola pública retoma ao palco com árduos debates durante a preparação da Constituição de 1988. Ao ser promulgada, antigos e novos anseios da sociedade são incorporados, como destaca o “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁷³. Por conseguinte, surge a necessidade de uma nova diretriz para a educação e, com isso, é aprovada depois de muitas discussões e reviravoltas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em vinte de dezembro de 1996. Essa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também deixou a desejar em alguns aspectos, sendo compreendida, por alguns grupos que estiveram envolvidos no processo de sua elaboração, como neoliberal, por não garantir a “democratização da educação”, quando o Estado delega grande parte de suas obrigações ao setor privado, se eximindo de garantir

⁷¹ BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**, MEC. História. <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em 14 de abr. de 2020.

⁷² RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. VIEIRA, E.A. Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983. Op. cit. SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. p. 747. Acesso em 18 de mai. de 2020.

⁷³ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**, [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 105/2019, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 55. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. P. 88. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

ensino público a todos. A LDB 9.394/96 ainda está em vigor com algumas alterações que visam atualizar as necessidades do momento⁷⁴.

Apesar da precariedade do ensino público brasileiro, é visível a melhora em sua atuação dimensional ao estar presente em todos os municípios, no mínimo na modalidade da educação básica até o Ensino Fundamental II. Aranha apresenta um levantamento do analfabetismo no país considerando a faixa etária de 15 anos a partir do “século XX: 1920 era 80%, 1940 era 56,17%, 1950 era 50,48%, 1960 era 39,35%, 1970 era 33,01%, 1980 era 25,45%, 1991 era 20,10%, 2000 era 13,60%”⁷⁵, acrescenta-se os períodos seguintes posteriores aos apontados por Aranha, em 2001 era 12,1%, 2010 era 9,6%, 2011 era 8,6% conforme os dados divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no livro *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira de 2012*⁷⁶.

O processo de educação pública, gratuita e laica no Brasil é permeado e fundamentado em reformas técnicas que se dizem neutras, mas, estão primordialmente ligadas à política, bem como no modelo econômico adotado pelo país a cada momento histórico. Nesse sentido, iniciou-se no Brasil do século XX o processo de urbanização proporcionado pela industrialização, e com isso um novo modo de trabalho – antes agrário, com relações de trabalho sem contratos formais e que confiava em acordos orais –, agora baseado em relações contratuais. Tal mudança implicou a necessidade de escolarização mínima, para essa nova relação de trabalho baseada em contratos escritos e não mais verbais.

[...]a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres. Tal importância da educação escolar acentua-se ainda mais no contexto atual da chamada "sociedade do conhecimento". Aliás, importa lembrar que, apesar de sua ampla difusão, a denominação de "sociedade do conhecimento" não é apropriada

⁷⁴ Por exemplo, em dezembro de 2006 o Senado aprovou o projeto de lei que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, garantindo o acesso de crianças a partir dos 6 anos de idade. Op. cit.: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008. P. 326. Com a **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013** “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”. In: Brasil: Planalto do governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

⁷⁵ Idem., p. 347.

⁷⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro, p.122. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=282173>. Acesso em 08 de jan. de 2021.

para caracterizar a época atual. Melhor seria, talvez, falar-se em "sociedade da informação". Isso porque conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos. E hoje parece que quanto mais informações circulam de forma fragmentada pelos mais diferentes veículos de comunicação, mais difícil se torna o acesso ao conhecimento que nos permitiria compreender o significado da situação em que vivemos. Nesse contexto, a escola se torna ainda mais fundamental, porque a ela cabe justamente fornecer os elementos que permitam àquele que tem acesso à informação discriminar as informações falsas das verdadeiras, o que é consistente do inconsistente, o relevante do irrelevante.⁷⁷

Diante disso, esse direito à educação está distante de ser efetivado de forma qualitativa⁷⁸. Se é um direito social, como reconhece e estabelece a Constituição de 1988, cabe ao Estado garantir esse direito, como está descrito no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto em seu Art. 205 – citado anteriormente, bem como o “Art. 208 §1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e no “§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”⁷⁹. E ainda, retoma o encargo orçamentário que ergue os percentuais, alterando o que antes, na Constituição de 1934, o Art. 150 citado acima, determinava a aplicação de dez por cento por parte da União e vinte para Distrito Federal e Municípios da arrecadação dos impostos para a educação. Na Constituição de 1988, esses valores foram elevados conforme o: “Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco

⁷⁷ SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. P. 745. Acesso em 18 de mai. de 2020.

⁷⁸ Conceito com parâmetros muito discutíveis para mensurar a qualidade na educação, passa primeiramente pela aprendizagem que não deixa nenhum estudante fora, onde todos são envolvidos na dinâmica do conhecimento e considera os aspectos sociais, econômicos e culturais de todos os estudantes. O que se faz indispensável para esse resultado final são itens como as dimensões extrínsecas (extraescolares) e intrínsecas (intraescolares). Para melhor aprofundamento, ver *A qualidade da educação: conceitos e definições* em: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007. E também o texto *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica*, e outras de Romualdo Portela de Oliveira. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação & Sociedade* [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 661-690. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: 26 de mar. de 2022. Assim como outros autores importantes que discutem a qualidade da educação no Brasil, pois a proposta não é discutir o conceito de qualidade na educação.

⁷⁹ BRASIL. **Constituição da República do Brasil**, [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 105/2019, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 55. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. P. 89. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino⁸⁰”.

Tais valores referem-se aos recursos oriundos dos impostos, como assinala Saviani. Contudo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente, achou-se um meio para ludibriar a Carta Magna em relação ao artigo 212, e assim passou-se a fomentar arrecadações com novas nomenclaturas, substitui o nome “imposto” por contribuição como por exemplo “Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (Cide)⁸¹”. Essas arrecadações não são computadas para a educação por não receberem o nome de imposto como determina a Carta Magna de 1988, ficando cristalina a relutância dos governantes em aplicar os percentuais mínimos descritos na Constituição de 1988 na educação. Diante disso, o Brasil inicia o século XXI sem resolver a situação da educação com a universalização do ensino fundamental e a supressão do analfabetismo.

Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022⁸². (grifo nosso).

Nitidamente, a obrigação, dever do Estado em garantir esse direito social à educação, se manteve procrastinada, por não ser algo de preocupação por parte de tais

⁸⁰ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**, [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 105/2019, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 55. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. P. 89. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

⁸¹SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. P. 753-754. Acesso em 18 de mai. de 2020.

governantes em suas três esferas, União, Estados e Municípios. Saviani ressalta que esse mesmo Estado tem intensificado os investimentos à “filantropia e ao voluntariado”, transferindo para a sociedade civil a incumbência à educação, acentuado nos últimos vinte anos. Essa propensão tem proporcionado o crescimento da iniciativa privada, promovendo uma explícita privatização, principalmente do ensino superior. Ainda segundo Saviani, essa tendência exerceu uma transposição ao advento legal da educação como “direito de todos e dever do Estado” transformando “a educação pública como dever de todos e direito do Estado”, intensificando, desse modo, “a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país”. Essa caracterização atual da política de educação brasileira por parte dos governos para com a iniciativa privada traz para o debate o que Darcy Ribeiro⁸³ já afirmou: “a crise na educação no Brasil não é uma crise; é projeto”, para bancar aliados políticos, muitos desses proprietários de instituições de ensino privadas que desejam ampliar seus lucros a qualquer custo, principalmente nas universidades públicas, um setor de amplo crescimento para -a iniciativa privada. Logo, a ausência de investimentos por parte dos governos tem como foco a desconstrução e a precarização do ensino, para posteriores argumentos que convencem a sociedade sobre a necessidade de privatizar a educação, com destaque para as universidades, no caso de a educação básica investir mais nas filantropias e voluntarismo do que na escola pública.

Em 2006, foi constituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério – Fundef. O Fundeb foi estabelecido no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT de 2001, os dois fundos eram provisórios o que se encerra com promulgação pelo Congresso da Emenda Constitucional 108 de 26 de agosto de 2020 publicada no Diário Oficial da União em 27 de agosto de 2020⁸⁴, que acrescenta

⁸³ Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, e faleceu em Brasília, DF, em 17 de fevereiro de 1997. Eleito em 8 de outubro de 1992 para a Cadeira nº 11. Diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC (1957-61); presidente da Associação Brasileira de Antropologia. Participou com Anísio Teixeira, da defesa da escola pública por ocasião da discussão de Lei de Diretrizes e Bases da Educação; criou a Universidade de Brasília, de que foi o primeiro reitor; foi ministro da Educação e chefe da Casa Civil do Governo João Goulart. Com o golpe militar de 64, teve os direitos políticos cassados e se exilou. In: Academia Brasileira de Letras. **Biografia de Darcy Ribeiro**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

⁸⁴ BRASIL. Constituição (1988). Secretaria Geral da Presidência da República. Imprensa Nacional. **Emenda Constitucional nº 108**. Diário Oficial da União. Publicado em: 27/08/2020. Edição: 165. Seção:

no Art. 212 da Constituição em vigor, a letra A e pela Lei 14.113 de 25 de agosto de 2020, mantendo-o permanente a partir de sua promulgação.

O Fundeb tinha prazo de 14 anos e se encerrava em 2020, caso não fosse votado novamente sua continuidade, o que aconteceu com debates na câmara de deputados federais e no senado para aprovação do Projeto de Lei 4.372/2020,⁸⁵ para normalizar a transferência de recursos financeiros ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, fundamental para o custeio da educação básica. A normalização do Fundeb é indispensável para que os recursos financeiros do governo federal sejam liberados. Esse Projeto de Lei aprovado na Câmara dos Deputados Federais apresentava “pontos polêmicos, como a inclusão de escolas privadas sem fins lucrativos e o ensino profissionalizante do Sistema S entre as instituições que podem ser beneficiadas com recursos públicos”⁸⁶. Essa proposta com esses pontos polêmicos foi rejeitada pelo Senado, com a pressão da sociedade, para evitar que as escolas públicas perdessem cerca de R\$ 16 bilhões anualmente, e isso seria a garantia de conservação do que Saviani apresenta como “precarização geral do ensino no país.” O texto original do Projeto foi resgatado e aprovado pelos Deputados e Senadores, e transformado na Lei Ordinária nº14.113 de 25 de dezembro de 2020⁸⁷.

Contribuição do governo federal vai subir dos 10% atuais até 23% do valor total do fundo até 2026. [...] Transformado em fundo permanente de apoio ao desenvolvimento da educação brasileira pela [Emenda Constitucional nº 108/2020](#), o novo Fundeb foi regulamentado na última semana, com a sanção da [Lei nº 14.113/2020](#). Uma das maiores modificações é o aumento previsto na complementação da União, um reforço importante para aprimorar a educação básica pública brasileira. A contribuição da União neste novo Fundeb vai aumentar gradativamente até atingir o percentual de 23% dos recursos que formarão o fundo em 2026. Passará de 10%, do modelo atual do Fundeb, vigente até o fim deste ano, para 12% em 2021; em seguida, para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; até alcançar 23% em 2026⁸⁸ [...].

1. Página: 5. Órgão: Atos do Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

⁸⁵BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.372/2020**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2261121>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

⁸⁶BRASIL. Agência Senado. **Notícias**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/11/senado-pode-votar-na-terca-feira-projeto-que-regulamenta-fundeb>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

⁸⁷ BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Imprensa Nacional. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Órgão: Atos do Poder Legislativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Publicado em: 25/12/2020. Edição: 246-C. Seção: 1. Extra C. Página: 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

⁸⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação - FNDE. Assessoria de Comunicação Social do FNDE. **Novo Fundeb garante mais recursos da União para**

Diante dessa realidade de panoramas nada promissores, temos em vista um país que não se dedica ao enfrentamento das circunstâncias educacionais de crianças, jovens e adultos, vislumbrando aos cidadãos uma educação de qualidade. Diante disso, parte da população que se serve da educação pública se encontra sob o risco de não ter um futuro social, cultural e econômico próspero, ao considerar que não haverá mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado produtor, que vai desde a indústria, o comércio e a agricultura de ponta e exportadora. Logo, nosso país sempre dependerá da produção tecnológica e avançada de outros países por não investir na formação de seus cidadãos, na ciência, no fomento de novas tecnologias e no desenvolvimento individual e coletivo de seus cidadãos. Um país que ao mesmo tempo constrói e mantém o discurso de ausência de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

O novo Fundeb, que entrou em vigência em janeiro de 2021, aponta possibilidade de um pequeno e lento avanço no enfrentamento da questão do investimento na educação no Brasil e, por conseguinte, avanço na qualidade educacional de nosso país, apresentando a probabilidade de um novo cenário para educação básica, da educação infantil ao ensino médio e os demais setores sociais e econômicos. Nesse sentido, podemos alimentar uma perspectiva de melhoria na educação e com isso, melhoria social e econômica para os cidadãos e a nação com a transformação do Fundeb em permanente. Isto é, garantindo investimento na educação pública com regras para uma melhor redistribuição da verba pública as escolas e estudantes de menor nível socioeconômico, o que possibilita uma melhor qualidade da educação pública.

Porém, essa perspectiva de melhoria da educação pública brasileira se esbarra na colocação de Bourdieu que adverte para o discurso do sistema escolar como meio de promover “mobilidade social na ideologia da ‘escola libertadora’”. Para ele, esse fato é “ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural⁸⁹”. Acrescenta-se o posicionamento de Bourdieu à história da educação brasileira, que sempre ficou para

educação básica brasileira. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14012-novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uni%C3%A3o-para-a-educac%C3%A7%C3%A3o-b%C3%AAsica-brasileira>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

⁸⁹ BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). 16ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 45.

segundo plano, ou quem sabe ainda, em último, pelos governantes, evidenciando a proposta de Bourdieu da lógica contrária da “escola libertadora”, da capacidade de promover a desigualdade social, na prática promove às desigualdades sociais. E ainda, a educação brasileira não se fundamenta exclusivamente em construir conhecimentos e saberes, mas primordialmente em criar números de aprovados para serem ressaltados como resultados da educação pelos governos nas três esferas.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009.⁹⁰

Esse modelo de avaliação não examina as dificuldades enfrentadas no interior da maioria das escolas públicas brasileiras, considerando poucos recursos direcionados para as escolas públicas desenvolverem trabalho qualitativo. É o que se observa nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa⁹¹, que não mantém o foco nos resultados como consequência da aprendizagem, ao contrário, considera apenas os números dos estudantes aprovados, independente da aprendizagem. Como afirma Bourdieu “a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima”, desconsiderando a necessidade de atender às especificidades de cada aluno ou cada grupo de estudantes, formando assim os “excluídos do interior”. A escola mantém

⁹⁰ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, MEC. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. 03 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

⁹¹ PISA é uma avaliação internacional de aprendizagem, feita de forma amostral com alunos de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Site QEDu**. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

A proposta deste texto não é tecer discussão desse modelo de avaliação, alguns autores já fizeram essas discussões e para melhores esclarecimentos ver autores como Pizarro, Mariana Vaitiekunas e Lopes, Jair. **Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados**: O Pisa e suas possíveis implicações para o ensino de ciências. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [online]. 2017, v. 19, e2776. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172017190119>>. Epub 23 Out 2017. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190119>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

KLEIN, Ruben. **Uma re-análise dos resultados do PISA**: problemas de comparabilidade. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2011, v. 19, n. 73, pp. 717-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500002>>. Epub 16 Out 2012. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500002>. Acesso em: 02 de fev. de 2022. Entre outros importantes autores disponíveis também nas referências bibliográficas.

em seu interior de maneira contínua aqueles que ela exclui. É indispensável considerar o capital cultural de cada família, como ressalta o autor, o que interfere diretamente no modo de aprendizagem dos estudantes “a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural, [...] é o nível global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança”. A melhoria na qualidade da educação vai além da democratização do ensino, ou seja, da oferta de vagas no sistema educacional, é preciso uma boa estrutura física e pedagógica das escolas, professores bem formados e bem remunerados, e não apenas a pura aprovação dos estudantes.

A concepção de escola para todos é ideia de escola liberal, da democratização, que na realidade é uma escola meritocrática, que não considera a origem social, o capital cultural do estudante, a sua proposta traz a ascensão social por meio do mérito escolar, da dedicação e esforço de cada um. Entretanto, não considera o capital cultural que o estudante foi construindo desde seu nascimento e oferecido pela sua família, não leva em conta as diferenças de capital cultural entre as famílias, algumas com pouco ou quase nada, e outras com razoável e satisfatório capital cultural de uma cultura legítima exigida nas escolas. O estudante desprovido de capital cultural é aquele com dificuldades para aprender essa cultura legítima oferecida nas escolas em geral, logo não consegue atingir minimamente o esperado pela escola, e muitos abandonam os estudos ao não se sentirem capazes de atingir o desejado pela escola.

Para transformar essa concepção, é fundamental uma reformulação e mudança de paradigmas nas formações dos profissionais da educação, ir além dos conteúdos dos currículos educacionais da educação formal legítima, oriunda do grupo social que quantitativamente se destaca como possuidor de capital cultural, social e econômico. Uma solução apontada por Bourdieu é uma “pedagogia racional” que se baseia em uma sociologia das desigualdades culturais. Na medida que se entende como o social se constrói e se articula, se estabelece a possibilidade de criar estratégias de ação para permitir que aos estudantes com pouco capital cultural sejam inseridos no sistema educacional e desenvolvam suas habilidades e aprendizagem de modo mais eficaz e com menos violência simbólica⁹². Essa é uma proposta que visa abranger todas as modalidades de ensino que considera e inclui o capital cultural como fundamental para o

⁹² **PIERRE BOURDIEU E A EDUCAÇÃO.** Direção Regis Horta. ATTA mídia e educação. Acervo ATTA. Vídeo (32 min). Documentário sobre o pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu a respeito da educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4O7TET2IGHs>. Acesso em 05 de jun. de 2021.

desenvolvimento e êxito dos estudantes em cada modalidade. Logo, a pedagogia racional de Bourdieu é um dos caminhos possíveis para garantir a inclusão de todos na educação formal legítima, ditada pelos grupos sociais mais providos de capital cultural, social e econômico.

1.2 As conjunturas históricas sociais das pessoas com deficiência no Brasil

Para apontarmos a educação das pessoas com deficiência no Brasil, é necessário ilustrarmos esse processo em outros locais, como especialmente em países da Europa, por terem servido de modelo para nosso país. Quando falamos de pessoas com deficiência, é necessário ressaltar a sutileza do detalhe da existência de dois grupos distintos: os que nasceram com deficiência e os que adquiriram ao longo da vida, seja qual for a deficiência e/ou a maneira pela qual foi contraída. Para o primeiro grupo, a sociedade possui olhares distintos, elaboraram e reelaboraram representações sociais muito diferentes do segundo grupo. O primeiro, mais ignorado e rejeitado socialmente, e o segundo, com mais complacência social. A percepção social e os preconceitos em relação às pessoas com deficiência acompanham a sociedade em cada tempo e espaço histórico, transformando-se historicamente e de acordo com cada um dos dois grupos de pessoas com deficiência, desde a antiguidade.

A partir do século XVIII, já com os primeiros debates provocado pelo Iluminismo, a concepção do corpo deficiente como um castigo, “provação da fé”, algo “demoníaco” ou “bruxaria” vai diminuindo paulatinamente e são substituídos vagarosamente por pensamentos racionais fundamentados em ideários científicos e empíricos. Nos países europeus, de forma genérica e gradativa, a partir do século XVII inicia-se o processo de melhoria em seus abrigos e asilos, tornando-os mais modernos e organizados, alguns se preocupando com o ser humano, independente de suas “malformações”, aparência ou deficiência.

Com a da Revolução Industrial, no século XVIII, a noção de deficiência sofre nova interferência nos valores sociais. Nesse momento, destaca-se o processo produtivo e, com ele, a produção em série, enaltecendo a eficiência e a produtividade, e o corpo deficiente fica à margem desse modelo econômico social. O novo modelo econômico com visão do indivíduo produtivo busca a escolarização dos mesmos, padronizando uma

maneira de ensinar e aprender. Além de exigir uma produção desenfreada e com condições insalubres no local de trabalho, faltando equipamentos necessários para execução da atividade, com carga horária trabalhada extenuante e com utilização de crianças no trabalho fabril, a Revolução Industrial causou inúmeros acidentes de trabalho, mutilações de muitos operários e mortes⁹³. Essa circunstância de marginalização no sistema produtivo fabril/industrializado, perdura com grande intensidade até meados do século XIX na Europa, quando grupos de pessoas com deficiência e seus familiares passaram a questionar esses padrões⁹⁴.

No século XIX, essas sociedades absorvem de maneira morosa a responsabilidade com as pessoas com deficiência, afastando-se relativamente da superstição ligada a crenças sobrenaturais e ciências ocultas como a magia, espiritismo, alquimia, entre outras. Mazzota afirma que a crença na existência de forças ocultas governando o real, servia de razão para buscar resolver os “problemas” da deficiência por meio de rituais.

Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecido com Deus” eram postos à margem da condição humana⁹⁵.

Essa ideia cristã do ser humano como “imagem e semelhança de Deus”, logo, da perfeição do ser, acarretou um longo período de exclusão, legitimando a omissão social para com as pessoas com deficiência, impulsionada pela força cultural da religião cristã em específico, ao promover no imaginário social uma representação que não condiz com a realidade das pessoas com deficiência. Nesse sentido, os preconceitos povoam a vida

⁹³ GIANNOTTI, Vito. **História dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5r8R-x8P27wC&oi=fnd&pg=PA5&dq=hist%C3%B3ria+da+revolu%C3%A7%C3%A3o+industrial&ots=Cwxlnm0OR4&sig=WG4zQ5X4qmL2j1GfB2T6_n_LDos#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20industrial&f=false. Acesso em 08 de fev. de 2021.

⁹⁴ Ver SILVA, Eliete Antônia da. **Entre lutas, normas e preconceitos: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social** - Uberlândia. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. P. 32/34. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16444>. A dissertação faz um panorama do processo de exclusão social que as pessoas com deficiência viveram ao longo da história. No capítulo 1, são discutidos os valores ambíguos e preconceituosos construídos e que serviram de referência para a sociedade brasileira elaborar as representações, os olhares sociais e as leis para inclusão.

⁹⁵ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 16.

das pessoas com deficiência. Eles são elaborados e reelaborados pelas sociedades, assumindo diversas variações, desenvolvidos e alimentados de acordos com os valores e as “necessidades” sociais de cada tempo histórico, em cada espaço social, habitando o imaginário social e embreando-se no inconsciente dos indivíduos orientando concepções, procedimentos e comportamentos. Valores sociais que carregam no seu bojo estigmas e preconceitos responsáveis por variadas práticas de segregação, que ditam os processos de construção do *habitus* individual e coletivo. Como Bourdieu coloca, o “*habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica”⁹⁶. No século XIX, contudo, não havia compreensão de integrá-los à sociedade e à família, ainda se mantinha o protecionismo e assistencialismo.

Nesse aspecto, Silva afirma que no Brasil, por vários séculos, assim como na Europa, as pessoas com deficiência foram classificadas como “‘miseráveis’, talvez os mais pobres dos pobres”, enquadrando-os na situação mais degradante de pobreza, não tendo vida ativa social e política, tornando um peso para suas famílias, em termos gerais. Já os nascidos em famílias com boas ou razoáveis condições financeiras, “certamente passaram o resto de seus dias atrás dos portões e das cercas vivas das suas grandes mansões, ou então, escondidos, voluntária ou involuntariamente, nas casas de campo ou nas fazendas de suas famílias”⁹⁷. Um tanto quanto diferente da Europa, em nosso país as motivações para os cuidados das pessoas com deficiência foram distintas em alguns aspectos, como afirma Silva, com técnicas mutiladoras, amputações ocorriam devido a acidentes, gangrena, tumores, golpes violentos, entre diversas outras causas.

Dentre as peculiaridades do Brasil, destacamos os africanos trazidos como escravos e seus sofrimentos com os castigos físicos, muitas vezes vítimas de raquitismo, de beribéri, de escorbuto, ou seja, das síndromes mais sérias denotadoras de carências alimentares, bem como acidentes dentro dos engenhos e nas lavouras, o que deixou graves sequelas físicas. Já nas comunidades indígenas, era mais difícil encontrar pessoas com deficiência, o que pode ser explicado pela prática de extermínio ao nascer, como

⁹⁶ Ver BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Renato Ortiz [Org.]. Tradução Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. Para Bourdieu, os *habitus* são sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores das práticas e das representações, estas que podem ser objetivamente “reguladoras” sem ser o produto da obediência às regras adaptadas a seu fim; sem supor a intenção consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas; sem ser o produto da ação organizadora de um regente. pp. 60-61.

⁹⁷ SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986. Ibidem, p. 194.

constatou a Comissão Científica no Brasil durante três anos (de 1817 a 1820). Carl Friedrich von Martius (1794 a 1868) escreveu um interessante trabalho: *Natureza, Doenças, Medicina e Remédios dos Índios Brasileiros*. O botânico alemão registrou em sua obra algumas declarações importantes sobre as deficiências entre nossos indígenas do norte do Brasil. Nesse contexto, quando possuíam alguma deformidade, observamos a tradição de eliminar as crianças indígenas assim que nasciam.

1.3 Assistência às pessoas com deficiência e educação especial no Brasil

O Brasil inicia no século XIX alguns tipos de assistência às pessoas com deficiência que eram dados por meio de iniciativas privadas, tais com alojamento, asilo ou segregação dos cegos em instituições mal organizadas sem intuito de prepará-los para convívio social. Considerando a América do Sul e Central, o Brasil foi o primeiro país a implementar o atendimento à pessoa com deficiência, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ambicionando o modelo europeu de integração dessas pessoas. Desse modo, as primeiras anotações encontradas sobre a educação para pessoas com deficiência no Brasil são registradas durante o Brasil Império, quando o primeiro projeto de lei, datado de 29 de agosto de 1835, voltado para educação de crianças e jovens surdos-mudos e cegos⁹⁸, foi apresentado na câmara de deputados do Rio de Janeiro, pelo deputado Cornélio Ferreira França, porém não consolidado.

Posteriormente, Dom Pedro II, influenciado pelas ideias europeias de renovação e modernização, fundou as três importantes instituições de assistência à população deficiente: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado em 17 de setembro de 1854, cujo nome foi mudado em 1891 para Instituto Benjamin Constant em homenagem àquele que foi seu terceiro diretor, por seu comprometimento de anos com o instituto; em 1887, por decreto de Dom Pedro II, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; e, por último, das instituições voltadas para pessoas com deficiência no Brasil Império, os Asilos⁹⁹ destinados aos soldados

⁹⁸ "Art. 1º. Na Capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos". Apud. In: SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987. Pp. 199-210.

⁹⁹ Em 11 de março de 1840 Dom Pedro II havia criado na corte brasileira e nas Províncias do Pará, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, asilos para receberem soldados incapacitados para o serviço militar, ou em vias de baixa da ativa, por doença, por deficiência ou por idade. Em 30 de novembro de 1841, também por Decreto Imperial, criou-se nas imediações da corte brasileira um asilo de inválidos que, graças a uma Resolução da Assembleia Geral, recebera um pormenorizado regulamento para seu funcionamento e para que um soldado fosse ao mesmo admitido. Pelo que se pode deduzir, pouca gente era ali recolhida, pois por

mutilados em guerras ou operações militares – que mais se aproxima da Europa, ou àqueles que estavam para se aposentar por doença ou por idade.

Em 1874, iniciou-se o atendimento de pessoas com deficiência mental no Hospital Psiquiátrico da Bahia. Muller¹⁰⁰ destaca que tal hospital foi nomeado na época de Asilo São João de Deus, em Salvador, negligenciado pelos administradores e pelos governantes por um longo período, situação que piorou de 1940 a 1945. Juliano Moreira foi renomeado para o hospital em 1945 pelo Ministério da Educação e Cultura, quando o governo assume esse hospital, abandonado por um longo tempo, melhorando suas condições de atendimento.

As crianças com deficiência mental, nomeadas na ocasião de “anormaes”, passaram a ser acolhidas no Pavilhão Bourneville. Tal Hospital era subordinado ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, que já havia solicitado a sindicância de averiguação dos procedimentos em 1902. Para tal, foi instituída Comissão de Inquérito, a qual encaminhou relatório ao Ministro apontando as situações das pessoas que viviam naquele espaço. Antes deste relatório, o Ministro já havia recebido outras denúncias realizadas por Teixeira Brandão, em 1886, e Pedro Dias Carneiro, em 1900, sobre o descaso no tratamento dos pacientes, principalmente das crianças que se encontravam naquele espaço.

Em 27 de dezembro de 1902, a Comissão, antes mesmo de finalizar a sindicância, escreveu ao ministro Seabra comunicando o estado de promiscuidade em que se encontravam as crianças no hospício, entendendo que aquela situação não poderia se prolongar, devendo ser imediatamente resolvida. Assim, em nome dos mais “elementares preceitos humanitários e científicos”, a Comissão sugeriu que o Ministro ordenasse a separação e remoção imediata das crianças para outro local. [...]

O Pavilhão Bourneville teve então sua origem após indicação feita pela comissão de inquérito do Hospício, que detectou a situação de promiscuidade em que as crianças se encontravam, apontando a necessidade de sua separação dos adultos para evitar a aquisição ou imitação de comportamento inadequados e prejuízos ao desenvolvimento moral da criança, da sociedade e no futuro ao Estado.

um Decreto de 1843, Dom Pedro II mandou ali recolher também os marinheiros deficientes. In: SILVA, Otto Marques da. **A Epopeia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.p. 205.

¹⁰⁰ MULLER, Tânia Mara Pedroso. **A primeira escola para crianças anormaes do Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920).** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Unesp, vol. 6, n. 1, Ano 2000. Pp 79-97. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-5.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

[...] Assim, em fevereiro de 1904, criou-se a “escola de creanças anormais”, o Pavilhão Bournerville, segundo os planos educativos mais afamados da época e sob a orientação de Fernandes Figueira, “o maior pediatra daquele tempo”¹⁰¹.

Então, a partir de 1904 foi implementado no Pavilhão Bournerville do Hospital Psiquiátrico da Bahia, o “pavilhão-escola Bourneville”, o método médico-pedagógico do Dr. Bourneville de Paris, aplicado nas práticas realizadas com as crianças do hospício de Bicêtre, que permitiu a ele criar normas pedagógicas para atendimento das crianças anormais, o referido método usado para educar as crianças do hospício. Esse pavilhão recebe esse nome em referência ao médico criador do método pedagógico Dr. Desiré Magloire Bourneville, pesquisador das doenças mentais e nervosas infantis da França.

Em 1887, período ainda de governo Imperial, destaca-se a Escola do México, no Rio de Janeiro, de ensino regular, que acolhia também pessoas com deficiências mentais, físicas e visuais. Os processos educacionais até então eram voltados para modelos de atendimento da área médica, psicológica e assistencialista. Muitos eram segregacionistas, não possuíam um modelo pedagógico, como ressalta Muller, com exceção da Escola do México. Tendo em consideração a educação não ser um setor importante para investimento por parte dos governantes, a educação especial, então, sempre foi complemento não desejável, um dos motivos pelos quais tornou-se ação de alguns indivíduos, em função do bem estar de outras pessoas.

A menção a algum tipo de deficiência aparece em nossas Leis maiores superficialmente e de maneira excludente, como na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, que em seu Art. 8º declara: “Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos, inciso I, por incapacidade physica, ou moral”. Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891, em seu Art. 71: “Os direitos de cidadão brasileiro só se suspendem ou perdem nos casos aqui particularizados. Inciso 1º - Suspendem-se: por incapacidade fisica ou moral”. As Constituições dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934, de 10 de novembro de 1937, de 18 de setembro de 1946, bem como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, todas citam apenas as condições de capacidades previstas nas leis e regulamentos quando se referem aos cargos públicos, não explicitando quais leis e regulamentos, e quanto às condições do trabalho, assegurando assistência médica, indenização e aposentadoria para os acidentados em trabalho¹⁰²”.

¹⁰¹ MULLER, Tânia Mara Pedroso. **A primeira escola para crianças anormais do Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920)**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Unesp, vol. 6, n. 1, Ano 2000. Pp 79-97. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-5.pdf>. Acesso em: 08 de junho de 2020. Pp. 85,85 e 86.

¹⁰² SILVA, Eliete Antônia da. **Entre lutas, normas e preconceitos: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social** - Uberlândia. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. P. 32/34. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16444>.

Desse modo, as primeiras escolas voltadas para as pessoas com deficiência tinham viés assistencialista e eram específicas para esse público, diversificando o atendimento aos tipos de deficiência. Em muitos casos, espaços inábeis para o desenvolvimento da dignidade humana, e pouco propício para a formação escolar desses estudantes. As pessoas que não se configuravam no padrão de normalidade eram percebidas como desestabilizadoras da ordem, um perigo à moral social e segurança pública. Sendo assim, deveriam ser tratadas com ordenação, para isso a internação era o que possibilitaria a paz social, por estarem em cuidados médicos e fechados em uma instituição hospitalar.

Assim, o modelo médico-pedagógico, com perspectiva educacional, com ajustes da criança às regras sociais, melhoraria naturalmente a criança e, por conseguinte, a sociedade teria melhoria econômica e social ao evitar prejuízos futuros ao Estado com cuidados ao adulto não tratado, que poderiam ser de ordem policial, casos de justiça e até mesmo encarceramento. Nesse aspecto, o modelo médico-pedagógico de Bourneville atendia às expectativas econômicas, legal, médica, moral e social, mesmo ele sendo embasado no tratamento moral do sujeito, por acreditar que pessoas com transtornos mentais representavam um perigo social. É importante destacar que esse método trouxe um aspecto humanitário para as crianças “anormais”, como seres necessitados de cuidados, carinho e atenção, evidenciando que é possível serem educadas. Muller acrescenta ainda:

Cabe ressaltar que a análise do método de Bourneville surpreende pelo rigor de elaboração e fundamentação. Pode-se dizer o mesmo de sua atualidade, visto que ainda hoje se encontra sendo utilizado em muitas clínicas e escolas especiais, claro que sob outro nome e adequando-se a um material mais moderno e sofisticado, porém repetindo a mesma prática e usando os mesmos jogos e objetos no atendimento pedagógico ou terapêutico¹⁰³. (Grifos meus).

Esse tratamento vinculado à educação nesse hospício não foi o mesmo para todos. Como era uma proposta médica, os laudos eram diferentes para cada um dos pacientes/educandos. A anormalidade era entendida como incurável e ao mesmo tempo eram entendidas como educáveis e tratáveis muitas das crianças que ali se encontravam. Havia também outras crianças que não eram educáveis e tratáveis, (devido à sua

¹⁰³ MULLER, Tânia Mara Pedroso. **A primeira escola para crianças anormais do Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920)**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Unesp, vol. 6, n. 1, Ano 2000. Pp 79-97. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-5.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2020. P. 93.

deficiência mental) sendo, no entanto, submetidos aos mesmos tratamentos, independentes das “anormalidades” serem diferentes, ficando essas crianças com gravidades mais acentuadas confinadas no hospício, tendo em conta a sua não educabilidade, revelando o desconhecimento em como lidar com essa “anomalia” distinta, para a qual deveria ser elaborado outro método específico que a atendessem melhor. Nesse sentido, é possível concluir que a educação especial no hospício era uma proposta executada para manter as pessoas com transtornos mentais distantes da sociedade e “isolados em si mesmo”, promovida pelo governo com intenção de manter a paz social.

Acompanhando o viés dos movimentos para criação da educação especial, Mazzota divide a “educação especial” no Brasil em dois períodos. O primeiro, de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares; e o segundo período, de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional. O primeiro período destacou-se por possibilitar o início dos debates em torno da “educação especial” no país. Em 1883 ocorre o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador D. Pedro II.

Tempos depois, em 1947, foi realizado o “primeiro curso de Especialização de Professores na didática de cegos” pelo Instituto Benjamin Constant e Fundação Getúlio Vargas. As salas de aula até então eram especializadas em determinadas deficiências, ou em alguns casos, deficiências mistas. Eram lugares que não se configuravam como escola regular, sendo propriamente escolas específicas para determinados tipos de deficiência como cegueira, mental, auditiva, físicas, ou ainda dentro de hospitais, como por exemplo do Hospital Juliano Moreira no Pavilhão Bourneville e a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo:

[...] Tecnicamente, tais classes funcionavam todas como classes hospitalares ou, ainda configurando a modalidade “ensino hospitalar”, isto é, mesmo não compondo grupo-classe, cada professora tem uma programação de atendimento individualizado aos estudantes que estão como pacientes do hospital. Em 1982 estavam funcionando, no Hospital Central de Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, dez classes especiais estaduais, administrativamente classificadas como Escolas Isoladas [...].¹⁰⁴

¹⁰⁴ Para aprofundamento no processo histórico da constituição da educação especial brasileira, ver MAZZOTA, Marcos José Silveira, **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996; JANUZZI, Gilberto de Martino, **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012; SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986; entre outros.

Nesse primeiro período, as instituições tinham como principal característica o assistencialismo¹⁰⁵. Algumas desenvolviam também um trabalho educacional com as classes hospitalares, como as Pestalozzi e a APAE São Paulo a partir de 1971. O segundo período destacado por Mazzota é marcado pelas iniciativas oficiais de âmbito nacional com campanhas dadas por decretos e portarias que tinham como objetivo oportunizar as “medidas necessárias à educação e assistência” das pessoas surdas (Campanha para a Educação dos Surdos Brasileiros – C.E.S.B., 1958) e posteriormente as pessoas com deficiência visual (Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC, 1960) e deficiência mental (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME, 1960). Essas campanhas visavam treinamento de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação, assistência educacional, como exemplo no Art. VIII do Regimento da CADEME, “Promovendo e auxiliando a integração de deficientes nos meios educacionais comuns e também em suas atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas”¹⁰⁶.

A Lei 4.024/61 de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961 dedica um capítulo à educação da deficiência mental nomeada de educação dos excepcionais, em seu art. 88 e 89 com possibilidades no ensino comum. Essa lei foi revogada pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, sancionada no governo militar de Emílio Garrastazu Médici. Nesta nova LDBEN, o Art. 9 estabelece que os estudantes com deficiência “deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”¹⁰⁷. Mazzota destaca o parecer 07/72 do Conselho Federal de Educação que assume a educação dos excepcionais com uma linha de escolarização, logo como educação em escola comum. A Portaria de nº 186 de março de 1978 do MEC regulamentava o atendimento educacional especial e estabelece que o mesmo deverá ser oferecido no ensino comum, porém em classes especiais,

¹⁰⁵ Sinônimo de assistencialismo: que presta assistência, ajudador, ajudante, apoiador, apoiante, assessorial, auxiliar, auxiliare. Dicionários de sinônimos on-line. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/busca.php?q=assistencialismo>. Acesso em 08 de fev. de 2021.

Visão terapêutica de prestação de serviços de reabilitação do aluno. Instituição assistencialista que deixa muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem a margem de práticas que não condizem com uma prática escolar, ficando sem a sistematização pedagógica.

¹⁰⁶ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 52.

¹⁰⁷ Câmara dos Deputados. **Legislação informatizada**. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

[...] em estabelecimentos dos sistemas de ensino (via comum), cursos e exames supletivos adaptados, em Instituições Especializadas ou simultaneamente em mais de um tipo de serviço. Há recomendação no sentido de que “sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professor especializado...”. O que atribui um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter preventivo/corretivo¹⁰⁸.

Essa Portaria Interministerial condiciona o encaminhamento das pessoas com deficiência a um diagnóstico realizado pela equipe especializada de interprofissionais da Fundação Legião Brasileira de Assistência – LBA e Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS. Tal atendimento não acontece com características de educação escolar de fato, prevalecendo a dificuldade em harmonizar o modelo médico ou médico-psicológico/terapêutico com o modelo educacional no atendimento escolar comum, devido à complexidade do diagnóstico para encaminhamento e colocação escolar. Esse diagnóstico é carregado de consequências éticas, ideológicas, pedagógicas que podem inclusive comprometer sua validade.

O Centro Nacional de Educação Especial, em 1986, no governo da redemocratização de José Sarney, já em decadência, publica a Portaria nº 69 CENESP/MEC, de 28 de agosto de 1986, que institui as regras para concessão de contribuições financeiras ou não para a Educação Especial nos sistemas de educação pública e privada. Essa Portaria apresenta uma novidade em relação à conceituação e tipo de atendimento e ao público. O termo “excepcional” foi substituído por “educandos com necessidades especiais”, nitidamente um enriquecimento no trato para com as pessoas com deficiência. A partir de então, o termo “excepcional” passa a não mais constar nos documentos oficiais. Essa Portaria entende a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional, buscando evolução integral das potencialidades dos educandos da educação especial, e representou um avanço. Contudo, na prática, essa nova visão não correspondeu a uma nova compreensão sobre esses estudantes, o que levará algum tempo para ser apreendido pelos profissionais que atendem esse grupo de pessoas, fato que ainda está em processo no ensino regular, nas classes comuns.

Mazzota sublinha as transformações ocorridas no MEC nos órgãos direcionados à educação especial no Brasil em curto espaço de tempo. Nessa movimentação dos órgãos, com substituições e reestabelecimentos, até mesmo em leis, nota-se a ausência de prioridade em relação à educação especial e às políticas sociais, descortina o modo de

¹⁰⁸ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Op. cit.**, 1996. P. 73.

organização e as opções políticas distintas de cada período, refletindo nas áreas econômica, administrativa e pedagógica. Fica exposta a disputa ideológica e política na educação.

Nesse aspecto, é perceptível a influência que algumas pessoas exercem na estimulação de movimentos de organização institucional para atendimento das pessoas com deficiência. Em relação ao governo, é explícito que muitas propostas no campo nacional ocorreram absorvendo as ideias dos movimentos populares e, com isso, alguns grupos mantiveram o vínculo com o poder público.

Outro fator relevante para uma investigação é a constância de vínculos de alguns grupos com a estrutura do poder público, mesmo em períodos marcados por condições políticas diferentes. Assim, por exemplo, antes, durante e depois da vigência do regime militar instaurado em 1964, a nível nacional observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial.¹⁰⁹

Esses grupos, como as Igrejas, sindicatos, grupos econômicos, possuem vasto poder político, todos com poder de pressão política e sobre a opinião pública, por terem vínculo forte com a mídia e setores da administração pública, com representantes nos conselhos, comissões, órgãos consultivos e comitês de especialistas, e em vários cargos públicos. Diante disso, o governo garante a esses grupos certos papéis a desempenhar nas atividades públicas. As pessoas que integram tais grupos transitam em diferentes governos, estiveram nos governos populistas, militares e na redemocratização. Seus representantes estabelecem diálogos com vários tipos de governo e ganham *status quo* de forças sociais assegurando e concretizando seus poderes políticos.

Historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos. [...] No Brasil, [...], na Constituição Federal e diversos textos oficiais, historicamente se observa a busca de organização de instituições especializadas gerenciadas pelos próprios pais¹¹⁰.

Se, por um lado, os pais formaram um grupo forte para pressionar o governo e conquistar direitos, do outro lado, mas não em oposição, emergem os movimentos sociais

¹⁰⁹ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Op. Cit.**, 1996. P. 63.

¹¹⁰ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Op. Cit.**, 1996. P.64.

das pessoas com deficiência na década de 1970, fortalecendo-se na década de 1980. Eles passam também a levar diretamente ao governo, em diferentes órgãos e níveis da organização, as suas necessidades. Nesse aspecto, cabe ressaltar o diferencial das circunstâncias em relação àqueles que nasceram com deficiência e os que a adquiriram ao longo da vida. Foi com peso maior, a partir do segundo grupo que a sociedade voltou seu olhar para as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência, mesmo sendo um olhar ainda acanhado em seu início.

Os grupos de pessoas com deficiência ampliaram seu caráter político no decorrer do tempo. Exemplifica isso, o fato de que, até 1950, a maioria das organizações existentes na cidade do Rio de Janeiro voltadas às pessoas com deficiência visual orientava-se pelo associativismo para as pessoas com deficiência e também no assistencialismo. Os desejos das pessoas com deficiência visual em possuírem uma ferramenta de luta para melhoria de suas condições de vida fez surgirem associações dirigidas pelas mesmas. A partir de então, se ampliam as discussões acerca da inserção desse segmento na sociedade brasileira, contrariando grande parte das demais organizações existentes até então, que se fizeram por meio de “caridade e da filantropia ou iniciativas governamentais”, como observa Lanna Júnior.

Reconhecer a evolução de atitudes dos não-deficientes e dos portadores de deficiência em busca do conhecimento e aceitação mútua, bem como a importância da organização de tais movimentos sociais, implica não cometer o equívoco de concordar com posições tais como aquela segundo a qual ‘quem entende de deficiente é o deficiente’. [...]

Reconhecer a importância da participação dos portadores de deficiência no planejamento e na execução dos serviços e recursos a eles destinados é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática. A capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos no Brasil. Exemplo maior está nas conquistas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais [e municipais, grifo nosso] a partir dela¹¹¹.

A união dos grupos de pessoas não deficientes e pessoas com deficiência é benéfica, por permitir ampliar as forças e, conseqüentemente, atingir o objetivo comum aos dois grupos, que são mais direitos e a inserção na sociedade das pessoas com

¹¹¹ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Op. cit.**, 1996. P.65.

deficiência. Lanna Júnior¹¹² ressalta o fato marcante que se deu em 1950, quando o Conselho Nacional de Educação autorizou que “estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia”. Em 1954, nasceu a primeira instituição nacional, o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos no Rio de Janeiro, vinculado ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos, transformado posteriormente em União Mundial dos Cegos e, em 1984, houve a junção com a Federação Internacional dos Cegos, a principal organização dos cegos no mundo.

Nesse aspecto, o novo paradigma associativista e organizacionista dos cegos surgiu durante o período de transição do modelo médico ao modelo social fundamentado nos Direitos Humanos. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais de 1956, lançada pelo governo federal, denominada na década de 1960 como Campanha Nacional de Educação dos Cegos, trouxe à baila a discussão em torno do internamento de cegos em instituições, devido ao seu caráter segregacionista e discriminatório, ganhou espaço e oportunizou a criação de uma consciência nos indivíduos com deficiência, decorrendo daí o aumento de associações de pessoas com deficiência visual, resultado das pressões dos movimentos sociais.

Desde então, as lutas organizadas com participação direta das pessoas com deficiência, contando com apoio e participação de seus familiares e demais segmentos sociais sensibilizados com essa causa, ganharam força na década de 1950¹¹³. Desse modo, foram fundadas associações administradas pelas próprias pessoas com deficiência, sendo a mola propulsora dessa empreitada a solidariedade mútua entre pares, observando-se as suas especificidades, como surdez, cegueira e física.

A partir da década de 1970, essas associações ganharam mais visibilidade e importância, passando a elaborar suas próprias regras e a maioria funcionando em prédios próprios. Essas organizações e associações, na esteira daquelas que existiram

¹¹² LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010. p.29.

¹¹³ A partir da década de 1950, no Brasil, observa-se um novo modelo de organização das pessoas com deficiência visual – o modelo associativista. As primeiras associações de cegos surgiram no Rio de Janeiro, resultado de interesses eminentemente econômicos. Os associados eram, em geral, vendedores ambulantes, artesãos especializados no fabrico de vassouras, empalhamento de cadeiras, acondicionamento de escovões de enceradeiras e correlatos. Ao contrário dos asilos, hospitais e mesmo das escolas especializadas, fruto da caridade e da filantropia ou de iniciativas governamentais, as novas associações nasciam da vontade e da ação dos indivíduos cegos que buscavam, no associativismo, mecanismos para a organização de suas lutas e melhoria de sua posição no espaço social. LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

anteriormente, são precursoras das organizações politizadas que apareceram a partir da década de 1970, com objetivos e metas de luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, vindo a se concretizar na Constituição Brasileira de 1988. Suas reivindicações pautavam-se por educação, profissionalização, cultura e lazer, ao mesmo tempo em que labutavam pela conscientização da sociedade brasileira, despertando assim a atenção dos meios de comunicação para os seus problemas:

A pergunta que se faz no Ano Internacional do Deficiente é quem: quem é realmente deficiente: o indivíduo portador de anomalia física, mental ou a família e a sociedade que o cercam? [...] Como integrar se não há infraestrutura econômica, cultural e educacional? Para Ivan Ferraretto, diretor clínico e cirurgião [...] esta é uma pergunta fácil de responder, mas de difícil solução. “Reabilitar e integrar o deficiente é um dos problemas mais graves com que defrontamos. O deficiente só será integrado após um esforço sobre-humano dele próprio, se tiver a sorte de encontrar um lugar que o aceite, porque ele não pode contar com o apoio dos órgãos públicos ou da sociedade. [...] a maior dificuldade de integrar o deficiente é cultural. [...] neste ano Internacional do Deficiente [...] juntemos nossos esforços por uma legislação que regule o que está na Constituinte em defesa do deficiente”.¹¹⁴

Essas conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência no Brasil, ainda que tímidas diante da magnitude do problema, ganham importância quando comparadas com a situação por eles vivenciadas até a metade do século XX, quando, aos olhos da sociedade, essas pessoas permaneceram como se estivessem em um estado de dormência, segregadas da vida social e política do país, sem autonomia, em muitos casos, para decidirem o rumo da sua própria vida, ignoradas em seus sentidos na maioria dos ambientes que frequentavam. Essa dormência social fez gestar e alimentar o desejo de se verem e se fazerem socialmente, aumentado pelas suas necessidades de melhoria na qualidade de vida, partindo da constatação de que apenas a sobrevivência não era suficiente.

No final da década de 1970, o Brasil vivenciava um processo de “redemocratização”, momento de efervescência de lutas políticas objetivando a superação do regime ditatorial imposto pelo golpe de Estado de 1964, que perdurou até 1985. Nesse período, foram muitos os atentados contra a democracia. Momento este, que embora caracterizado como um dos mais difíceis na história da sociedade brasileira, por outro lado, fez suscitar a indignação e a força da população para lutar pela superação do estado de exceção.

¹¹⁴NASCIMENTO, Regina. A batalha do moinho de vento. **Jornal Folha de São Paulo**. Editor Responsável: Boris Casoy. São Paulo: domingo, 25 de janeiro de 1981. Ano 59, nº 18.925. Sessão: Folhetim, página 9. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1981/01/25/348/>. Acesso: 16 de julho de 2012.

Diferentes movimentos sociais¹¹⁵ eclodiram no país, sedentos por justiça, lutando por liberdade, direitos políticos, civis e sociais, por cidadania plena. Tais movimentos, embora violentamente perseguidos pelas forças repressoras do Estado ditatorial, contribuíram de forma decisiva para a conquista da abertura política no País. É nesse contexto de intensa participação política que os novos movimentos sociais brasileiros se reorganizam em novo projeto, apresentando novos objetivos. Esse fenômeno se verifica, também, em relação aos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que entrelaçam demandas das esferas regionais, nacional e internacional. Nesse sentido, as lutas travadas em defesa dos direitos das pessoas com deficiência devem ser compreendidas dentro desse processo de busca pela cidadania plena.

Nessas circunstâncias nasceu, na década de 1970, o movimento político das pessoas com deficiência¹¹⁶ que, progressivamente, ganhou força e visibilidade. O movimento social das pessoas com deficiência de Uberlândia foi meritório, como constata-se no depoimento de Idari, bastante revelador:

Depois do Ano Internacional nós fizemos muitos eventos no Brasil inteiro pra poder continuar levando essa discussão sobre nossa causa, em todos os lugares, nos lugares mais difíceis. Quando não dava conta de ir de carro, a gente ia do jeito que tinha, era de ônibus, às vezes a gente pegava carona no avião da FAB, os militares não importavam porque a gente não ia ameaçar nada, pegava carona em barcos na Amazônia, para poder fazer movimento naquelas cidades que não tinham estradas. Lá no Amazonas a gente tinha nossos companheiros e a gente tinha que ir lá ver nossos companheiros.¹¹⁷

A decisão da Organização das Nações Unidas – ONU de definir o ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, com o lema “Participação Plena e Igualdade”, possibilitou às pessoas com deficiência tornarem-se o foco de muitas discussões, tornando públicas as suas necessidades, anseios e direitos. Como relata

¹¹⁵ As greves do ABC paulista, A luta Armada, Ação Libertadora Nacional, Vanguarda Popular Revolucionária, A guerrilha do Araguaia, entre outros. AZEVEDO, Gislaine Campos. **História em movimento**: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010. p. 313-316.

¹¹⁶ Para maiores detalhes, ver: SILVA, Eliete Antônia da Silva. **Ente lutas, normas e preconceitos: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social – Uberlândia 2000 à 2010**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 140 f., 2012.

¹¹⁷ SILVA, Idari Alves da. [Movimento social das pessoas com deficiência]. Uberlândia, 08 de março de 2012. Depoimento concedido a Eliete Antônia Silva.

Melo¹¹⁸, o desejo era de “tornarem-se agentes da própria história e poderem falar eles mesmos de seus problemas sem intermediários, sem tutelas”, e como afirma Idari,

O que o Ano Internacional estabelece para a cidadania da pessoa com deficiência, tudo começou quando o mundo ficou sabendo que a gente existia e como a gente existia, mas uma coisa é importante também, eu acho, e a gente não pode esquecer, é a hora que nós, pessoas com deficiência, passamos a dizer: olha, não fale por mim, eu falo por mim, eu sei o que eu preciso, eu posso, esse é o momento que nós estávamos lutando pelo direito de ter direito.¹¹⁹

O adendo acima, o comentário de Idari, ressalta a importância do papel e da função do movimento das pessoas com deficiência por direitos orientados por eles, juntos com os demais que apoiaram e lutaram por esses direitos e para implementar a educação especial no Brasil como parte da educação brasileira, o que ocorre de maneira mais acentuada a partir da década de 1960, com idas e vindas, transformações nas nomenclaturas de “educação dos excepcionais, educando com necessidades especiais”, chegando ao termo atual: “estudantes com deficiência”.

Cabe lembrar a importância dos diálogos com os movimentos sociais das pessoas com deficiência, que passam a contribuir grandiosamente ao apontarem suas reivindicações nas melhorias de atendimentos nos variados setores sociais, com ênfase na educação especial. Ao alterar esses termos, é possível ver avanços sendo incorporados pelo imaginário social coletivo, o que contribui para a melhoria das representações sociais e aceitação das pessoas com deficiência nos diversos espaços públicos e privados. O que não quer dizer que não exista necessidades de melhorias, como no processo educacional:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.¹²⁰

¹¹⁸ MELO, Cândido Pinto. Bioengenheiro e militante em São Paulo. In: LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010. p. 35.

¹¹⁹ Op. Cit. Entrevistado Idari Alves da Silva.

¹²⁰ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008, p.01.

Diante disso, apesar de assegurado na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, “preferencialmente na rede comum de ensino”, na prática, a mesma ficou muito tempo estática e com uma visão de que a educação especial para as pessoas com deficiência deveria ser a parte do ensino comum separado dos não-deficientes, o que resulta, como Mazzota expõe,

[...] uma continuidade do compromisso, ou comprometimento do poder público com a iniciativa privada, na medida em que este poderá destinar recursos públicos para a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Se em relação ao ensino comum esta alternativa pode significar entraves na melhoria da qualidade de ensino na escola pública, na educação especial suas consequências negativas tendem a se acentuar, haja vista que, historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial¹²¹.

O resultado desse investimento acentuado por parte dos governos nas escolas particulares em detrimento de investimentos nas escolas públicas de ensino comum é visto por Savian, como uma dificuldade para a melhoria na qualidade do ensino, principalmente para esse grupo de educandos. A redução dos recursos financeiros nas escolas regulares e públicas acarreta a ausência de recursos pedagógicos, técnicos e de profissionais qualificados. Salientando a importância de muitas instituições particulares, comunitárias e filantrópicas pelo trabalho desenvolvido. Porém, a questão que se assenta é a destinação da verba pública que deveria ser em igual teor para os dois tipos de instituições, pública e particular, resguardando a proporcionalidade de educandos de cada grupo de instituição, garantindo desse modo a melhoria da educação especial em escolas de ensino regular e públicas.

Essa situação se acentua quando percebemos poucas políticas sociais para pessoas com deficiência. O que afeta diretamente a justiça social, isto é, políticas sociais capazes de promoverem igualdade social, como prevê a Lei nº 7.853 de 24 outubro de 1989¹²² que delibera “sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências”. Essa Lei em seu Artigo 2º estabelece:

¹²¹ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Op. cit.**, 1996. Pp.79-80.

¹²² BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em 16 de mar. de 2020.

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.¹²³

No seu Inciso I, específico sobre a educação, são definidas as competências a serem adotadas.

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema comum de ensino¹²⁴;

Outra Lei que busca justiça social é o Estatuto da Criança e Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – ECA, no Artigo 11 § 1º e 2º “a criança e os adolescentes portadores de deficiências receberão atendimento especializados” com fornecimento sem custo de medicamentos, “próteses, outros recursos de tratamento, habilitação e reabilitação”. Artigo 54 do ECA repete o Artigo 208 Inciso III da Constituição Federal de 1988 “É dever do Estado com a educação a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede comum de ensino”. O ECA reforça a Constituição em vigor, deixando claro direitos que até então, eram espaços e vagos, e por isso de difícil aplicabilidade, apontando para a melhoria na qualidade de vida de muitas crianças e adolescentes ao possibilitar “a cidadania da criança e adolescentes com condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. Situação que acontecerá quando houver Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do

¹²³ BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 16 de mar. de 2020.

¹²⁴ BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 16 de mar. de 2020.

Adolescente como entidade com força de fazer valer o ECA. Os direitos descritos em leis se tornam mais possíveis de serem conquistados no coletivo do que em processos individuais, é desse modo que as políticas sociais podem ser efetivadas, com organização dos grupos com capacidade de pressão ao poder público. Essas políticas têm como princípio a diminuição da desigualdade social, e quanto mais estudadas e debatidas, maior será o conhecimento de todos sobre os direitos das pessoas com deficiência e conseqüentemente, mais será exigido a aplicação das leis, tendo em vista a educação como efeito cascata para arrefecimento e possibilidade de evolução da justiça social.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional¹²⁵ de 1996 – LDBEN, em seu capítulo V, discorre sobre Educação Especial com três Artigos. O Artigo 58 esclarece a educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede comum de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Os cinco Incisos deste artigo esmiuçam e definem as seguranças pedagógicas distintas a esses educandos, como currículo, métodos, recursos, procedimentos, formação de professores, educação para o trabalho, acesso igualitário a benefícios dos programas sociais. Artigo 59-A exclusivo para alunos com altas habilidades ou superdotação estabelece procedimentos a serem adotados para identificação e acolhimento em programas para fomentar suas potencialidades. No Artigo 60, o sistema de educação brasileira delinea as regras que constituirão a “caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”, e foram estas que prevaleceram em maiores quantidades até início do século XXI.

Visando contemplar a inserção da educação especial no ensino escolar comum, alguns processos e estágios foram construídos antes da Constituição de 1988 e da LDBEN/96, que está em vigência com algumas alterações realizadas para atualizações das demandas atuais. Entre os já citados, inclui-se também o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, elaborado pela elite intelectual brasileira, composto por 26 educadores brasileiros, com o título “A Reconstrução Educacional no Brasil: ao Povo e ao Governo”, divulgado em território nacional a fim de promover diretrizes para política educacional. Esse manifesto abrigava a educação também como incumbência

¹²⁵ BRASIL. LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Atualizada em abril de 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em 16 de jan. de 2021.

substancialmente pública; “a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório”¹²⁶. Foram as ações da elite intelectual do país que fizeram repercutir sua concepção de educação laica e pública em congressos, se fazendo ouvir pela sociedade e pelos parlamentares, que levou ao debate e à inserção de um artigo para educação na Constituição Federal de 1924, o Artigo 150, que afirmava ser atribuição do governo Federal “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”¹²⁷. O que, no entanto, esteve fora da Constituição de 1937 no governo ditatorial de Getúlio Vargas durante o chamado Estado Novo. Nas demais Constituições, tal atribuição para o governo Federal se manteve.

A implementação do Plano Nacional da Educação foi cercada de polêmicas. Mazzota faz balanço para implementação do Plano Nacional da Educação. O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE nasce em 1962 após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961. O Plano não surge com força de lei, e sim como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura com aprovação do Conselho Federal de Educação. Seu conteúdo resumia-se a uma coleção de metas quantitativas e qualitativas com propósito de serem conquistadas em oito anos. Em 1965 e 1966, o Plano passa por revisões. Em 1965, para descentralizar e possibilitar aos Estados elaboração de seus planos, é incluído cinco por cento dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a “educação dos excepcionais e bolsas de estudos preferencialmente para crianças deficientes de qualquer natureza”¹²⁸. Em 1966, recebe novo nome, Plano Complementar de Educação, inserindo mudanças na partilha das verbas da União, contemplando a criação de instituições voltadas para o trabalho e “analfabetos com mais de dez anos”.

A Educação Especial é caracterizada na LDBEN/96 como uma modalidade de ensino incorporada na modalidade de educação escolar e reforça a sua preferência no interior do ensino comum. Abrange como ensino especial educandos com deficiência,

¹²⁶ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 24 mar. 2021.

¹²⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 24 mar. 2021.

¹²⁸ MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. P. 90.

Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotados – AH/SD. LDBEN/96 ressalta o currículo diferenciado pedagogicamente e a formação específica dos professores para sala de recursos multifuncionais, bem como para salas de aula comuns.

Logo, torna-se notória a educação especial no espaço da educação escolar regular, possibilitando a grande parte da população brasileira, antes excluída desse processo de ensino, usufruir da educação nesse formato de ensino regular juntamente com os demais estudantes. Para isso, o professor de sala de aula comum torna-se o centro da situação responsável por promover a construção da cidadania de seus educandos, entre eles o educando com deficiência. Compreender essa responsabilidade social e pública é de extrema urgência, o que se consolida com sua formação acadêmica e com apoio de recursos que devem ser fornecidos pelas instituições, que no caso das instituições escolares públicas, pelos governos em suas três esferas federal, estadual e municipal.

A atual Constituição (1988), em seu Artigo 214, retoma a proposta para um Plano Nacional de Educação de longo prazo, com prerrogativa de Lei formulada em 1997 pelo Ministério da Educação e Cultura, para garantir durabilidade e segurança aos empreendimentos na educação por parte dos governos. E com esse propósito, quatro “Encontros Nacionais de Planejamento” foram realizados, porém não atingiram os objetivos¹²⁹. A Constituição de 1988 veio a culminar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no

Art. 9º– A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”,

Art. 87 – 1º “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.¹³⁰

Desse modo, em 1998 o Plano Nacional de Educação foi aprovado com o Projeto de Lei nº 4.155. O Plano abarcou os acordos feitos pelo Fórum Nacional em Defesa de Escola Pública, robustecido com as atividades do “I e do II Congresso Nacional de

¹²⁹ BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

¹³⁰ BRASIL. LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Atualizada em abril de 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em 16 de jan. de 2021.

Educação – CONED” e compôs contribuições vindas de diversos setores da sociedade civil.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.¹³¹

A modalidade de ensino escolar como educação especial definida em lei, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a Carta Magna de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e outras legislações permitiram aumento na integração a cada ano destes estudantes nas escolas regulares de educação básica e no ensino superior. No ano de 2007, foi criado o “Programa BPC na Escola”, visando acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC. Consistiu em um programa de âmbito nacional e com intenção de melhorar a educação das pessoas com deficiência nas escolas regulares da rede pública de ensino e dar subsídio para a não evasão destes estudantes, bem como estimulou as matrículas desse grupo nas escolas. Retomaremos a discussão desse programa no próximo capítulo quando será abordada a educação especial no município de Uberlândia.

As pessoas envolvidas na defesa e implementação da Educação Especial mantêm-se em vigilância permanente por vivenciar constante vai e vem em seus direitos. Durante o ano de 2019, o atual Governo Federal decretou o fim dos Conselhos Populares, entre eles o Conselho das Pessoas com Deficiência, o CONADE, criado em 1999, responsável por muitas conquistas desse grupo social. Os Conselhos Populares são sistemas de

¹³¹ Idem.

consultas dos quais a sociedade civil participa, atuando como fiscais, por meio de comissões, conferências, ouvidorias, mesas de debate e fóruns, audiências e consultas públicas, e seu propósito é a elaboração de políticas públicas.

O Decreto n.º 9.759 de abril de 2019, que deveria entrar em vigor em junho do mesmo ano, extinguiu o Conselho das Pessoas com Deficiência, contudo foi analisado pelo Supremo Tribunal Federal – STF,

[...] o tribunal decidiu manter em parte as normas questionadas do decreto presidencial que extinguiu os conselhos da administração pública federal. [...] [...] O ministro Barroso, que seguiu a divergência aberta por Fachin, e seguida por Cármen Lúcia, Rosa Weber e Celso de Mello, argumentou que, embora o presidente possa extinguir órgãos da administração pública que não tenham previsão legal, a extinção de quase todos os colegiados, de uma vez só, seria desproporcional. "O presidente da República pode sim extinguir conselhos que, fundadamente, considere inoperantes e ineficazes, mas o ato que extingue todos indistinta e indiscriminadamente carece de transparência e viola os direitos fundamentais", disse Barroso¹³²".

O Supremo Tribunal Federal consentiu metade do triunfo ao governo federal, permitindo a extinção de muitos conselhos sociais importante. No entanto, manteve o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE. Este é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidas a esse grupo social. O CONADE faz parte da estrutura

¹³² De acordo com o **Decreto n.º 9.759**, editado em 11 de abril, estarão extintos a partir de 28 de junho todos os conselhos, comitês, comissões, grupos, juntas, equipes, mesas, fóruns, salas e “qualquer outra denominação dada ao colegiado”, exceto os previstos em estatutos de instituições federais de ensino e aqueles criados ou já modificados pelo próprio governo desde 1º de janeiro. “A ação, ajuizada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), argumenta que a criação e extinção de órgãos da administração pública é matéria de iniciativa do Congresso Nacional e que a medida representa uma violação aos princípios da segurança jurídica, republicanos, democráticos e da participação popular. Pede a concessão de liminar para suspender os artigos 1º, parágrafo único, inciso I, e 5º, do decreto”. BRASIL. **Decreto nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 28 de dez. de 2019. Ver também: As Relações Entre o Decreto Nº 9.759/2019 e as Ações do Conanda pelo Direito à Educação de Ione Barbosa Fonseca – UFSCar-Sorocaba. In: Anais do II Colóquios de Política e Gestão da Educação - n.2, 2021, p.47-58. Disponível em: <file:///C:/Users/eliet/Downloads/994-Texto%20do%20artigo-3862-2-10-20210625.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Relatório Colegiados e Participação Social: impactos do Decreto nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Set. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Relatorio_ColegiadosParticipaoSocial_ImpactosdoDecreton9759_2019_05092019.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

básica do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos¹³³, e sua manutenção é uma forma de garantir os direitos até então conquistados e a possibilidade de novas conquistas.

Nesse contexto, a motivação para educação inclusiva no Brasil parte do acompanhamento das tendências internacionais para atender as necessidades dessa população, e aos poucos vai se adaptando, transformando e melhorando a oferta da educação especial na sala comum do ensino regular, muitas vezes com debates travados em convenções nacionais e internacionais. As evoluções ocorridas foram por intervenção de movimentos de diversos grupos, como os já citados, e outros, que reivindicaram e reivindicam do poder público e do corpo social a defesa dos direitos dos cidadãos com deficiência.

Esse processo resultou nas distintas remodelagens sucedidas na legislação com o propósito de conquistar os direitos de cidadão e o desígnio da educação inclusiva que decorrem da Educação para Todos, debate introduzido no Brasil desde a década de 1960. A educação inclusiva fortalece e muda seu foco, antes voltada para a educação profissionalizante em escolas específicas para pessoas com deficiência, e agora para educação em salas de aula comuns do ensino regular de formação geral como ocorre para os demais estudantes não deficientes.

Entretanto, sair da teoria para a aplicação não é tarefa fácil. Ainda existe uma distância a ser considerada. Devemos considerar as circunstâncias existentes nas salas de aula comuns, principalmente na formação dos profissionais para atuação fora da sala de aula comum, com a pluralidade de estudantes tão grande como ocorre, com especificidades tão distintas, poucos recursos e grande cobranças aos professores, para viabilizar a inclusão de todos. A Educação para Todos, proposta que muda na prática pouca coisa no que se refere à inclusão escolar e social e, em especial os grupos destes estudantes públicos da educação especial. O que muda de modo significativo é aumento de estudantes matriculados. Percebe-se que o processo de inclusão ainda se encontra em nível lento, no que se refere à quebra de barreiras como a acessibilidade arquitetônica, material didático-pedagógico, formação dos professores que atuam em salas de aula

¹³³ BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humano**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>. Acesso em 28 de dez. de 2019.

comuns da educação básica e no ensino superior, atitudinais de variados grupos de pessoas envolvidos na educação, seja de maneira direta ou indireta.

Não podemos perder de vista, acompanhando a análise de Bourdieu¹³⁴, que as instituições escolares em todas as modalidades de ensino educação básica e superior¹³⁵ foram formuladas e estão desenvolvendo suas metodologias educacionais atuando como reprodutoras das desigualdades sociais. Uma gama considerável das pessoas envolvidas de maneira direta na educação ainda carrega algumas barreiras, sejam elas por falta de formação ou atitudinais. Estas podem ser por desconhecimento propriamente dito, do que e como fazer, ou na pior das situações, mas não rara, por resistência.

Neste sentido, as instituições escolares dissimulam as bases sociais, legitimando desse modo as desigualdades, ao considerar que as diferenças acadêmicas e cognitivas são relacionadas aos supostos méritos e dons individuais e não ligadas diretamente ao ambiente social e familiar de cada estudante. A posição social do estudante possibilita quase que naturalmente receber os estímulos que serão incorporados aos seus *habitus* fazendo-o agir de acordo com sua condição social, vislumbrando comportamentos e resultados esperados ou não pelas escolas.

As escolas cobram o que é herdado socialmente e familiar, um capital social e cultural que é disponibilizado pelo capital econômico, o qual dita a cultura dominante ou legítima, e é essa cultura exigida nas instituições escolares, se contrapondo à cultura popular de muitos estudantes, que é ignorada. Nesse aspecto, a configuração das salas de aula comuns, que fundamenta a metodologia da cultura legítima, se apresenta como a maior barreira para a proposta da Educação para Todos e, principalmente, para a Educação Especial. Neste ponto, não se trata de renegar a importância da inserção de todos na escola comum, a oposição se faz no modo como foi e continua sendo, modelo educacional proporcionado pelo poder público, que não permite a inclusão de todos e sim a integração, o que não é o objetivo da Escola para Todos, e muito menos desta tese.

¹³⁴ BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

¹³⁵ Ressalva para alguns professores isoladamente nas instituições e alguns cursos das Universidades que não se inserem neste processo de reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário, buscam inclusão de seus estudantes na sociedade por meio da educação escolar.

Capítulo II

2 O fomento da educação especial no município de Uberlândia

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigida pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. A Reprodução.

Neste capítulo, será contemplada a educação especial no município de Uberlândia. Neste aspecto, além de apresentar um panorama da cidade, buscamos discorrer sobre as normativas que regula a educação especial no município. Focar olhar no processo, os atores envolvidos neste processo, o lugar social dos mesmos. A história da educação em Uberlândia foi descrita por alguns autores locais¹³⁶, e este texto não tem o propósito de produzir história da educação do município, mas um diálogo crítico com as lentes de Bourdieu sobre a proposta de inclusão. Além das normativas locais, serão analisadas as normativas estaduais e federais voltadas para a temática, articuladas com referenciais teóricos envolvidos com a educação no contexto geral e específico.

Para compreender melhor o tema do texto, é essencial uma sucinta apresentação do município de Uberlândia¹³⁷. O município se localiza no triângulo mineiro, no estado

¹³⁶GONÇALVES NETO, Wenceslau. **A documentação oficial de Uberabinha e a Compreensão da História da Educação em Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro.** Cadernos de História da Educação (UFU), Uberlândia-MG, vol. I, nº 1, 2002, p. 133-139. GATTI JUNIOR, Décio & FILHO INÁCIO, Geraldo. **História da Educação Em Perspectiva Ensino, Pesquisa, Produção e Novas.** Uberlândia-MG: EDUFU, 2005. Entre outros.

¹³⁷ Para saber a história da cidade, consultar as obras como: ARANTES, Jerônimo. **Cidade dos sonhos meus: memória de Uberlândia.** Uberlândia (MG): EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003.; SILVA, Antônio Pereira da. **As histórias de Uberlândia.** Uberlândia (MG): Edição do autor, vol. I [s.d.], vol. I-2002 e vol. III-2003; GUILHERME, Willian Douglas. **O Progresso e a cidade de Uberabinha-MG: Evidências Oficiais – 1888 a 1922.** Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia,

de Minas Gerais, foi emancipado politicamente com a Lei provincial nº 4.643 promulgada em 31 de agosto de 1888. No censo de 2010¹³⁸, a cidade foi classificada como a segunda maior do estado de Minas Gerais, em número de pessoas.

2.1 Os grupos responsáveis pela educação no município

A educação sempre foi um destaque para o município de Uberlândia, mesmo antes de sua emancipação política. Segundo Arantes, Uberlândia teve sua primeira escola, ou melhor, sua primeira sala de aula, na casa do “fundador” da cidade, Felisberto Carrejo, que chegou junto com seus três irmãos¹³⁹ na região do Triângulo Mineiro em 1832, contraíram “terras devolutas” nessa região, compraram outras e dividiram as terras entre si, esta região era conhecida como Sertão da Farinha Podre. Ficou para ele a Fazenda Tenda, onde até hoje tem uma escola municipal¹⁴⁰. Felisberto cursou Seminário dos padres catequistas da Confraria de São Bento do Tamanduá, onde teve contato com as letras. Em 1835, a região dos Carrejos já possuía um número considerado de crianças necessitadas de aprendizagem escolar, no olhar de Felisberto Carrejo.

O velho mestre-escola Felisberto Carrejo, compreendendo que já era tempo de cuidar da cultural espiritual daquela geração, resolveu abrir uma escola para difundir o conhecimento das primeiras letras aos menores de ambos os sexos. Naquele ‘templo de luz’ iriam se instruir os filhos daquela gente inculta, que aspirava somente a grandeza material do seu meio.¹⁴¹

2007 (Monografia) Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2677801/o-ideal-de-progresso-e-a-cidade-de-uberabinhamg-evidencias-oficiais-1888-a-1922>>; entre outras como monografias, dissertações e teses disponíveis no formato físico e no repositório on-line da Universidade Federal de Uberlândia, site: https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR.

¹³⁸ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Link de acesso para cidade Uberlândia: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em 08 de mar. de 2022.

¹³⁹ Luiz Alves Carrejo, Antônio Alves Carrejo e Francisco Alves Carrejo. Luiz ficou com a Fazenda Olhos D’Água, Francisco com a Fazenda Lage, Antônio com a Fazenda Marimbondos e Felisberto com a Fazenda Tenda. In: ARANTES, Jerônimo. **Memórias históricas de Uberlândia**: 1º Capítulo Formação da cidade. 2º ed. Uberlândia, MG: Zardo, 1982. P. 13.

¹⁴⁰ Escola Municipal do Moreno, a escola foi fundada por Felisberto Alves Carrejo em 1835, na Fazenda Tenda do Moreno, a 29 km de Uberlândia, Estrada do Pau Furado. Iniciou com o nome de Escola Municipal Tenda. Em 1975 passou a se chamar Escola Municipal Tenda do Moreno, porque a região era conhecida pelo nome de Tenda Moreno e Tenda era o nome de uma escola vizinha, daí a diferenciação Moreno. Moreno foi um famoso “boi de carro” que prestou grande ajuda a comunidade. Disponível em: <http://blogdomoreno2.blogspot.com/2014/03/breve-historico-da-escola.html>. Acesso em 12 de abr. de 2022.

¹⁴¹ ARANTES, Jerônimo. **Memórias históricas de Uberlândia**: 1º Capítulo Formação da cidade. 2º ed. Uberlândia, MG: Zardo, 1982. P. 15. Para saber mais sobre a origem da cidade esta obra e outras estão nas referências bibliográficas.

Desde o povoamento desta região, que mais tarde se tornaria o município de Uberlândia, observa-se a diferença de quem seriam os possuidores do conhecimento letrado e os que ficariam por longo período desprovidos desse conhecimento, a maioria da população em condições financeiras menos favorecidas (período em que a escravatura ainda existia no país). Deste modo, a educação escolar no município é, desde seu berço, excludente e para poucos. Neste caso, para a elite local, pois as primeiras instituições escolares que surgiram na cidade eram particulares em sua maioria, com mensalidades de valores altos, impossibilitando os grupos populares de arcarem com educação escolar para seus filhos.

Segundo o cronista Adolpho Moreira, em 1877 a zona urbana teve a sua primeira escola particular, instalada pelo folheiro Manoel Isidoro. Isidoro construiu uma casinha baixa numa das esquinas do Largo do Matriz. (...) Além de uma pequena população que mal chegava aos mil habitantes, a maioria das pessoas tinham atividades simples que não exigiam leitura nenhuma muito menos qualquer outro tipo de conhecimento escolar. (...) Foi a nossa primeira Escola particular e tinha uma estrutura que até há poucas décadas ainda utilizávamos: um professor só para alunos de diversos patamares de conhecimento. (...)

Neste sentido, a população elitizada da cidade frequentou as escolas, primordialmente as secundárias. Com avançar dos tempos, surgiram escolas primárias públicas, e a população local de poucas ou médias condições financeiras puderam frequentar. As escolas primárias promoviam o letramento básico de seus estudantes, e a consequência era a manutenção dessa parte da população, que frequentava apenas essa etapa da educação escolar, como mão de obra para os integrantes da elite local. Estes cursavam por mais tempo as escolas, seguindo para as escolas secundárias¹⁴². Assim se seguia a regra da educação em todo o país neste período.

Por fim, ainda no século XIX, nós tivemos o primeiro estabelecimento de ensino secundário, depois chamado de ginásio e atualmente absorvido pelo Primeiro Grau. Era uma escola particular, dirigida pelo professor Jerônimo Teotônio de Moraes e se chamou Colégio Uberabinhense. É claro que uma escola dessa magnitude para uma pequena vila que mal acabava de emancipar-se, dava-lhe grande destaque cultural. Houve grande solenidade por ocasião de sua inauguração em 1897. (...)

Até há pouco tempo, o ensino fundamental se dividia em duas etapas: o Primeiro Grau, ou Curso Primário, com quatro séries, e o Segundo Grau, ou Curso

¹⁴² Escolas primárias hoje são definidas como Ensino Fundamental I do 1º, ao 5º ano, e escolas secundárias o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

Secundário, também com quatro séries. Os dois formaram o atual Primeiro Grau.¹⁴³ (Grifos meus).

De forma geral, o município acompanhou a história da educação brasileira, direcionando suas expectativas para as transformações sociais, culturais e primordialmente econômicas, com foco na modernização e industrialização da produção, na educação. O discurso em voga era o de que somente com uma população com mínimo de formação escolar é possível alcançar o desejado progresso. E Uberlândia se destaca no quesito de alavancar as escolas no recém criado município,

[...] podemos presumir que as lideranças da cidade partilhavam a ideia de uma educação como demolidora do atraso e descortinadora do progresso, ao mesmo tempo que consideravam o povo ainda incapacitado para a prática política, o que poderia vir a ocorrer pela via da educação. E isto será percebido pela atuação da Câmara no seu primeiro ano de funcionamento: as quatro primeiras leis do município voltam-se, todas, para a educação. A cidade começa a se organizar tomando como referência a organização da instrução pública. Portanto, apesar de sua localização interiorana, no chamado “Sertão da Farinha Pôdre”, a elite não se encontrava desatualizada com relação aos problemas nacionais, inclusive educacionais, tendo vivência dos mesmos por meio das disputas partidárias do período imperial e das ideias professadas pelos mesmos.¹⁴⁴

Nessa perspectiva, de acordo com os pressupostos de Bordieu, as elites

(...) tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para integração fictícia no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.¹⁴⁵

Bourdieu afirma que as ideologias defendem uma classe¹⁴⁶ social que as dissemina para toda a sociedade. E assim, dissimula suas reais intenções, que é a defesa da classe

¹⁴³ SILVA, A. P. da. (2008). **A Educação em Uberlândia: Memórias**. Cadernos De História Da Educação, nº. 2, jan./dez. 2003. P.7. Publicado 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/290/272>. Acesso em:10 de abr. de 2022.

¹⁴⁴ GONÇALVES NETO, Wenceslau. (2008). **Organização do Ensino Público no final do século XIX: O Processo Legislativo em Uberabinha, MG**. Cadernos de História da Educação, vol. 2, 2003. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32>. Acesso em:10 de abr. de 2022.

¹⁴⁵ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 136.

¹⁴⁶ Classe no sentido lógico do termo, quer dizer, conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes. (...) Esta classe no papel tem a existência teórica que é das teorias: enquanto produto de uma classificação explicativa. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 136.

dominante e a legitimação das divisões sociais. Nesse sentido, e como já foi dito acima, a maioria das escolas eram particulares, portanto, a preocupação das lideranças locais não era a educação da população, mas se direcionava para os próprios filhos e os filhos da elite.

Apenas em 1915, ergue-se a primeira escola pública, Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, com ensino primário, quase um século após a criação da primeira sala de aula. Este período sem escolas públicas proporcionou distanciamento entre as camadas populares e a elite. Enquanto a maior parte ficou restrita ao trabalho manual, a elite econômica esteve à frente de postos de comando e de liderança política, o que acarretou diferença no capital econômico, social e cultural entre os grupos, fomentando e ampliando as desigualdades sociais.

Nas palavras de Bourdieu, o modo de agir da elite para garantir essa diferenciação se dá por meio do poder simbólico que é inidentificável, transformado e legitimado, que atesta uma metamorfose das relações de força, não permitindo o reconhecimento da violência a que se finda, convertendo desse modo em poder simbólico¹⁴⁷.

Até 1929, quando a cidade mudou de nome, instalaram-se nove escolas primárias, apenas uma oficial, o grupo escolar Júlio Bueno Brandão que começou a funcionar em 1915. Todas as outras foram particulares. Instalaram-se também oito escolas de nível secundário, ou ginásial, e uma Escola Normal. Apenas uma oficial, mantida pelo Estado, o Ginásio Mineiro de Uberabinha, de 1929¹⁴⁸.

O ensino secundário público se inicia somente a partir de 1929¹⁴⁹, e com uma única escola, onde as vagas eram muito disputadas. E como afirma Bourdieu, o capital

¹⁴⁷ O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos símbolos (em forma de um), mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Pp. 14/15.

¹⁴⁸ SILVA, A. P. da. (2008). **A Educação em Uberlândia: Memórias**. Cadernos De História Da Educação, nº. 2, jan./dez. 2003. P.8. Publicado 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/290/272>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

¹⁴⁹ Externato Carvalho-primário; Externato Carvalho de Brito-primário; GE Júlio Bueno Brandão-primário; Escola Ruy Barbosa-primário; Escola Amor às Letras-primário; Externato Violeta-primário; Instituto Fundamental-primário; Escola São Vicente-primário; Externato Spencer-primário; Ginásio Mineiro de Uberabinha, de 1929; Colégio Bandeira-secundário; Colégio Mineiro-secundário; Ginásio de Uberabinha-secundário; Colégio São José-secundário; Colégio N. S. Conceição-secundário; Colégio Santa

cultural faz a diferença no momento de pleitear as vagas em empregos e cargos de comando, seja em ambientes privados ou públicos, priorizando e mantendo dessa forma maior número de estudantes filhos da elite local.

O capital – que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa o poder sobre um campo (num dado momento), e mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho, (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção). (...) As espécies de capital, à maneira dos triunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado. Por exemplo, o volume de capital cultural (o mesmo valeria, *mutatis mutandis*, para o capital econômico) determina as probabilidades agregadas de ganho em todos os jogos em que o capital cultural é eficiente, contribuindo deste modo para determinar a posição no espaço social (na medida em que esta posição é determinada pelo sucesso no capital cultural).

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a força percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.¹⁵⁰ (Grifos meus)

Como mostrou Bourdieu, o acúmulo de capital cultural também define o lugar no espaço social. Este percurso apresentado até a primeira metade do século XX demonstra a dificuldade de inserção na escola pela população em geral, seja em razão necessidade de conhecimento escolar para exercício de suas funções remuneradas, e com isso a pouca importância dada ao conhecimento escolar, seja pelo número de escolas disponíveis para toda a população.

Em vista disso, e após breve histórico da educação do município de Uberlândia, adentramos no século XXI. Alguns dados são importantes e devem ser enfatizados, como o quantitativo de estudantes matriculados na cidade no ano de 2019, último ano antes da pandemia de covid-19. Estavam matriculados no ensino fundamental do 1º ao 9º ano, na cidade de Uberlândia, 83.219 estudantes, considerando a rede municipal, estadual, federal

Rita de Cássia-secundário; Liceu de Uberlândia-secundário; Ginásio Mineiro de Uberabinha-secundário; Escola Normal-médio (1924). In: SILVA, A. P. da. (2008). **A Educação em Uberlândia: Memórias**. Cadernos De História Da Educação, n.º. 2, jan./dez. 2003. P.8. Publicado 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/290/272>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

¹⁵⁰ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 134.

e particular. Em 2020, estavam matriculados 83.967 e, em 2021, foram 82.697¹⁵¹. O público deste trabalho é o municipal, e o ensino regular do 1º ao 5º ano somaram um total de 25.206 em 2019; 25.597 em 2020; e 26.398 em 2021, apontado pelo Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁵².

Em relação às matrículas na Educação Especial no município de Uberlândia, em 2015 foram 1.306; 1.431 em 2016; 1.617 em 2017; 1.713 em 2018; 1.748 em 2019; 1.625 em 2020¹⁵³. Estes números do Censo Escolar apresentam aumento a cada ano de matrículas no ensino regular de estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹⁵⁴, com ressalva para o ano de 2020, devido à pandemia, quando houve uma pequena redução. Um dos fatores que pode ser apresentado é que muitos desses estudantes teriam imunidade baixa, e o contato com meio social poderia ser arriscado para a saúde deles. Nesse ano, houve retorno gradativo a partir do segundo semestre dos estudantes para as escolas.

2.2 Educação especial no município de Uberlândia

Certifica-se que, a partir da segunda metade do século XX, a oferta de escolas no município aumentou exponencialmente¹⁵⁵, e a necessidade do conhecimento escolar é

¹⁵¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Escolar – Sinopse**, cidade Uberlândia Minas Gerais. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0>. Acesso em 08 de mar. de 2022.

¹⁵² Para saber sobre os anos anteriores a 2019 ver no site do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0?tipo=ranking&indicador=5908>. Acesso em 08 de mar. de 2022.

¹⁵³ Ano da pandemia 2020 e 2021. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Consulta Matrícula**. Consolidado da Rede Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em 12 de abr. de 2022.

¹⁵⁴ Deficiente aquele tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento – TGD, são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação – AH/SD, demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva** – 2008. nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 28 de jul. de 2020.

¹⁵⁵ Dados do Censo Escolar de 2021, o total de escolas de Ensino Fundamental I e II são 181; Fundamental I são 159 divididas em 53 municipais, 45 estaduais, 1 federal e 60 privadas. INSTITUTO NACIONAL DE

cada dia maior para a execução das funções no trabalho. Entretanto, o desafio maior agora é inserir nas escolas de ensino regular outro grupo de estudantes, que no início do século XX não cogitavam essa possibilidade, os estudantes com deficiência.

Como já apresentado, a cidade de Uberlândia estava atenta aos temas discutidos nos governos estadual, federal, e também aos debates sobre educação que aconteciam mundialmente, como o da Educação para Todos, consolidada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de cinco a nove de março de 1990. Nesta perspectiva, começou a se desenhar na cidade, em 1990, a Educação para Todos focando na Educação Especial no município.

A proposta aparece a partir da reunião do Secretário de Educação da cidade, no ano de 1990, Afrânio Marciliano de Freitas Azevedo, que requisita a demanda da educação a seus assessores. A escolarização dos estudantes com deficiência não acontecia na rede municipal de ensino, tendo em vista as discussões mundiais da Educação para Todos, que inclui os estudantes com deficiência nas escolas regulares. Os levantamentos apresentados para o Secretário focaram principalmente na inserção dessa modalidade de ensino nas escolas municipais.

Entre as muitas reivindicações colocadas, o departamento de ensino urbano (segmento da SME na década de 90) trouxe como pauta a educação escolar e o atendimento às pessoas com deficiência e com distúrbios/problemas de aprendizagem na rede municipal, cuja reivindicação obteve aprovação do gestor da educação municipal. O departamento de ensino urbano apresentou um programa para o atendimento aos alunos com deficiência e transtornos/problemas de aprendizagem e em agosto de 1990, instituiu o Programa Ensino Alternativo – PEA. Organizamos um curso para um grupo de 25 profissionais que atuariam nessa frente de trabalho. Os professores participantes foram indicados pelos diretores das escolas. Os estudos do grupo consistiam em conhecimentos, habilidades e construção de materiais nas áreas de deficiências física, auditiva, visual, mental e distúrbios/problemas de aprendizagem.¹⁵⁶

O que a assessora entrevistada nomeou como Programa inicialmente foi um projeto. Com a nomenclatura de Projeto de Ensino Alternativo – PEA, ele foi instituído

ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 30 de mai. de 2022.

¹⁵⁶ Entrevista à assessora I. In: LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012. P. 59.

primeiro em 1991, em cinco¹⁵⁷ escolas municipais, e em 1992, em seis escolas da Rede Municipal de Ensino, fundamentado nas normativas vigentes, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 7.853/1989¹⁵⁸ (já citada no capítulo anterior), e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien, Tailândia. A Lei nº 7.853/1989 institui as regras que garantem os direitos individuais e sociais, entre eles o direito à educação das pessoas com deficiência,

Art. 2º. Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras (Inciso I já citado. Grifos meus)¹⁵⁹.

Observa-se que foi necessária uma lei própria para fazer valerem os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição Federal não foi suficiente. Nesta Lei 7.853/8,9 em seu Art. 2º, reafirma-se que cada esfera pública de poder deve assumir sua responsabilidade para efetivar os direitos das pessoas com deficiência, e destaca a educação especial como uma modalidade de ensino dentro do ensino regular nas escolas públicas e particulares com matrículas obrigatórias. Entretanto, esse paradigma de Educação para Todos, inclusa a educação para as pessoas com deficiência, é integracionista, ou seja, é o estudante com deficiência que deve se adequar ao sistema regular de ensino, é este estudante que precisa se adaptar às condições desse sistema. O contrário da inclusão, pois se abrem matrículas sem garantir espaços de acessibilidade e não se prepara os profissionais da educação.

Diante disto, essa lei anuncia os fazeres que cada instância pública deve providenciar para cumpri-la e garantir os direitos dos cidadãos aos quais ela se direciona. Uberlândia então, ao iniciar a implementação da Educação Especial, está obedecendo a

¹⁵⁷ Primeiro em 5 escolas, sendo 4 da zona urbana e 1 na zona rural: E. M. Prof. Sérgio Oliveira Marquez, E. M. Prof. Leôncio do Carmo Chaves, E. M. Afrânio Rodrigues da Cunha, E. M. Prof. Eurico Silva e E. M. Antônio M. Silva Também em salas cedidas pela Associação de Moradores no Bairro Luizote de Freitas, que posteriormente repassou o atendimento para a Escola Municipal Boa Vista no bairro Tocantins e que depois transferiu para Escola Municipal Professor Mario Godoy Castanho. In: LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 61.

¹⁵⁸ BRASIL. Planalto do governo. Legislação. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 09 de abr. de 2022.

¹⁵⁹ BRASIL. Planalto do governo. Legislação. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 09 de abr. de 2022.

uma instância maior que promulgou a referida lei. A reunião citada pela entrevistada Assessora I não aconteceu do nada por benevolência ou preocupação com os estudantes fora da escola, sejam os estudantes com deficiência ou com “distúrbios/problemas de aprendizagens”, condutas típicas e altas habilidades/superdotação.

Tais motivos para iniciar a educação especial no município podem ser inferidos pela data desta Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, quase um ano anterior à apresentação da proposta para o Secretário de Educação. Assim, segue os procedimentos, adaptando e melhorando essa modalidade de ensino na medida em que avança em conhecimento e os recursos financeiros são recebidos. No que tange ao conhecimento, o PEA promove formação no início apenas aos professores do Projeto/Programa: “Havia um processo de formação sistemática, contínuo, supervisionado; ou seja, a gente faz a qualificação e depois você faz a supervisão do trabalho”¹⁶⁰.

Em 1993, o Projeto de Ensino Alternativo que havia iniciado com seis escolas passa a atender vinte e setes escolas nas zonas urbana e rural, da 1º série ao 2º grau supletivo. Tornou-se imprescindível estender o quantitativo de profissionais envolvidos na equipe da Educação Especial da SME e nas escolas, logo, o aumento dos custos para pagamento dos salários dos profissionais. Entretanto não houve investimento por parte do município para a qualidade desta modalidade de ensino. O prefeito eleito naquela data era Paulo Ferolla da Silva¹⁶¹, vinculado ao Partido Trabalhista Brasileiro – PTB, seguia o estilo político de seu antecessor Virgílio Galassi, prefeito no período da criação do projeto.

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 e professoras de BRAILLE e instrutor de LIBRAS, passou a contar com mais profissionais, sendo estes: psicomotricista, técnicos em baixa visão e interpretes de LIBRAS¹⁶².

¹⁶⁰ Entrevista Assessora I. In: LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012. P. 60.

¹⁶¹ Foram 20 anos de vida pública, mais de 30 na diretoria da Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), em Uberaba, e mais de 50 anos no Sindicato Rural de Uberlândia, sendo presidente por duas vezes (1970-1973 e 2009-2012). Ferolla foi secretário de Finanças e Desenvolvimento durante os quatro mandatos do prefeito Virgílio Galassi. Também foi o primeiro diretor da Futel. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2020/06/17/ex-prefeito-paulo-ferolla-da-silva-morre-em-uberlandia.ghtml>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁶² ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2022. p. 43.

Outro fator, em decorrência do aumento de escolas com PEA, foi a necessidade de implementar cursos para atender tantos os professores que atuavam nas salas de recursos como nas salas comuns. Para estes últimos, as vagas eram poucas, pois a prioridade era para os professores que atuavam nas salas de recursos multifuncionais que atendiam somente estes estudantes. Destaque para os cursos de LIBRAS e BRAILLE, devido à dificuldade gritante de comunicação entre os profissionais e os estudantes com deficiência auditiva e visual, bem como a necessidade de adaptar materiais didáticos para estes estudantes, os cursos vinham ao encontro dessa demanda.

Em 1996, O Projeto de Ensino Alternativo – PEA, passou a se chamar Programa Básico Legal Ensino Alternativo – PBLEA, deixando de ser um projeto para ser um programa. A nosso ver, isso representa muita diferença, visto que um projeto conta com poucas pessoas e normalmente é de pouca durabilidade, enquanto que um programa tem vários projetos inseridos nele, com diversidade de pessoas envolvidas e duração indeterminada. A finalidade de um programa de governo é solucionar problemas sociais, com metas, levantamento de custos prévio, por exemplo¹⁶³.

Essa mudança de nome foi consequência do reconhecimento nacional pela Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, pelo Ministério de Educação – MEC, e também do reconhecimento internacional, pelo Programa Ibero-Americano, cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Devido a sua amplitude, seriedade e ser inédito em termos de Brasil, estar incluído no Plano Decenal de Educação e ser reconhecido nacionalmente pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC e Coordenação de Educação Especial – CORDE, internacionalmente pelo Programa Ibero-Americano, cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em novembro de 1996 passou a configurar-se legalmente como Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da Lei Complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996¹⁶⁴.

¹⁶³ BLOG ARTIA. Disponível em: <https://artia.com/blog/entenda-a-diferenca-entre-projetos-programas-e-portfolios/#:~:text=Um%20projeto%20representa%20um%20esfor%C3%A7o,um%20pacote%20coeso%20de%20trabalho>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁶⁴ ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2022. p. 43.

A Lei complementar nº 157 de sete de novembro de 1996¹⁶⁵, além de tornar o até então Projeto de Ensino Alternativo em Programa Básico Legal Ensino Alternativo, criou também o “Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência, localizado na Av. Segismundo Pereira nº 1355, no Bairro Santa Mônica”, no prédio cedido pela Associação de Cegos – ASSOCEGO. Oficializando assim a educação especial no município, possibilitada pelo capital simbólico acumulado até esse momento “na luta pela imposição de visão legítima do mundo social, em que a própria ciência será inevitavelmente envolvida, os agentes detêm um poder à proporção do seu capital, quer dizer, em proporção ao reconhecimento que recebem de um grupo”¹⁶⁶.

O núcleo aos poucos foi construindo os métodos e procedimentos a serem implementados nas escolas, com escassas referências de tais procedimentos, pois as políticas, até então, não incorporavam o modo de fazer, as direções e estratégias a seguir em relação aos métodos e procedimentos para organização das escolas nas salas comuns do ensino regular. O que havia eram algumas orientações para salas de recursos multifuncionais. A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, destaca a movimentação dos órgãos e do pessoal em função de estabelecer os procedimentos a serem adotados nas escolas de todo o país,

As mudanças frequentes do órgão de educação especial na organização estrutural do Ministério, além de afetarem profundamente todo o trabalho, constituem, ainda, significativo indicador da importância dada ao atendimento educacional aos portadores de deficiências, condutas típicas e altas habilidades. É esse um dado administrativo que também se reflete na estrutura organizacional das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, porque se inspiram no modelo de organograma adotado no MEC.¹⁶⁷

Estas movimentações, mudanças do órgão de educação especial, dificultavam a implementação desta modalidade de ensino nas escolas do país, por não ter continuidade do órgão ou responsáveis a quem se deveria reportar. Diante das inúmeras dificuldades, visando atenuar e apontar caminhos para implementação da Educação Especial, a Política

¹⁶⁵ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 157**, de 07 de novembro de 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1996/15/157/lei-complementar-n-157-1996-cria-o-nucleo-de-assessoria-e-pesquisa-sobre-a-educacao-da-pessoa-portadora-de-deficiencia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁶⁶ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 145.

¹⁶⁷ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. P. 29.

Nacional de Educação Especial de 1994 traz alguns objetivos específicos que orientam as práticas nas escolas de ensino regular,

Atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado. Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino.

Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria.

Incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos.¹⁶⁸

Estes objetivos específicos, e os outros não citados, estabelecem um norte para as escolas em relação a como agir, elaborar planejamentos e atividades pedagógicas apropriadas para estes estudantes. Mas quando menciona a “conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino”, a palavra “presença” nos leva a pressupor que bastava a inserção e a convivência social destes estudantes com o ambiente e a comunidade escolar e não a aprendizagem deles como os demais estudantes. Situação preconceituosa e excludente, não considerava a função da escola, que é a aprendizagem de todos os seus estudantes.

E ainda, nas suas diretrizes gerais, como por exemplo, divulgar e implementar o uso da informática como recurso alternativo de apoio ao educando e/ou profissional da educação especial; “Garantir o término dos estudos aos portadores de deficiências e de condutas típicas”¹⁶⁹. Neste caso, condutas típicas incluía estudantes com “Manifestações de comportamento típicas de pessoas com síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado”¹⁷⁰.

Nesta lógica, a SME de Uberlândia, por meio do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH, segue a implementação da Educação Especial nas escolas de ensino regular do município, e de maneira geral, acompanhando as perspectivas integracionistas em vigor por todo o país, com poucos direcionamentos dados pelas políticas públicas, com caminhos e estratégias peculiares a seguir.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 51/52.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 60.

¹⁷⁰ Ibidem, p. 13/14

O NADH fez levantamento junto aos profissionais que atuavam nas escolas para saber as maiores dificuldades enfrentadas durante os cinco anos de existência do Programa, e concebe a partir de então proposições para reduzir as dificuldades relatadas, e apresentar à SME, como “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 de saúde”¹⁷¹. Todavia, ao invés de reduzir as dificuldades, o que ocorre é uma ampliação, pois o administrador executivo da cidade, por meio do Secretário Municipal de Educação, determina a diminuição de escolas atendidas, de vinte e sete para doze escolas urbanas em 1998. Com essa transformação radical, é instaurado o processo de nucleação para atender a demanda:

(...) as escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo. Ficou determinado que o ensino de 5º a 8º série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete.¹⁷²

Convergindo com o posicionamento de Bezerra “os novos jogadores foram e são simbolicamente negligenciados em investimento pedagógico”¹⁷³. E ainda, com relação a esses aspectos, podemos estabelecer um diálogo com a ideia de mundo social de Bourdieu, como um espaço social construído pelas propriedades que atuam no universo social e aquele que as detêm, pela força ou pelo poder. E os agentes sociais ocupam um lugar nesse espaço social de acordo com essas propriedades que possuem ou não.

Na medida em que as propriedades tidas em consideração para se constituir este espaço são propriedade atuantes, ele pode ser descrito também como campo de forças, quer dizer, como um conjunto de relações de forças objetivas impostas a

¹⁷¹ ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006, 45. Disponível em: http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁷² ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: Acesso em 15/03/2022. p. 44.

¹⁷³ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. P. 481.

todos os que entrem nesse campo e irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes.¹⁷⁴

Essa alteração no atendimento foi dada durante a administração do prefeito Virgílio Galassi, eleito pelo partido PPB¹⁷⁵ pelo seu quarto e último mandato. A escola aqui pesquisada se manteve com o PBLEA. Uma diminuição drástica que visava a redução de custos, o que foi um retrocesso para a implementação da educação especial no município. Redução de custo que se sustentava na gratificação destinada aos profissionais que atuavam na educação especial, em 1993, sendo aprovada pelos vereadores e sancionada pelo então prefeito Paulo Ferrolla a Lei Complementar 049 de doze de janeiro,

Dispõe sobre o Estatuto e institui o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Uberlândia. (...)

Título V dos Direitos e Vantagens, Capítulo I, Seção I das Gratificações

Art. 54: Os membros do Magistério farão jus a gratificações, nos casos e percentuais relacionados abaixo:

a) 20% (vinte por cento), pelo exercício em escola ou classe de alunos portadores de deficiência.¹⁷⁶

Fato relevante a ser mencionado é a instituição de gratificação de vinte por cento no salário para os profissionais que atuavam no atendimento direto aos estudantes com deficiência, disposto na Lei Complementar 049/1993 e mantido na Lei Complementar 347/2004¹⁷⁷, que traz consequências a posteriori. Esse percentual a mais na remuneração

¹⁷⁴ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 134.

¹⁷⁵ O **Progressistas (PP)** é um partido político brasileiro de alinhamento entre a centro-direita e a direita. Fundado e registrado definitivamente em 1995, surgiu a partir de fusões entre grupos que tiveram ligação com a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), o partido governista da ditadura militar (1964-1985). Desde sua fundação até 2003 foi denominado **Partido Progressista Brasileiro (PPB)** e entre 2003 e 2017 foi denominado **Partido Progressista (PP)**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Progressistas>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁷⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 049**, de 12 de janeiro de 1993. Disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1993/4/49/lei-complementar-n-49-1993-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-de-uberlandia>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁷⁷ Lei Complementar nº 347, 20 de janeiro de 2004 dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Uberlândia e revoga a Lei complementar nº 049, de 12 de janeiro de 1993 e suas alterações posteriores. Essa Lei introduz a gratificação de 20% na remuneração salarial do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado. UBERLÂNDIA. **Lei Complementar nº 347**, de fevereiro de 2004. Leis Municipais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2004/35/347/lei-complementar-n-347-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberl-ndia-e-revoga-a-lei-complementar-n-049-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores>. Acesso em: 18 de mar. de 2022.

dos profissionais da educação que atuam na educação especial, considero ter sido um dos motivos para os argumentos para diminuir as escolas que continham o PBLEA, por aspirar redução dos custos nos cofres públicos, a educação seria a melhor opção para cortes no orçamento.

Entendido aqui como um expressivo anunciador da relevância dada à educação escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento – TGD, condutas típicas e altas habilidades/superdotação – AH/SD. Uma situação que se reflete no ensino regular por apresentar-se como paradigma a seguir, influenciando comportamentos dos profissionais de educação dentro das escolas e particularmente na sala de aula comum. Esse percentual a mais destinado aos profissionais do PBLEA visava contemplar dois dos objetivos específico do PNEE: “Apoio ao corpo técnico/docente de educação especial, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno da aprendizagem dos portadores de necessidades especiais” e “Incentivo a estudos e pesquisas desenvolvidos pelos alunos, nas diversas área do conhecimento”¹⁷⁸.

O PBLEA, existente desde 1991, e instalado na ASSOCEGO, em 1999, foi transferido para o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, situado na Avenida Professor José Inácio de Souza, no bairro Brasil, e onde os demais projetos da SME se concentravam. Neste mesmo ano, o setor de inspeção da SME passa compor o Programa e formula as primeiras diretrizes que regimentam e formalizam a educação especial para as salas de recursos multifuncionais no município, a Instrução Normativa 003/99:

A Secretaria Municipal de Educação no uso de suas atribuições legais orienta e estrutura e funcionamento do Programa Básico Legal – Ensino Alternativo. (...) O aluno do Programa Básico Legal do Ensino Alternativo será atendido na Escola e no Cemepe.

I – Escola

Serão atendidos no Programa Ensino Alternativo, alunos portadores de deficiência física, visual e auditiva e/ou mental leve e problemas de aprendizagem (das escolas que contam do o Programa) mediante a apresentação de laudo médico ou documentos que comprovem qualquer tipo de dificuldade ou deficiência. (...)

O Atendimento no Ensino Alternativo no extra-turno aos alunos matriculados na escola ficará condicionado à existência de vagas no Ensino Regular. (...)

II – CEMEPE

Serão atendidos:

¹⁷⁸ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. p. 51/52.

Alunos da rede municipal de escolas que não possuem o programa¹⁷⁹. (Grifos meus)

Esta Instrução Normativa não faz referência a nenhuma Lei, Decreto, Norma Técnica ou outra fonte legal estadual ou federal que prevalecia no momento. O que nos leva a presumir o despreparo do setor de inspeção da SME para estruturar normativas, ou ainda que essa ausência possa ter sido planejada, inclinando-se para o que Bordieu aponta para disputa e prevalência de discurso.

Na luta simbólica pela produção do senso comum ou, mais precisamente, pelo monopólio da *nomeação* legítima como imposição oficial –isto é, explícita e pública – da visão legítima do mundo social, os agentes investem o capital simbólico que adquiriram nas lutas anteriores e sobretudo todo o poder que detêm sobre as taxionomias instituídas, com os títulos. Assim, todas as estratégias simbólicas por meio das quais os agentes procuram impor a sua visão das divisões do mundo social e da sua posição nesse mundo.¹⁸⁰

Essa luta simbólica constrói posicionamentos e dita o lugar social dos agentes nos espaços sociais, estabelece quem são os dominantes e quem são os dominados, neste caso, quais regras devem ser seguidas e quais devem ficar fora, nas instituições municipais de controle da SME. Outro aspecto que chama a atenção é a data de sua publicação, somente em 8 de junho de 2000, com data retroativa de normativas que eram seguidas desde o início do ano letivo anterior, em 1999. Outra situação importante a se destacar é o condicionamento da matrícula destes estudantes à existência de vaga no Ensino Regular, apesar das matrículas serem compulsórias, como consta na Lei nº 7.853/89 Art. 2º Inciso I (já citado), na prática isso possibilitou a muitos diretores de escolas a alegação de não ter vaga.

A IN SME nº 003/99 apresenta no item I Escola, parágrafo 5º: “É vedada a permissão do funcionamento de ‘salas especiais’ nas unidades de ensino municipal”, aspecto importante para esse momento, pois a nova proposta para educação especial que estava em construção era incluir nas salas comuns os estudantes públicos desta modalidade de ensino, e não os deixar em uma classe onde todos são estudantes com deficiência. Todavia, contrário à positividade dessa normativa, ainda no item I Escola, parágrafo 9º e 10º, afirma-se que “a matrícula poderá ser indeferida quando: Ficarem

¹⁷⁹ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 003/99. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 08 de junho de 2000, p.13/14. Em Ata da Inspeção.

¹⁸⁰ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 146.

comprovada, através de laudo médico e ou psicopedagógica, as condições inadequadas de sanidade física e mental do aluno”. Tal regulamentação é excludente em sua essência, embora siga a Lei nº 7.853/89 quando ela afirma no Art. 2º, Inciso I, alínea f “capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Excludente por limitar grupos de estudantes com deficiência que poderiam estar na escola regular, deixando clara a ética conservadora na política pública que se presume social.

Esta IN SME nº 003/99 enfatiza que nas escolas que não possuem o PBLEA seus estudantes serão avaliados pela equipe PBELA do CEMEPE, no item II, parágrafo 4º: “a equipe do Programa emitirá parecer por escrito sobre o procedimento a ser adotado em cada caso (encaminhamento para uma escola que possui o Ensino Alternativo e/ou para multiprofissionais)”. Entretanto, nada é dito sobre esses estudantes na sala de aula comum do ensino regular, deixando-os à margem e à sorte de encontrar algum professor que enxergue suas potencialidades de aprendizagem e os insira neste processo educacional. Ela também condiciona a atuação dos professores no PBLEA à participação nos cursos:

Será obrigatória a participação nos cursos em BRAILLE e LIBRAS, estudos e reuniões, dos profissionais que participam do Programa Ensino Alternativo (Administrador Escolar ou Vice-Administrador, Especialistas e Professores). Caso o profissional tenha 3 (três) faltas sem justificativas (afastamentos previstos no Estatuto) será advertido, assinando termo de compromisso com o trabalho. Persistindo as faltas, será substituído por outro profissional.¹⁸¹

Esta obrigatoriedade de participação nos cursos, estudos e reuniões aos profissionais inseridos no Programa se justifica pelo pouco conhecimento dos profissionais em relação ao saber fazer, tornando necessárias essas atuações, onde aconteciam os estudos de casos, troca de experiências, orientações e oficinas de como confeccionar as adaptações de objetos e atividades para os estudantes, e os repasses das dificuldades enfrentadas à equipe do NADH. Essa Normativa traz uma importante contribuição para o processo de inclusão escolar na sala comum.

Os alunos portadores de necessidades educativas especiais serão distribuídos em turmas regulares, podendo ficar em média 04 (quatro) em cada turma. As turmas que atenderem alunos portadores de necessidades educativas especiais, deverão manter um quantitativo menor de alunos “ditos normais”.¹⁸²

¹⁸¹ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 003/99. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 08 de junho de 20, p. 14.

¹⁸² UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 003/99. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 08 de junho de 2000, p.13.

Uma sala de aula com muitos estudantes dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Os professores não conseguem dar a atenção e fazer a mediação necessária a todos os estudantes, e aqueles com deficiência ficam à deriva, interferindo diretamente na qualidade de ensino e da aprendizagem, conforme a LDBEN/96, que em seu Art. 4º, “Inciso IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Uma determinação importante, porém, não era bem-vinda pelos diretores das escolas, devido ao pagamento das gratificações das funções, que são dadas mediante o número de alunos matriculados, conforme a Lei Complementar 347 de 20 de fevereiro de 2004,

Art. 50 O Quadro dos Servidores da Educação e o vencimento inicial de cada carreira e dos cargos comissionados de Diretor e Vice Diretor Escolar, a partir da vigência desta Lei Complementar, constam dos Anexos II e III desta Lei.

Art. 51 As unidades educacionais da rede municipal de Ensino serão classificadas mediante decreto, a cada ano, pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a sua tipologia, que serão designadas pelas letras maiúsculas A, B, C e D, conforme o número de alunos, de turnos e a diversidade de seus níveis de ensino.

Art.57 Ficam mantidas as funções gratificadas de Diretor e Vice Diretor de escola municipal instituídas pela Lei Complementar 049/92 para os servidores que se encontrarem no exercício daquelas funções na data da vigência desta Lei.¹⁸³

As gratificações de função são estabelecidas nas Leis Complementares 040 e 347, porém de maneiras distintas, por percentuais e por quantitativo de alunos, respectivamente. Para atender a última lei, foi necessário criar uma portaria com as definições de cada tipologia citadas na Lei Complementar 347. A Portaria nº 19.085¹⁸⁴ de 28 de setembro de 2005, “estabelece os critérios para definição da tipologia das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino”. Segundo essa Portaria, a escola desta pesquisa se enquadra na Tipologia D, devido ao quantitativo de estudantes matriculados, ela sempre teve mais estudantes matriculados que o estipulado na Tipologia D.

¹⁸³ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 347**, de 20 de fevereiro de 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁸⁴ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 19.085, de 28 de setembro de 2005, em vigor. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, Nº 2279, 29/09/2005. P.3. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/2279.pdf>. Acesso em 19 de mar. de 2022.

Art. 2º Para a definição de tipologia, indicada pelas letras A, B, C, e D, para as Escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil serão obedecidos os critérios abaixo definidos:

§ 1º Escola de Ensino Fundamental,

(...) IV – Tipologia D; para aquelas que possuírem acima de 1152 (hum mil, cento e cinquenta e dois) alunos, com atendimento escolar em dois ou mais turnos.¹⁸⁵

Esta Portaria nº 19.085 foi substituída pelo Decreto Municipal 18.117¹⁸⁶ de vinte de maio de 2019, que “altera tipologias e promove remanejamento dos cargos que menciona das unidades educacionais da rede pública municipal de ensino”. Neste Decreto, a escola pesquisada se enquadra na Tipologia C¹⁸⁷, a mais alta, com a maior gratificação para os Diretores e Vice-diretores, devido ao quantitativo de estudantes e a complexidade da escola, ou seja, o quantitativo de modalidade de ensino que atende.

A escola pesquisada no ano de 2022 no fechamento do Censo Escolar constou 1.519 estudantes matriculados. Como nos anos anteriores já citados, o quantitativo de estudantes é sempre alto, em relação às demais escolas municipais. Contudo, foram alteradas apenas as nomenclaturas, a proposta de gratificação de função para os diretores se manteve. Esse procedimento deliberado para a gratificação de função comissionada, pelo quantitativo de estudantes matriculados na escola, no caso de diretores e vice-diretores, se distancia negativamente do procedimento da Lei Complementar 049 de 1993, que definia:

Art. 18. Ficam criadas as gratificações de função sobre o vencimento base de cada um dos seguintes cargos:

I - ADM.E.M. - Administrador de Escola Municipal: 45% (quarenta e cinco por cento); II - V.ADM. E.M. - Vice-Administrador de Escola Municipal: 35% (trinta e cinco por cento).¹⁸⁸

¹⁸⁵ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 19.085 de 28 de setembro de 2005, em vigor. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, Nº 2279, 29/09/2005. P.3. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/2279.pdf>. Acesso em 19/03/2022.

¹⁸⁶ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Decreto Municipal nº 18.117, de 28 de maio de 2019. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, Nº 5631, 28/05/2010. P.2.

¹⁸⁷ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 347**, de 20 de fevereiro de 2004. **Anexo III Tabelas de vencimentos dos Cargos Comissionados**. Diretor e Vice Diretor Escola Municipal. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2004/34/347/lei-complementar-n-347-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberl-ndia-e-revoga-a-lei-complementar-n-049-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores>. Acesso Em: 10 de jan. 2022.

¹⁸⁸ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 049**, de 12 de janeiro de 1993. Disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1993/4/49/lei-complementar-n-49-1993-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-de-uberlandia>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

Esse modelo de gratificação de função de diretores e vice-diretores em percentuais incentivava os diretores a promoverem um acúmulo de estudantes em sala de aula, interferindo e dificultando a qualidade no ensino, como propõe a LDBEN/96 (citado acima). Desta maneira, a adoção de percentuais para a gratificação da Lei Complementar 049 condiz melhor com o modo democrático e torna-se mais um requisito para a inclusão escolar dos estudantes, por não estimular a ambição dos diretores em aumentar o número de estudantes em sala de aula para garantir melhor gratificação. A Lei complementar 049/1985 também dispõe sobre o quantitativo de estudantes por sala:

Art. 63. Os limites recomendáveis pelas normas didático-pedagógicas para lotação de classes serão:
I - Pré-Escola: 24 alunos no máximo;
II - De 1ª a 6ª séries do 1º grau, incluindo educação de jovens e adultos: 24 alunos no máximo;
III - De 7ª a 8ª séries do 1º grau e nas classes de 2º grau: 30 alunos no máximo.¹⁸⁹

Contudo, na Lei Complementar 347 não consta o quantitativo máximo de alunos por turmas, dando abertura para os diretores inserirem um quantitativo humanamente impossível de praticar a inclusão escolar, muitos deles, ao nosso ver, provavelmente preocupados mais com sua remuneração, do que com princípio básico para quem entra neste campo de trabalho, a qualidade de ensino. A perda de direitos com a revogação da Lei Complementar 049 pela Lei Complementar nº 347 é indiscutível. O modelo que prevalece até o momento é o da tipologia das escolas, logo da gratificação de função dos diretores pelo quantitativo de alunos.

Essa mentalidade de quantitativo que ultrapasse a fronteira da razoabilidade para ensino em sala de aula comum, é de conhecimento de todos que estão inseridos nesse universo educacional, não apenas nas escolas municipais, mas também nas estaduais¹⁹⁰. Em função disto, a IN SME nº 003/99 estipulava os limites de estudantes para as turmas com estudantes com deficiência, permitindo melhor atuação dos professores, o que

¹⁸⁹ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 049**, de 12 de janeiro de 1993. Disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1993/4/49/lei-complementar-n-49-1993-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-de-uberlandia>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

¹⁹⁰ MINAS GÉRIAS. **Lei 21.710**, de 30 de junho de 2015. Tabela de vencimento do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola. Dispõe sobre a política remuneratória das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo, altera a estrutura da carreira de Professor de Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=21710&ano=2015>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

prevalece na Instrução Normativa nº 007/00 Programa Básico Legal – Ensino Alternativo, elaborada no ano de 2000, bem como a proibição de “salas especiais” nas escolas municipais.

A IN SME Nº 007/00 difere da primeira normativa quando se remete às leis e decretos que se fundamenta, situação que não encontra na primeira, como o Decreto 5.338 de 15 de janeiro de 1992, que diz respeito ao Regimento Interno da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que autoriza a SME a elaborar tal normativa. Esta IN SME Nº 007/00 faz referência também à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Outra distinção entre essas duas Instruções Normativas que merece destaque é que nesta IN SME nº 007/00 não consta a obrigatoriedade da atuação dos professores do PBLEA na participação nos estudos e reuniões oferecidas pelos CEMEPE. O que não se configurou como positivo, pois ainda era um momento em que as formações para educação especial estavam iniciando, e garantir que os profissionais que atuavam nas SRM frequentassem cursos de formação continuada era importante para o bom atendimento aos estudantes.

Em 2001, a SME criou a Divisão de Educação Especial responsável pelo PBELA, quando também acontece a nucleação dos estudantes surdos, e a Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves fica definida para receber os estudantes com surdez do ensino fundamental II da 5º a 8º série, e a Escola Municipal Luís Rocha e Silva e a Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro recebem os estudantes com surdez do ensino fundamental I da 1º a 4º série, “sendo que nessa escola os alunos passaram a ser atendidos em salas exclusivas para alunos surdos”, como aponta Lemes¹⁹¹, indo contra todas as Leis, Resoluções, Decretos e as próprias Instruções Normativas, a 003/99 e a 007/00 elaboradas pela SME, que afirmava em seu item I Escola parágrafo 4º: “É vedada a permissão do funcionamento de ‘salas especiais’ nas escolas de ensino municipal”.

Dessa maneira, não foram respeitadas as Normativas do município, uma atuação totalmente ilegal, desmando do NADH com orientação da SME. Essa proposta de nucleação era justificada pela ausência de profissionais com formação para atender os estudantes com surdez, “na medida em que existiam duas formas diferenciadas de

¹⁹¹ LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia.** O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 65.

atendimento dos surdos, que mereciam estudo e análise para posteriormente ter-se maiores subsídios para o redirecionamento do trabalho com surdos nas escolas”¹⁹².

Acompanhando a análise de Bourdieu, é o “Estado detentor do monopólio da violência simbólica legítima”¹⁹³ atuando este Estado enquanto governo, portanto, o município. Este Estado, ao impor a nucleação de estudantes com surdez, impõe uma violência simbólica no campo social para garantir e legitimar sua visão de mundo, ou melhor sua posição diante de alguns temas que está sob sua subordinação. Segundo nosso entendimento, o tema da educação especial do município naquele contexto revela essa violência e imposição ao implementar as salas especiais passando por cima de todas as legislações em vigor, o que coaduna com o campo político de Bourdieu

É a este campo de lutas simbólicas, em que os profissionais da representação, – em todos os sentidos do termo – se opõem a respeito de outro campo de lutas simbólicas, que de nos aplicar se queremos compreender, sem nos conformarmos com a mitologia da tomada de consciência, a passagem do sentido prático da posição ocupada, em si mesma disponível para diferentes explicações, a manifestações propriamente políticas.¹⁹⁴

Essa imposição da prefeitura da nucleação se transforma em luta simbólica no campo social, pois não foi bem aceita pelas famílias devido à distância entre as escolas e as residências destes estudantes, mesmo tendo transporte público gratuito. É a disputa do campo social, seguindo o pensamento de Bourdieu, onde “os ocupantes das posições dominantes e os ocupantes das posições dominadas estão ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes”¹⁹⁵. Salas exclusivas ou especiais era uma situação superada em praticamente todo o país por ser uma concepção marginalizada e discriminatória, por não permitir convívio direto com os demais estudantes. Nesta circunstância, percebe-se o vencedor momentâneo desta disputa do campo social, desta luta simbólica travada no jogo político.

¹⁹² ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2022. p.45. Destaque importante, as autoras faziam parte da Educação Especial na SME.

¹⁹³ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 146.

¹⁹⁴ ¹⁹⁴ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, Pp, 151/152.

¹⁹⁵ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 153.

Com o intuito de melhorar o atendimento na Educação Especial e com a articulação e o financiamento do governo federal por meio do MEC, foram oferecidos dois cursos básicos no ano de 2002 de “Deficiência Mental e Deficiência Auditiva”; no ano de 2004 os cursos de “Dificuldade de Aprendizagem (120 horas); Curso para os Interpretes (40 horas); e Curso para os profissionais da área de Deficiência Visual (40 horas)”¹⁹⁶. Esses cursos eram relevantes por abranger as áreas de conhecimento que os profissionais da SRM mais necessitavam naquele momento, por melhorar a comunicação entre professores/estudantes e professores da SRM/professores das salas comuns.

A IN SME nº 007/00 não foi publicada no Diário Oficial do Município, segundo o Livro Ata do setor de inspeção da SME. Entretanto, regulou as atividades do Programa nas escolas municipais durante o período de 2000 até 2003, quando a próxima Instrução Normativa nº 001/2004 é concebida e, com isso, revoga a IN SME nº 007/00. A Instrução Normativa nº 001/2004 foi publicada no Diário Oficial do Município em 10 de agosto de 2004, durante a gestão do prefeito Zaire Rezende. Além das Leis e Decretos citados anteriormente, menciona outras.

Ela traz a Lei Complementar nº 8.376, de 23 de julho de 2003, que delibera sobre a criação do “Campus Municipal de Educação Especial - CMEE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação”, designado a produzir “ações relacionadas à Educação Especial” no quesito “da pesquisa tecnológica, na qualificação de professores e no atendimento ao portador de necessidade educativa especial”. E também a Lei Complementar nº 157, de 7 de novembro 1996, citada acima, e a Lei nº 8.510 de 30 de novembro de 2003, que “estima a Receita e fixa a Despesa do Município de Uberlândia para o exercício financeiro de 2004”.

Esta IN SME nº 001/04 difere também das outras duas anteriores a ela, ambas não retratavam as normativas em forma de artigos, esta passa a ser estruturada em artigos, incisos, parágrafos e alíneas, regra para todas as normativas independente da instância governamental proveniente, o que demonstra avanço nos termos jurídicos. Não consta o atendimento no CEMEPE e insere o CAMPUS Municipal para atendimento “preferencialmente, as pessoas com severas dificuldades de desenvolvimento”.

¹⁹⁶ ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2022. p.46.

Igualmente às demais, detalha o quantitativo de estudantes nas turmas no Art. 4º Inciso I, e diferente das duas antecessoras no detalhamento ao incluir o “§ 1º “A turma regular que tiver aluno com necessidades educacionais especiais deverá manter um quantitativo menor de alunos, observada a proporção de dois alunos a menos nessa turma para cada aluno com necessidade educativa especial”¹⁹⁷.

Tal aspecto, a nosso ver, fez muita diferença na inserção desses estudantes nas salas comuns por dar melhores condições de trabalho aos professores, diminuindo a sobrecarga de trabalho e proporcionando bem estar para os estudantes, uma vez que essa proporção de dois alunos a menos na turma que tiver estudantes com deficiência reduz o quantitativo geral de estudantes na turma. Portanto, neste momento prevaleceu o discurso político e o interesse das pessoas com deficiência, na “luta pelo monopólio da expressão legítima da verdade do mundo social”. A verdade aqui referida é a importância da redução de estudantes nas turmas.

No sentido de Bourdieu “As tomadas de posições políticas num dado tempo (...) são também produto de um encontro de entre a oferta de opiniões políticas objetivadas (...) que está ligada à história anterior do campo de produção”¹⁹⁸. Ou seja, se neste momento houve esta vitória, foi resultado da produção da visão de mundo de um determinado grupo, que conseguiu fazer prevalecer suas opiniões políticas sobre a educação especial com a proposição de educação inclusiva. A redução de alunos em sala é algo imprescindível para desenvolver a inclusão escolar para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD, condutas típicas e altas habilidades/superdotação–AH/SD, e não apenas para os estudantes com deficiência, porque proporciona a capacidade de atendimento e mediação de conteúdos a todos os estudantes.

Outro aspecto comum às três Normativas é a proibição das “salas especiais”, devendo os alunos especiais estarem nas salas com os demais estudantes sem deficiência. Porém, como já foi dito, a regra foi descumprida ao estabelecer a nucleação no “Art. 3º, Inciso IV – nas Escolas Polo, através de projetos especiais, voltados para o atendimento a alunos surdos”, e permitir as salas comuns em algumas escolas. A definição do público

¹⁹⁷ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 001/04. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 10 de agosto de 2004. Nº 1996. Em Ata da Inspeção, não consta a página do D.O.M.

¹⁹⁸ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 156.

da educação especial, do PBELA, não consta nesta I.N. 001/04, diferente das Normativas anteriores a 003/99 e 007/00.

Mesmo existindo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o Parecer CNE/CEB 17/2001 que trata do mesmo assunto, com riqueza de detalhes, esta IN SME nº 001/04 não fez nenhuma referência a elas. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 define em seu Art. 2º: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições para uma educação de qualidade para todos¹⁹⁹”. O Parecer CNE/CEB 17/2001 publicado em 15 de agosto de 2001 está em consonância com a referida Resolução. Este parecer apresenta uma proposta mais atual e inclusiva para ser aplicado nas escolas de ensino regular, e muito dos itens e artigos da IN SME nº 001/04, apesar de não citarem, são iguais aos desta Resolução e Parecer.

Em 2003, foi inserida mais uma escola com PBLEA e com a nucleação, a “Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, no Bairro Seringueiras, para atender a demanda de alunos do bairro e de localidades vizinhas como: Aurora, São Jorge e Residencial Campo Alegre”²⁰⁰. Uma pequena melhora, considerando que o setor sul da cidade já contava desde o ano de 1994 com outra instituição de ensino, a Escola Municipal Professor José Flávio de Sousa. Segundo Araújo e Sousa²⁰¹, em 2005, foi extinta a Divisão de Educação Especial, e a coordenação da Educação Especial do município passou para o NADH.

Em 2005, a Secretaria Estadual de Educação publica a Orientação SD nº 001/2205²⁰², no Diário Oficial de Minas Gerais, em 09 de abril de 2005, “orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas”. Respaldados nessa orientação “em agosto de 2006 os alunos com dificuldades de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção e

¹⁹⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

²⁰⁰ ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf. Acesso em 15 de mar. de 2022. p.46.

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, de 09 de abril de 2005. Orientação SD nº 01 de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

hiperatividade – TDAH”²⁰³. A partir de então são retirados irreversivelmente do PBLEA. Orientação reforçada pela Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, regulamentada pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007²⁰⁴.

A retirada desse grupo de estudantes promoveu um descontentamento geral nas escolas que tinham o programa, pois era o único apoio que as escolas tinham para auxiliar esses estudantes com o acentuado déficit de aprendizagem, matriculados em uma turma em que é cobrado conteúdo da cultura legítima determinado para aquele ano/serie. Tendo em conta que esses estudantes ainda não conseguiam acompanhar a turma do ensino regular, bem como os estudantes com TDAH que, devido ao transtorno, têm prejuízo na sua aprendizagem e, por isso, necessitam de atendimento.

Visando acalmar os ânimos no final do mesmo ano (2005), o NADH apresentou outra proposta para atender esses estudantes, o Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem – ADA. Entretanto, teve duração apenas de 2007 a 2010. Posterior a essa proposta, foi implementado para os estudantes que ficaram fora do PBLEA, o Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP, instituído pela Lei Ordinária 10.913²⁰⁵ de 29 de setembro de 2011. Por intermédio do CEMEPE, em 2012, com parceira da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, para atender os estudantes com déficit na aprendizagem com durabilidade até o ano de 2016, ficando um hiato em 2017.

Em 2018, o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, financiado pelo governo federal para auxiliar a alfabetização dos estudantes do 1º ano e 2º ano do ensino fundamental I. Os 3º, 4º e 5º anos ficaram fora desse programa, que deveria continuar, mas foi interrompido devido à pandemia. No ano de 2022, um novo programa foi implementado e mantido pelo governo federal, o Tempo

²⁰³ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019. P. 91.

²⁰⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** – 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

²⁰⁵ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Ordinária 10.913**, de 29 de setembro de 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2011/1091/10913/lei-ordinaria-n-10913-2011-institui-o-projeto-de-intervencao-pedagogica-pip-nas-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

de Aprender, nos mesmos moldes do Mais Alfabetização, para estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental I. A mudança de nome se faz devido à troca de governo.

Neste último programa, a escola pesquisada não aderiu devido à troca de direção da escola por motivo de aposentadoria. A documentação da nova diretora não foi aprovada em tempo hábil para a adesão. Neste mesmo ano (2022), a SME adotou novo projeto. Em razão da pandemia, o déficit na alfabetização teve aumento em escala exponencial, como aponta a Nota Técnica de Todos pela Educação elaborada por essa ONG, fundamentada pela Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua – PNAD Contínua – de 2012 a 2021. A ONG Todos pela Educação fez um comparativo dos dados, e o resultado é inquietante entre os anos de 2019 e 2021.

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.

Esse impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que, em 2019, eram de 28,8% e 28,2%. Entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período. • Também é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.²⁰⁶

Com essa situação preocupante da alfabetização e visando minimizar esse déficit, a SME organizou o Pacto pela Alfabetização²⁰⁷ em parceria do Instituto Projeto de Vida, Instituto Raiar e Instituto Alfa e Beto. Este último, fornecedor de materiais didáticos utilizados por todas as escolas da rede municipal. O processo de implementação desse Pacto iniciou em 2021 com a compra dos materiais didáticos, treinamento da equipe do CEMEPE e orientação dos diretores e analistas da educação. Tais materiais são fundamentados no método fonético, sendo exigido das escolas somente esse recurso metodológico para alfabetização, e está previsto para três anos consecutivos: 2022, 2023

²⁰⁶ Todos pela Educação. **Nota Técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**, fevereiro de 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf> Acesso em: 11 de jul. 2022.

²⁰⁷ UBERLÂNDIA. Notícias. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/07/lider-do-executivo-lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-rede-municipal-de-ensino/> <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/11/12/prefeitura-implementara-pacto-pela-alfabetizacao-nas-escolas-municipais-em-2022/>. Acesso em: 11 de jul. de 2022.

e 2024, ou seja, no período da administração do atual executivo, que encerra seu mandato no final de 2024.

Todavia, as escolas já possuem livros didáticos fornecidos pelo governo federal, no Programa Nacional do Livro e Material Didático, com a “compra e a distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB). É importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”²⁰⁸. Nesse sentido, as escolas municipais estão com dois tipos de livros didáticos: os livros e materiais didáticos do Instituto Alfa e Beto, para 1º, 2º e 3 anos do ensino fundamental I (são livros e materiais iguais para os três anos do ensino fundamental I), e para Programa Intensivo de Alfabetização – PIA, somente para os estudantes com acentuado déficit na aprendizagem, do 4º e 5º anos; e os livros do Programa Nacional de livro didático Este último não deve ser utilizado, segundo as orientações da SME.

O Programa Intensivo de Alfabetização – PIA, que integra o Pacto pela Alfabetização do município, destina-se para os alunos matriculados nos 4º e 5º anos que não estão alfabetizados, ou seja, que ainda não sabem ler. Ele é realizado fora da sala de aula comum no mesmo período que estes estudantes estão matriculados para aulas regulares. Desse modo, estes estudantes são retirados da sala comum por dois horários de aula, duas vezes por semana, enquanto estão participação das aulas de alfabetização no PIA. Eles não acompanham as aulas como os demais alunos, pois acontecem simultaneamente.

É notória aqui a força do campo político local ao impor esse novo material didático nas escolas. A adoção desse material didático e deste método de ensino não foi bem recebida pelos professores da rede, principalmente aqueles que estão atuando durante anos na alfabetização, que com a prática em sala de aula já confirmaram empiricamente que os estudantes não aprendem com um único método, mas com a junção de vários métodos, como alguns autores defendem²⁰⁹.

²⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 24 de mar. de 2022.

²⁰⁹ Sobre o processo de alfabetização e métodos de alfabetização veja: FERREIRO E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed; 1986. FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença Pedagógica. Belo Horizonte: V. 9, n. 50. mar./abr. 2003. SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, n. 12, dez. 1990. SEBRA, Alessandra Gotuzo e DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. psicopedag.* [online]. 2011, vol.28, n.87 [citado 2021-05-28], pp. 306-320. SILVEIRA, Claudia da Silva. A Prática Docente e os Métodos de Alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças. Entre outros.

Assim, percebe-se que a adoção desses materiais é mais uma disputa no “campo político, entendido ao mesmo tempo como campo de força e como campo de luta que tem em vista transformar a relação de forças que conferem a este campo a sua estrutura em dado momento”²¹⁰. Conforme a perspectiva de Bourdieu, essa luta no campo político é reforçada na produção simbólica da verdadeira visão de mundo, em outras palavras, é necessário custear outros materiais didáticos porque os que existem não são capazes de atender a demanda do momento. Desta maneira, é imposto pelo grupo dominante aos dominados o novo material e o uso de um método único que este material contempla.

Após esse avanço temporal significativo, para descrever as ações realizadas para os estudantes com déficit na aprendizagem, retomamos o processo histórico de construção da educação especial no município de Uberlândia. No ano de 2005, o fato a se ressaltar é a troca de governo municipal com visão administrativa diferente do anterior, com linhas partidárias opostas²¹¹. Saiu Zaire Resende e entrou Odelmo Leão Carneiro Sobrinho²¹², que teve dois mandatos consecutivos de 2005 até 2012.

Com isso, houve também mudança da equipe da coordenação da Educação Especial no PBLEA. Em decorrência da mudança na Administração municipal, houve uma descontinuidade em relação aos programas e projetos que estavam em andamento. As coordenações são cargos de confiança e acompanham a visão política da administração do governo executivo municipal na qual se inserem. Conforme aponta Alves, na entrevista realizada com a coordenadora que assumiu o PBLEA em 2005,

²¹⁰ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 164.

²¹¹ Zaire Rezende do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB e Odelmo Leão Carneiro Sobrinho do Partido Progressista – PP.

²¹² Político alinhado centro-direita e a direita. Preparado para ser substituto de Virgílio Galassi na prefeitura de Uberlândia. Profissões: Bancário; Agropecuarista. Escolaridade: Superior Psicologia aplicada à Administração. Cargos Públicos: Secretário de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Prefeitura Municipal, Uberlândia, MG, 1989 – 1990 (Durante o mandato de Virgílio Galassi); Secretário de Estado, Secretária de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Belo Horizonte, MG, 2003 - 2004. Atividades Sindicais Representativas de Classe Associativas e Conselhos: Diretor, Sindicato Rural, Uberlândia, MG, 1975 - 1980; Presidente, Federação da Agricultura e Pecuária do Estado, Belo Horizonte, MG, 1982 - 1985; Membro, Confederação Nacional de Agricultura, 1983 - 1985; Vice-Presidente, Federação da Agricultura e Pecuária do Estado, Belo Horizonte, MG, 1985 - 1988. Atividades Partidárias: Câmara dos Deputados; Vice-Líder, Bloco PFL/PRN/PSC, 1992-1993; Vice-Líder, PRN, 1993; Vice-Líder, PP, 1994; Líder, PP, 1/2/1995-26/9/1995; Líder, PPB, 27/9/1995-31/1/1999, 4/2/1999-3/1/2003; Líder, Bloco PPB/PL, 1996-1997; Vice-Líder, Bloco PP/PTB/PSC, 16/4/2016-16/4/2016. Mandatos (na Câmara dos Deputados): Deputado(a) Federal 1991-1995, MG, PRN; Deputado(a) Federal - 1995-1999, MG, PP ; Deputado(a) Federal - 1999-2003, MG, PPB,; Deputado(a) Federal - 2003-2007, MG, PPB,; Deputado(a) Federal - 2015-2019, MG, PP. Mandatos Externos à Câmara dos Deputados: Prefeito(a), Uberlândia, MG, Partido: PP, Período: 2005 a 2008, Período: de 2009 a 2012, Período: de 2017 a 2020 e Período: de 2021 a 2024. **Biografia Odelmo Leão**. Disponível em <https://www.camara.leg.br/deputados/74752/biografia>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

questionada sobre as primeiras ações realizadas ao assumir a coordenadoria, ela respondeu:

Bem, no ano de 2005 quando fui convidada a assumir a coordenação da Educação Especial não encontramos nenhum documento que nos indicasse sobre o número de alunos com deficiência, escolas que atendiam e quais tipos de atendimentos eram feitos, quais e quantos profissionais eram envolvidos no trabalho, enfim, a então chamada diretoria de Educação Especial funcionava na SME – Secretaria Municipal de Educação.

Segundo a equipe da secretaria o computador que armazenava todos os dados dessa diretoria estavam com vírus e todos os documentos foram perdidos. Iniciamos, então, com o levantamento junto às escolas, de todos os dados referentes ao número de alunos público alvo da Educação Especial. (...)²¹³

Esta falta de informação dificultou e retardou a continuidade dos trabalhos que estavam em andamento, fato que também se repetiu na escola pesquisada em outro momento de troca de governo e linha política, quando ocorreu eleição para diretores nas escolas municipais. Este levantamento sobre o quantitativo de estudantes públicos da educação especial, mostrou um total de treze escolas municipais de ensino regular com PBLEA. A nova coordenadora²¹⁴ propunha uma nova direção para os trabalhos. Para isso, eram necessárias novas formações, com novo olhar. Visando atingir seus objetivos, ela foi em busca de “consultoria dada por uma profissional da área, doutora em educação, para discussão e avaliação das propostas de trabalho a serem desenvolvidas no decorrer do ano”²¹⁵. E mais três escolas são inseridas no Programa de Educação Especial em 2007, somando 16 escolas neste ano. Alves relata que:

Uberlândia, em meados de 2007 passa a fazer parte dos 161 municípios polo do MEC, responsáveis pela ação de multiplicar o ‘Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade’, por meio do ‘Curso de formação para gestores e educadores’, sendo uma referência para 17 municípios de abrangência da região.²¹⁶

²¹³ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019. p. 88.

²¹⁴ Maria Isabel de Araújo. SITE CEMEPE. Disponível em:

<https://sites.google.com/site/acemartaepo/cepe-nadh>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

²¹⁵ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019. p. 90.

²¹⁶ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene

Os dezessete municípios para os qual Uberlândia foi multiplicador do Programa Educação Inclusiva são: 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 Pratinha²¹⁷. Após os cursos, se encontravam aptos a implantar a educação especial em seus municípios.

Outra Instrução Normativa que delibera sobre a Educação Especial no município e revoga a precedente (IN SME nº 001/04) é a IN SME nº 002/08. Nesta, além das leis e decretos citados na precedente, contém outros como o Decreto Municipal nº 10.724 de 19 de junho de 2007, que “dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação”. Essa normativa afirma estar em “cumprimento” com a Lei Federal 7.853/89. Mesmo sendo de 1989, é a primeira vez que aparece em uma Instrução Normativa da SME, produzida desde 1999; consta também o Decreto 3.298/99 que regulamenta a Lei 7.853/89; LDBEN/96; a Resolução CBE/CNE nº 2/2001 e o Parecer CEB/CNE 17/2001, ambos citados acima; a Resolução CEE Nº 451/ de 27 de maio de 2003 que “fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino”. O Art. 2 desta Normativa é diferente das demais porque incorpora, específica e elucida o público para essa modalidade,

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 de pesquisa e apoio referentes aos saberes e práticas pedagógicas inerentes ao sistemas regular de ensino.²¹⁸

A matrícula, antes vinculada à “capacidade de se integrarem no sistema de ensino”, como está na Lei 7.853/89, agora fundamentada no Parecer CNE/CEB 17/2001, perde essa imposição. Identificamos isso quando a IN SME nº 002/08 cita atendimento a pessoas com limitações severas, torna-se na teoria, mais inclusiva, é um passo importante

Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10/ de jan. de 2019. p. 94.

²¹⁷ SITE CEMEPE. Disponível em: <https://sites.google.com/site/acemartaepo/cemepe-nadh>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

²¹⁸ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 002/08. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 24 de janeiro de 2008, nº 2847. p. 4.

para a conquista da desejada inclusão escolar. Nesta IN, a Educação Especial do município não aparece como Programa Básico Legal Ensino Alternativo – PBLEA, e sim como Atendimento Educacional Especializado – AEE também, no Art. 2º, 3º e outros, marcando a alteração da nomenclatura do Programa.

Em igual teor com as demais está a formulação do quantitativo de alunos, definida no Art. 4º: a “proporção de dois alunos a menos nessa turma para cada aluno que demandar atendimento educacional especializado”. No mesmo artigo, há uma pequena alteração no Inciso I: “os alunos com necessidades educacionais especiais distribuídos em turmas regulares em número a ser definido pela equipe da escola, desde que não ultrapasse o quantitativo de três em cada turma, e que demande atendimento educacional especializado”.

O quantitativo de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, condutas típicas e altas habilidades/superdotação nas salas comuns nesta IN SME nº 002/08 é de no máximo três. Nas outras anteriores, era de no máximo quatro. Essa redução ocasiona a diminuição de vagas para estudantes com deficiência em sala comum, enquanto que a redução de estudantes sem deficiência na turma que tenha estudantes com deficiência “obriga” a SME abrir mais turmas para atender todos sem distinção de estudantes. No Art. 4º, Inciso III, também contém alteração com a IN SME nº 001/2004, que determinava encaminhamento dos estudantes público da educação especial para o CAMPUS. Nesta IN SME nº 002/2008 retorna o encaminhamento para o CEMEPE e acrescenta a “outras Entidades similares”. O encaminhamento para o CEMEPE estava presentes nas duas primeiras Normativas. Mantém a proibição de “salas exclusivas” e conserva a gratificação de vinte por cento.

No ano de 2008, o setor da Educação Especial, por meio da coordenadora do NADH, consegue junto à SME inserir mais uma categoria de profissional para atuar nas escolas na educação especial, o cuidador, assumida pelo Auxiliar de Serviços Gerais – ASG e/ou Educador Infantil, pois não existia esse cargo no município. Esses profissionais foram preparados pelo CEMEPE para atuar na troca, ida ao banheiro, higienização e alimentação dos alunos com locomoção reduzida. Para estes servidores exercerem mais essa função, houve aumento na carga horária em forma de horas extras diárias. Alves frisa que antes da regulação da nova função na educação, essas necessidades dos estudantes com deficiência dependiam da boa vontade dos profissionais da escola. Entretanto, essa função não constava na IN SME nº 002/2008 em vigor neste período. Essa função, a partir de 2019, foi assumida pelo profissional de apoio, novo cargo criado na SME cumprindo

determinação dada pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Art. 3º, Inciso XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.²¹⁹

De acordo com Alves, a partir de 2008 o NADH passa a utilizar com maior afinco a IN SME nº 002/2008 e acompanhar as escolas na aplicação da mesma. Sendo assim, perceberam a necessidade de reformulação desta IN e, a partir deste mesmo ano, reuniões foram realizadas no CEMEPE com esse intento, dispondo de um membro de cada escola, para fazer suas proposições almejando a construção da nova Instrução Normativa. Ela foi “reelaborada neste ano, contando com a participação de inspetores e de representantes das escolas (...) os profissionais se reuniram nas escolas para sugerir mudanças e/ou acréscimos, e no CEMEPE”.²²⁰

Em 2011, a nova Instrução Normativa nº 002/2011²²¹ é concretizada, ela descarta a Resolução Estadual nº 451 de 27 de maio de 2003, que fixava as normas para a Educação Especial, e inclui outras regulamentações atualizadas, a Resolução CNE/CEB de 04 de 02 de outubro de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”²²², e a Nota Técnica a SEESPE/GAB/nº 11/2010 com as “Orientações para a institucionalização

²¹⁹ BRASIL. Planalto do Governo. **Lei 13.146**, de 6 de junho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22 de mar. de 2022.

²²⁰ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019. p. 96.

²²¹ Esta instrução normativa foi publicada no Diário Oficial do Município nº 3667 de maio de 2011 com erro na numeração de nomenclatura, cuja redação se apresentou como Instrução Normativa SME Nº 001/2011. No entanto, foi realizada a retificação desta publicação no Diário Oficial do Município Nº 3670 25 de maio de 2011 com a correção da redação: Instrução Normativa SME Nº 002/2011. In: Silva, F. J. da., & Silva, L. C. da. (2022). A instrução normativa SME nº 002/2011 da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG/Brasil) no período de 2011 a 2017. *Educação E Ensino Superior Online*, 2(1), p.71–79. Recuperado de <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaoensinosuperioronline/article/view/68>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

²²² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Acesso em 22 de mar. de 2022.

da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares”²²³; e o Decreto Federal nº 6.571²²⁴ de 7 de setembro de 2008, “Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007” que inclui o Art. 6º.

passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

"Art. 9º-A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.²²⁵

A mudança citada permite a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública para as aulas na sala comum e para as aulas na SRM, possibilitando a frequência desses estudantes nos dois turnos de aulas e garantindo meios financeiros para as instituições escolares adquirirem recursos metodológicos necessários.

A IN SME nº 002/2011 não faz referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEE. Não consta no texto os estudantes com limitações severas e condutas típicas, isso se dá devido à ausência desses conceitos nas leis maiores como a Nota Técnica e a Resolução, citadas acima. O que mais chama a atenção é a retirada total nesta Normativa dos quantitativos de alunos por turma, o que na prática trouxe uma superlotação nas salas de aula comuns de estudantes com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e estudantes sem deficiência e sem transtorno.

A dedução possível a se fazer é que as reuniões no CEMEPE para reformulação da normativa não consideraram as sugestões dos professores e, ainda, que o grupo que se encontrava no NADH não considerou a sala de aula comum, lugar onde os estudantes da educação especial passam o maior tempo. Levou-se em conta apenas as SRM, por subordinação ao dirigente da SME ou por não considerar este lugar de aprendizagem

²²³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Nota Técnica a SEESPE/GAB/nº 11/2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em 22 de mar. de 2022.

²²⁴ BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=18/09/2008>.

Acesso em: 20 de jul.2022. Revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

²²⁵ Idem.

como lugar importante para a inclusão escolar desses estudantes, considerando apenas como lugar de inclusão social, o que é profundamente criticável.

Um direito conquistado nas quatro normativas precedentes, que sofreu uma perda lastimável para qualidade do ensino e restringindo a possibilidade de inclusão escolar. Neste ponto, destaca-se a afirmação de Bezerra “amplia-se o desfavorecimento dos mais desfavorecidos”²²⁶. Esta IN SME nº 002/2011 suprimiu todo o artigo com seus Incisos e alíneas referentes às formas de atendimento que constavam nas demais IN, “nas escolas que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado com o aluno da Educação Especial”. O prefeito à frente do município durante este procedimento era Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, em seu segundo mandato de prefeito (2008). Ficou à frente da administração da cidade por oito anos ininterruptos, até o ano de 2012, retornando para o terceiro mandato em 2017, e novamente reeleito para o quarto mandato até 2024, período que ocorre as maiores perdas de direitos conquistados principalmente na educação, como vimos na IN SME nº 002/2011.

Uma importante contribuição dessa IN SME nº 002/11 é a garantia de assessoramento às salas comuns de até seis horas aulas. Ela dá destaque para quando ocorrer a falta de estudantes, o professor da educação especial deverá atender em forma de assessoramento aos professores da sala comum. Situação que reproduz as legislações vigentes, como o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEE, que discorre sobre a importância da articulação, diálogo entre os professores das salas de recursos e das salas comuns. Momento de troca de informações sobre os estudantes inseridos na educação especial, visando melhor adaptação e aperfeiçoamento de currículos, abordagens de mediação e materiais pedagógicos nas salas comuns. Nesta normativa, a carga horária dos professores com alunos, seja sala de recursos ou na sala comum, era de dezoito horas aulas como nas demais normativas anteriores, e prevalece a gratificação de função de vinte por cento para os professores da sala de recurso multifuncionais.

Ao final de oito anos de gestão pública do poder executivo, do prefeito Odelmo Leão, chega o momento de alternância, assume o cargo do executivo em Uberlândia Gilmar Alves Machado do Partido dos Trabalhadores. As assessorias do antigo gestor

²²⁶ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. P. 482.

também são trocadas, o que acontece em 2013, da mesma forma na Educação Especial. As pessoas que compunham o NADH foram substituídas por outras, e a nova coordenadora que assumiu o NADH era uma coordenadora de área na gestão anterior. Aponta-se, que em 2005 quando a antiga coordenadora assumiu eram 13 escolas e no final de 2012, quando entregou o cargo de confiança, eram 49 escolas de ensino fundamental I e II inseridas no Programa de Educação Especial com salas de recursos multifuncionais²²⁷.

Deste modo, apesar de ter ocorrido a troca de coordenadoras, não houve uma ruptura, considerando que a nova coordenadora que assumiu em 2013 fazia parte da equipe anterior. Em 2017, o NADH, órgão da SME responsável pela estruturação e acompanhamento da educação especial no município de Uberlândia desde quando surgiu as primeiras propostas para efetua-la, é encerrado. Sua função foi incorporada à Assessoria Pedagógica, dentro das novas concepções e organização administrativa da SME dada pela Lei 12.619 de 17 de janeiro de 2017: “Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Secretaria Municipal de Educação, Revoga a Lei Delegada Nº 44, de 5 de Junho de 2009, e dá outras providências”, que teve como autor do projeto de lei o então prefeito, Odelmo Leão.²²⁸

A última Normativa da SME voltada para a educação especial até o momento, com outra em andamento, segundo o setor de inspeção, é a Instrução Normativa nº 004/2019. Ela vem com a mesma concepção da anterior de reduzir direitos tanto para os educandos quanto para os professores da Educação Especial. Cita algumas leis que não estão presentes nas demais normativas, como a Leis 11.967 de 29 de setembro de 2014 do Plano de Cargo e Carreira e suas alterações, dadas pela Lei 661²²⁹ de 08 de abril de 2019, onde foi retirado o direito dos professores da educação especial da gratificação de função de vinte por cento, a partir da data de publicação em 2019. Para excluir essa

²²⁷ ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019. P. 101. A autora atuou no NADH por alguns anos durante os dois mandatos do Prefeito Odelmo Leão.

²²⁸ UBERLÂNDIA. Lei 12.619 de 17 de janeiro de 2017. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16880.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

²²⁹ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 661**, de 08 de abril de 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em 22 de mar. de 2022.

gratificação, foi preciso criar o cargo de professor do AEE, que inicia por meio de concurso e processo seletivo e com remuneração sem gratificação de vinte por cento. Os professores que atuavam até então no AEE foram realocados para as funções anteriores de sala de aula comum, nas quais havia empossados por meio de concursos e sem a gratificação.

Nesta IN SME nº 004/2019, foi inserida a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto das Pessoas com Deficiência)”²³⁰, importante conquista das pessoas com deficiência, onde concentra todos seus direitos em uma única lei. Cita o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”²³¹. A Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010 que trata dos “Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino”²³², presente também na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, cargo antes ocupado pelos professores de apoio, que acumulavam as funções do professor de apoio e do cuidador. Vale o adendo que a remuneração do professor de apoio é maior que a remuneração de profissional, este tem como pré-requisito curso técnico, enquanto o primeiro nível superior.

A Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE com a “Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar”²³³ e outros. E a principal, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/SECADI de 2008; e em comum as duas últimas Normativas a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2020 e o Decreto CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009.

²³⁰ BRASIL. Planalto do Governo. **Lei 13.146**, de 06 de junho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22 de mar. de 2022.

²³¹ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

²³² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010**. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

²³³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

É a primeira vez que aparece em uma normativa do município de Uberlândia a Política Nacional de Educação Especial, apesar da primeira estar em vigor desde 1994 e a segunda desde 2008, não foram inclusas nas legislações municipal. A Instrução Normativa 004/2019 faz referência às orientações da Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, logo conclui-se que essa referência é para afirmar que segue suas orientações, porém na prática não segue todas as suas orientações, no quesito da exigência de laudo para inserir alunos no Atendimento Educacional Especializado.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento em anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência (...) denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direitos.²³⁴ (Grifos meus).

A SME, representada na Diretoria de Desenvolvimento Humano, reporta as atividades do Atendimento Educacional Especializado à Equipe da Assessoria Pedagógica da Educação Especial que atua no CEMEPE, conforme o Art. 5º Inciso I “na Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz – CEMEPE/Educação Especial, pelo acompanhamento e orientações às escolas”²³⁵. Desde 2019, a Equipe da Assessoria Pedagógica da de Educação Especial do CEMEPE está exigindo laudo médico das estudantes para inseri-los no AEE, e pior, retirou do atendimento aos estudantes que já estavam inseridos mediante Relatório Circunstanciado Pedagógico. Isto em função da redução de custos ao cofre público, pois, reduzindo o quantitativo de alunos, reduz-se também o número de professores.

Essa exigência se fundamenta na IN SME nº 004/2019 em seu Art. 17: “Parágrafo único. Visando a garantia de direitos, bem como o exercício da cidadania à pessoa com

²³⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura –MEC. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 04/2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

²³⁵ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 004/2019. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 24 de janeiro de 2008. Nº 5669. P. 5.

deficiência, é imprescindível a apresentação de laudo/relatório médico à escola”. Situação completamente contraditória com a Nota Técnica nº 004/2014 MEC/SECADI/DPEE, à qual essa IN faz referência, conforme citação acima, é controversa com a própria Normativa no mesmo artigo, que “autoriza” o relatório circunstanciado, Art. 17 no Inciso IV – “laudo/relatório médico ou relatório circunstanciado”. Assim sendo, Bezerra afirma que “quanto mais se fala em democracia na escola, de maneira menos democrática se comporta essa instituição”²³⁶.

A analista pedagógica do Atendimento Educacional Especializado da escola foi outra entrevistada, e quando perguntado a ela por que retirou alunos sem laudo AEE, ela respondeu que,

Bom, esse foi um processo que iniciou em 2019 paralelo com a reestruturação do AEE, então em 2019 CEMEPE solicitou pra gente todos os laudos de todos os alunos do AEE e também todos os relatórios pedagógicos, aí eles fizeram uma vistoria nesses laudos e relatórios pedagógicos e já falou quais os alunos que não poderiam, que não eram do quadro do AEE, e os relatórios pedagógicos circunstanciado alguns a gente teve que refazer de acordo com as orientações deles, o que tinha que constar e o que não.

Eu acho que esse processo começou em 2018, em 2019 ainda tivemos alunos com relatório circunstanciado, e em 2020 começou a nova reestrutura do AEE, eles já solicitaram que com a nova normativa (IN SME nº 004/2019) não poderia ter mais alunos com relatório circunstanciado, só que essa é uma questão, assim, dependeu muito do inspetor da escola, porque algumas escolas, eu soube, que estavam atendendo com relatórios e outras não, a nossa foi uma que não foi autorizada mais atender com relatório circunstanciado, essa questão sempre foi bem discutível porque a gente percebia pelas reuniões online que algumas escolas atendiam ainda com relatório, na nossa em 2020 retirou todos os alunos com relatório circunstanciado e só autorizou a gente atender com laudo.²³⁷

A Nota Técnica 004/2014 MEC/SECADI/DPEE é clara ao afirmar que a exigência de laudo médico é procedimento excludente e configura-se em mais uma barreira de acesso à educação escolar desse grupo de estudantes. A nosso ver, tal fato se configura como uma explícita manifestação discriminatória e de tolhimento de direito passível de ação jurídica contra a SME, pois vai na contramão da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 (Estatuto das Pessoas com Deficiência), cujo IN SME nº 004/2019 também cita na sua formulação,

²³⁶ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. P. 482.

²³⁷ Analista Pedagógica da escola pesquisa.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (...)

Art. 27. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar; (...)

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão penal.²³⁸

Nota-se nos artigos citados do Estatuto da Pessoa com Deficiência a negligência de seus direitos por parte da SME, que delibera com retrocessos de direitos na IN SME nº 004/2019 em relação à participação destes estudantes na educação especial. Outro retrocesso é em relação ao assessoramento dos professores do AEE aos professores das salas comum, que antes era de até seis horas aulas. Passou para quatro horas de assessoramento, enquanto a carga horária dos professores com os estudantes, seja na sala de recursos ou na sala comum, passaram para dezesseis horas aula²³⁹.

Desse modo, a IN citada restringiu em até duas horas (na prática não acontece, quando acontece, é no máximo uma hora aula) o assessoramento nas salas comuns, porque aumentou o número de estudantes a serem atendidos pelos professores do AEE, como consta na IN SME 002/2011 no Art. 18 Inciso II “do 1º ao 5º ano: um professor para cada grupo de oito a doze alunos” e na IN SME nº 004/2019 Art. 19 Inciso III “No Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano: um professor para o atendimento de 10 (dez) a 15 (quinze) alunos”, na prática é o atendimento máximo que acontece na escola pesquisada.

Ela integra novamente o limite do quantitativo de estudantes com deficiência nas turmas do ensino regular de modo distinto: “Art. 10. § 1º A distribuição dos alunos com deficiência, TGD e AH/SD nas salas de aula deverá respeitar o máximo de 10% podendo essa distribuição ser alterada mediante o grau de deficiência do aluno”, o que resulta na redução de vagas para os estudantes com deficiência, assim como a exigência de laudo

²³⁸ BRASIL. Planalto do Governo. **Lei 13.146**, de 6 de junho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22 de mar. de 2022.

²³⁹ Conforme a Lei Federal 11.738, de 16 de julho de 2008 em seu Art. 2º - § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 21/07/2022.

para inserção no AEE. Este é outro artigo desta resolução que está em desacordo com o Estatuto das Pessoas com Deficiência

Art. 98. A Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, passa a vigorar com as seguintes orientações: Art. 8º Constitui crime com reclusão de 2 (dois) a 5 (Cincos) anos e multa: I – recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno no estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.²⁴⁰

Esta Instrução Normativa SME nº 004/2019 é excludente, discriminatória e contrária à proposta de inclusão escolar. No entanto ela demonstra os interesses dos gestores políticos do município, ou seja, do prefeito e seus secretários, ou melhor o desinteresse com a educação e principalmente com a educação especial. Nesse sentido, a inclusão escolar na proposta da Educação para Todos fica à deriva quando se tem no poder político um grupo que constrói para a educação especial uma Instrução Normativa que reduz direitos, objetivando impor uma visão de mundo a todos os atores sociais envolvidos, harmonizando aqui com Bourdieu quando ele assegura,

[...] uma aliança ambígua, na qual os produtores culturais, dominados entre os dominantes, oferecem aos dominados, mediante uma espécie de desvio do capital cultural acumulado, os meios de constituírem objetivamente a sua visão de mundo e a representação dos seus interesses numa teoria explícita e em instrumentos de representação institucionalizados [...]²⁴¹

Neste aspecto, os membros do NADH representantes deste grupo impõem uma visão de mundo como verdadeira. É uma aliança ambígua, porque contradiz o próprio discurso para defender o discurso do dirigente público, o qual representam.

O campo político é, pois, o lugar de uma concorrência pelo poder que se faz [...] pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade dos profanos. O porta-voz apropria-se não só das palavras do grupo [...], do silêncio, mas também da força desse grupo [...] A força das ideias que ele propõe mede-se, [...] pela força de mobilização que elas encerram, quer dizer, pela força do grupo que as reconhece, nem que seja pelo silêncio ou pela ausência de desmentido, e que ele pode manifestar as suas vozes ou reunindo-se no espaço.

²⁴⁰ BRASIL. Planalto do Governo. **Lei 13.146**, de 6 de junho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22 de mar. de 2022. P. 33.

²⁴¹ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 153.

[...] Em política, “dizer é fazer”, quer dizer, fazer crer que se pode fazer o que se diz.²⁴²

É uma luta simbólica na disputa do campo social, onde as pessoas inseridas no NADH são porta-vozes do governo executivo, com o monopólio do direito de fala, impondo suas verdades ao fazer crer que podem, e isto se dá pelo silêncio ou ausência de recusa das ideias que são impostas. Porém, são propostas reducionistas de direitos, em cargos de confiança com função reguladora, defendendo um discurso de inclusão enquanto na prática agem na contramão, abrindo espaço para a exclusão. Como exemplos, a exigência de laudos médicos e aumento de alunos para atendimento com os professores do AEE, a diminuição do assessoramento, um momento importante para diálogo entre os professores do ensino regular e os professores do AEE, que resulta em melhor atendimento dos estudantes públicos da educação especial. Neste aspecto, destaco Bezerra, que em sua fala reitera:

[...] o tempo todo hoje se fala em nosso país de uma escola pluralista, que se abre às diferenças, às deficiências e que oferece as mesmas oportunidades de acesso e permanência para todos os alunos, sem distinção. Já no ponto de partida, todos são considerados iguais pela e na escola inclusiva, e qualquer diferenciação é considerada perigosa, inconciliável com essa atitude “democrática”. Nesse contexto, são acionados mecanismos jurídicos e ideológicos que normalizam a diferença, até quase apagá-la por completo no cotidiano escolar e, assim, garantir a equalização formal dos desiguais. Entretanto, porém, que esse tratamento *igualitarista* aos alunos com limitações intelectuais e/ou físicas na escola comum, ao ser levado às últimas consequências, não só lhes cerceia o direito ao pleno exercício da cidadania, como tende a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e cultural.²⁴³

Como Bezerra discorre, tentam legitimar seus discursos com o método jurídico para fazer valer os ideológicos, criam uma roupagem de legítima na abrangência local, e não permitem abertura para debate e apontamentos das contradições das normativas elaboradas por um pequeno grupo e instituída de cima para baixo. As perspectivas de melhoria não são promissoras para a nova Instrução Normativa que está em feitura, considerando as pessoas envolvidas para essa feitura. A questão é se esta nova IN seguirá

²⁴² BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 185.

²⁴³ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. P. 482. P. 484.

a nova Política Nacional da Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida de 2020²⁴⁴ na teoria e principalmente na prática.

²⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

Capítulo III

3 A escola em foco

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigida pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. A Reprodução.

A proposta deste capítulo é apresentar a escola pesquisada, sua história, alguns resultados das avaliações externas pelos órgãos competentes dos governos estadual e federal, a composição social de seus estudantes, familiares e servidores desta unidade escolar, as dificuldades enfrentadas no ensino e aprendizagem. Identificar e analisar as expectativas dos professores da sala comum em relação ao aprendizado dos estudantes com deficiência, como acontece a aprendizagem desses alunos; compreender como o fator social é entendido pelos professores, se é considerada ou ignorada a composição social dos alunos, a organização familiar ou a ausência familiar; identificar as metodologias utilizadas pelos professores da sala comum com vistas ao aspecto da inclusão social, as distintas estratégias de ensino como são utilizadas ou ignoradas pelos professores.

As fontes utilizadas serão os referenciais teóricos como, Bourdieu, Mantoan, Pietro, além de outros, os documentos como o PNEE, Resoluções, Pareceres, Instruções Normativas e outros, e, principalmente as entrevistas realizadas com as professoras da sala comum do 1º ao 5º ano dos turnos manhã e tarde, as analistas pedagógicas dos dois turnos. Nesta escola, no período em que foram realizadas as entrevistas, havia apenas professoras do sexo feminino, como regente de turma. Há ainda análise das práticas do

processo de inclusão desta escola, que é polo no setor sul da cidade para estudantes com deficiência auditiva.

3.1 Histórico da escola

A escola pesquisada pertence à Rede Pública Municipal da cidade de Uberlândia em Minas Gerais, Escola Municipal Professor José Flávio de Sousa²⁴⁵, está situada na zona sul no bairro Laranjeiras, área periférica da cidade. A escola é dividida em dois espaços, o prédio de 1993 que possui vinte salas de aula comuns, onde foi necessário instalar elevador para atender a acessibilidade arquitetônica (de pouca potência e que requer manutenção constante, fica interditado frequentemente), pois possui dois andares e o acesso era somente pelas escadas. Esse prédio principal tem uma arquitetura distinta das demais da cidade, tendo apenas mais uma escola com mesmo modelo estrutural, o qual foi implementado em várias cidades do país durante o governo federal de Itamar Augusto Cautiero Franco.

O prédio mais novo, que tem dez salas de aula comuns e com arquitetura mais acessível, onde funciona cinco salas do Atendimento Educacional Especializado. Ao todo a escola conta com trinta salas de aula comuns e cinco para Atendimento Educacional Especializado, que tem um pequeno jardim sensorial reservado para esses estudantes, possui espaço externo de uso comum grande para todos estudantes, um parquinho para educação infantil (que está muito danificado, com risco de acidentes), duas quadras, (na quadra coberta tem uma sala que já foi utilizada para aulas de dança e psicomotricidade) um quiosque e área verde considerável com algumas árvores frutíferas, como manga e amora.

A comunidade escolar é formada por estudantes, familiares, professores, analistas pedagógicos, direção, vice-direção, profissionais administrativos, bibliotecárias (professoras readaptadas), servidores dos serviços gerais e dois guardas noturno. Esta escola tem uma média de mil e quinhentos estudantes matriculados anualmente, às vezes menos e às vezes mais, como neste ano de 2022, com 1519 estudantes matriculados, no momento do levantamento de dados. Esse quantitativo de estudantes e dos demais membros dessa comunidade contribuiu para a escolha dessa escola, por possibilitar diálogo consideravelmente notável para esta pesquisa, a despeito da maioria desses

²⁴⁵ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG. Escola Municipal Professor José Flávio de Sousa. **Projeto Político Pedagógico da escola 2020-2021.**

estudantes iniciar seus estudos nessa instituição aos quatro anos de idade e seguir até os quatorze anos, quando concluem o ensino fundamental II e vão para outra escola para cursar o ensino médio. O que possibilita averiguar o processo de inclusão escolar e social dos estudantes, que são público desta pesquisa, foram dez anos de acompanhamento de muitos desses estudantes que permaneceram nesta mesma instituição escolar neste período.

A escola foi criada com a Lei Complementar nº 5.868 de 01 novembro de 1993²⁴⁶, iniciou suas funções em fevereiro de 1994 e sua inauguração acontece a posteriori, em 18 de junho deste mesmo ano, data em que se comemora anualmente aniversário da escola. Ela foi construída com recursos financeiros do governo federal, inserida no Projeto Centro de Atendimento Integral à Criança e do Adolescente, implementado em todo o país, com o objetivo de dar atenção global às crianças e familiares. Na proposta do projeto, existiam os subprogramas: escola, saúde, esporte, cultura, oficinas e culinária, os quais não se concretizaram. Foi estabelecido um acordo entre os governos da união e do município, onde definiram que o primeiro investia na estrutura arquitetônica e equipamentos básicos para funcionamento da escola, e o segundo com a administração de pessoal, manutenção do prédio e reposição dos equipamentos.

Inicia-se com atendimento ao público a pré-escola com crianças de 4 a 6 anos e com Ensino Fundamental I de 1º a 4º série. A escola principiou atendendo 700 estudantes e teve no início dos anos 2000 mais de 2.200 estudantes matriculados, devido anexo na Escola Municipal do Bairro Shopping Park. Em 2007, passou por transformações, com Ensino Fundamental de nove anos²⁴⁷ e a Educação Infantil, tendo como consequência as alterações na estrutura física e organizacional da escola. Com isso, o atendimento passou a contar com a Educação Infantil com crianças na idade de 4 e 5 anos, Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano, com crianças na idade de 6 a 10 anos e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, com adolescentes de 11 a 14 anos.

²⁴⁶ UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar nº 5.868**, de 01 novembro de 1993. Art. 1º Ficam instituídas as seguintes escolas municipais de pré-escolar, ensino fundamental e suplência: Escola Municipal Professor Domingos Pimentel Ulhôa - localizada na Rua Antônio Resende Chaves, nº 1540 - Bairro Santa Mônica; Escola Municipal Professora Olga Del Fávero - CAIC Laranjeiras - localizada na Rua Jardônia, s/nº, Bairro Parque das Laranjeiras; Escola Municipal Professora Stella Saraiva Peano - CAIC Guarani - localizada na Av. Clássica, s/nº, Conjunto Guarani. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/1993/587/5868/lei-ordinaria-n-5868-1993-institui-as-escolas-municipais-que-menciona?q=5868>. Acesso em 16 de mar. de 2022.

²⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 22 de jul. de 2022.

Desde o início de sua implementação, a escola contou com variados projetos, como: Projeto de Ensino Alternativo – PEA (desde início da escola, hoje com outro nome que veremos a posteriori); Projeto de Atendimento à Criança e ao Adolescente “Sementinha do Cerrado” (2006-2010); Projeto de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem – ADA (2007-2010); Programa de Intervenção Pedagógico – PIP (2013-2016); Programa Mais Educação (2011-2015); Projeto Bola na Rede (2011-2014); Programa Saúde na Escola – PSE (desde 2011 até os dias atuais); Instituto Hortense (2017-2019 e 2022); Programa Mais Alfabetização (2018-2019); e Pacto pela Alfabetização (2022 a 2024). Em 2009 a escola passou por intervenção pedagógica com duração de dois anos, quando foi criado o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, visando apontar as fragilidades e propor soluções.

A composição social dos estudantes da escola, conforme dados do último Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado no ano de 2020, é: 1.288 alunos matriculados na totalidade, distribuídos por: sexo, com 53% masculino e 47% feminino; cor/raça brancos 36%, pardos 35%, preta 5%, não declarados 23%. Localização/zona de residência 75% nas proximidades da escola, 25% estão em bairros distantes como Shopping Park e Elisson Pietro (antigo Assentamento Glória). Diante do quantitativo de alunos oriundos do bairro Shopping Park, a Secretaria Municipal de Educação destinou transporte público para os estudantes residentes nesse bairro.

O Censo Escolar traz o número de matriculados nessa escola. No site pesquisado, o histórico é a partir do ano de 2014 para ensino regular, e de 2017 para educação especial, conforme o quadro abaixo:

Censo Escolar								
Quantidade de alunos matriculados na Escola Municipal								
Professor José Flávio de Sousa								
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Pré-escola	203	236	250	222	223	230	194	177
Anos iniciais	563	570	598	642	602	600	611	657
Anos finais	644	584	605	560	496	431	440	516
Total	1410	1390	1453	1424	1321	1261	1245	1350
Educação Especial*				189	78	72	68	72
Fonte: QEdu Gestão. https://novo.qedu.org.br/escola/31249190-e-m-profa-olga-del-favero/censo-escolar .								
*Alunos da Educação Especial também compõem o quadro de alunos do Ensino Regular.								

Destaque para ano de 2022, quando estão matriculados 1519 estudantes, somando a educação infantil e o ensino fundamental I e II, sendo o ensino fundamental I o recorte desta pesquisa. São 722 estudantes matriculados nesse ano de 2022, considerando os dois turnos, manhã e tarde no fundamental I²⁴⁸. Em relação ao público de estudantes da educação especial no ano de 2022, são 52 estudantes em atendimento.

Esse público estudantil passa por avaliações externas anualmente organizadas pelo governo estadual e federal, destaque para as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”²⁴⁹. Na tabela abaixo, é especificada a taxa de aprovação da escola informada pelo censo escolar. A letra **P** “é indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação dos alunos da escola nessa etapa de ensino”, e a letra **N** da tabela Saeb “é média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da escola, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa”.

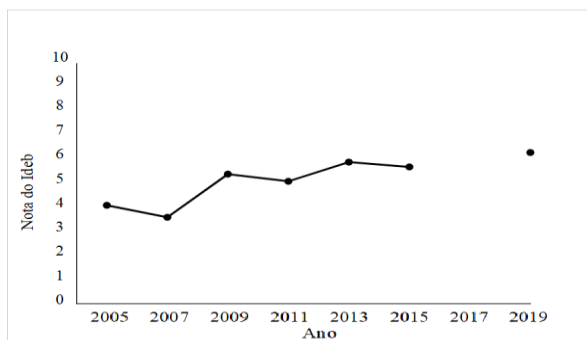
Ano	Taxa de Aprovação						Saeb				
	1°	2°	3°	4°	5°	P i	Matemática		Língua Portuguesa		N i
							Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	-	71,9	83	86,2	94,6	0,83	188,2	4,9	183,7	4,9	4,90
2007	97,6	72,9	90,7	86,1	96,6	0,88	174,9	4,4	151,7	3,7	4,06
2009	98,3	81,6	92,2	90,1	94,0	0,91	229,1	6,5	197,6	5,4	5,93
2011	98,5	77,4	89,0	87,6	94,9	0,89	223,3	6,2	196,3	5,4	5,79
2013	100,0	96,0	84,4	94,2	95,2	0,94	231,9	6,6	217,7	6,1	6,35
2015	99,1	99,1	89,6	89,4	89,5	0,93	226,6	6,4	212,1	5,9	6,15
2017	100,0	100,0	88,6	91,2	89,1	0,94	-	-	-	-	-
2019	98,9	97,2	88,1	90,1	95,9	0,94	239,3	6,8	229,5	6,6	6,70

²⁴⁸ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Sistema Webacadêmico, Diário de Classe Digital. **Relatório Quadro Informativo de Turmas e Alunos.** Disponível em: <https://webacademico.uberlandia.mg.gov.br/webacademico/f/t/diarioescolarrel>. Acesso em 08 de jun. de 2022.

²⁴⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**, E. M. Prof.^a Olga Del Fávero. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31249190>. Acesso em 16 de mar. de 2022.

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		4,1
2007	4,1	3,6
2009	4,5	5,4
2011	4,9	5,1
2013	5,2	5,9
2015	5,4	5,7
2017	5,7	
2019	6,0	6,3

■ Acima ou igual a meta
■ Abaixo da meta



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta a análise dos fatores que podem influenciar nos resultados das avaliações externas:

As possíveis causas da manutenção e variação dessas proficiências, são os efeitos de variáveis socioeconômicas e culturais e dos contextos familiares dos alunos, de práticas pedagógicas e estilos de ensinar dos docentes e, ainda, de políticas educacionais, aspectos da gestão e características das escolas. [...] Entende-se que os fatores extraescolares, como condição social e escolaridade dos pais interferem diretamente no rendimento do aluno, em contrapartida, há pouca conscientização por parte das famílias, quanto a incentivo e participação nas provas – com isso impactam nos resultados dos alunos e consequente na nota obtida nas avaliações externas²⁵⁰.

Essa análise converge com o pensamento de Bourdieu que assegura que “o único discurso plenamente legítimo é aquele que supõe, em cada um dos seus momentos, todo o contexto de cultura legítima e somente isso”²⁵¹. O discurso presente no PPP da escola referenda essa cultura legítima cobrada em todas as avaliações qualitativas e quantitativas. Bourdieu afirma que as escolas de modo geral não consideram o capital cultural de seus estudantes, tal capital é constituído pelo capital econômico e social, e diferencia os estudantes de uma mesma escola e de uma sala de aula, bem como o sucesso ou fracasso é baseado em seu capital cultural. Assim, o grande desafio das escolas (e desta em especial) é considerar os aspectos culturais de seus alunos, contradizendo os rótulos muitas vezes emitidos genericamente no espaço educacional entre os profissionais da educação (e do mesmo modo, nesta instituição) – e também as avaliações externas, que

²⁵⁰ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG. Escola Municipal Professora Olga Del Fávoro. **Projeto Político Pedagógico da escola 2020-2021**. p. 47-48.

²⁵¹ BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 154.

são padronizadas e não consideram as especificidades regionais. Após essa caracterização, contemplaremos a educação especial.

3.2 Salas de aula comuns e salas de recursos multifuncionais

Julgo ser importante uma explanação sobre a estruturação das salas de aula nas escolas públicas. Como já discutido, os desafios foram grandes para arquitetar a educação brasileira, iniciado com o ensino primário e secundário na segunda metade do século XVIII, conjecturando crescimento social, e as solicitações de parte da população. Para tal, principiou-se em locais diversos e improvisados, desde Igrejas a Câmaras Municipais, salas de maçonarias, prédios comerciais ou nas residências dos professores. Em alguns casos, esses professores recebiam pequena ajuda pelo aluguel²⁵².

Percebemos a dificuldade de se compor um espaço apropriado para aprendizado, uma escola com salas de aula organizadas. Destaca-se nesse período as escolas domésticas, onde os professores particulares atendiam as crianças em suas residências em grupos ou nas casas de seus estudantes, os professores então chamados de preceptores. Em algumas turmas, haviam estudantes com variados níveis de aprendizagem, chamadas posteriormente de turmas mistas, as quais ainda encontramos em nosso país, bem como na cidade de Uberlândia nas escolas da zona rural.

Até o século XIX, existia uma diversidade de exemplares de ensino escolar, escolas para meninos e meninas, preceptores, que faziam uso de espaços não apropriados, organizados de modo imprevisto para alocar professores e estudantes, esse modelo atendia as camadas sociais de níveis médio ou mais elevadas. Neste mesmo período, intelectuais e alguns políticos iniciaram debates para a criação de escolas que fossem capazes de atender um número maior de crianças ao mesmo tempo, deveria ser um espaço onde se organizava os estudantes pelo nível de aprendizagem e professores com melhores formações.

Esse novo espaço próprio para as escolas e os estudantes necessitaria ser construído e era indispensável para o desenvolvimento econômico, social e político-cultural, tendo em mente o adiantamento que a escolarização se encontrava na Europa,

²⁵² Faria Filho, Luciano Mendes de e Vidal, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação [on-line]. 2000, n. 14 [Acessado 9 novembro 2021], pp. 19-34. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. Acesso em 02/10/2020.

com avanços científicos. Era imprescindível adotar esse novo modelo mais abrangente com função social peculiar para o crescimento do país, tendo em vista o início da industrialização brasileira. As escolas em Uberlândia também passaram por esse processo de construção de escolas apropriadas para abrigar salas de aula adequadas à aprendizagem, como já mencionado no capítulo 2.

Adiantando no tempo histórico, nessa primeira metade do século XXI o modelo mais habitual usado nas salas de aula comuns é ainda o inspirado no modelo industrial de carteiras enfileiradas, estudantes organizados nos moldes de uma esteira de produção atentos ao professor à sua frente conduzindo a aula. Nas salas mais modernas, mas seguindo esse modelo de organização das carteiras nas salas, o quadro é branco e utiliza-se pincel e não mais o quadro negro e o giz²⁵³. São salas com janela de correr e porta para interromper qualquer movimentação e barulho que por ventura possa desviar a atenção dos estudantes.

Há outras escolas com estruturas precárias, comprometidas, o que prejudica o desenvolvimento do trabalho dos professores e demais funcionários, e de igual modo o aprendizado dos estudantes. Na escola pesquisada, no prédio principal poucas são as portas que fecham adequadamente, a maioria precisa ficar escorada com cadeiras, algumas não encontram com o portal, ficando uma fenda. Esta escola foi contemplada no “Programa Escola Bem Arrumada” da Prefeitura, com reforma iniciada em janeiro de 2021, previsão para a conclusão em oito meses, e até o mês de agosto de 2022 ainda não concluiu. A obra seria no valor de mais de um milhão²⁵⁴. Temos outros modelos de salas de aula também não tão bem “organizadas”, como algumas escolas interioranas, casos onde a sala de aula fica ao ar livre, com estudantes expostos ao sol e chuvas, sendo necessário, em algumas vezes, dispensar as aulas em razão da chuva.

As salas de recursos multifuncionais foram instituídas recentemente em nosso país para atender a demanda da educação especial, com função primordial para a inclusão escolar dos estudantes, público dessas salas. São salas planejadas e equipadas com

²⁵³ Sua composição é sulfato (sal) de cálcio, oxigênio e enxofre

²⁵⁴ UBERLÂNDIA. Projeto Escola Bem Arrumada. Ordem de Serviço 65/2020 assinado em 06 de novembro de 2020, com prazo de execução de oito meses, valor R\$ 1.038.987,28, informação retirada da placa de informações colocada pela Secretaria Municipal de Obras. Por meio de observação e conversas com funcionários da obra, que optaram em não dar entrevistas, foi possível constatar a troca de empresa e vários problemas para a execução até o abandono da obra pela segunda empresa. Várias propostas não foram executadas, como a troca das janelas e das portas das salas de aula do prédio principal e mais velho (1994), as janelas algumas não abrem, estão enferrujadas, devido ao modelo constantemente as crianças se machucam. Algumas informações disponíveis em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/11/06/prefeitura-assina-ordem-de-servico-para-construcao-de-escola-de-tempo-integral/>. Acesso em: 24 de jul. de 2022.

recursos pedagógicos e tecnologias assistivas para atendimentos de estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotados, matriculados no ensino regular. Nestas salas, acontece o Atendimento Educacional Especializado, mais conhecido como AEE, com professores formados especificamente para essa atuação, com curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial, Professor de Libras e Intérprete Educacional. Na teoria, são essas as exigências para atuar nesse modelo educacional, na prática nem sempre foram cumpridas, porém a vigilância nos últimos anos tem se intensificado para que todos esses professores tenham a formação necessária para atuar nesta área.

Esse espaço educacional possui uma gama variada de materiais pedagógicos adaptáveis às necessidades de cada estudante, são adquiridos, construídos e/ou adaptados para o uso pelos estudantes. São jogos com materiais concretos ou digitais, alfabeto móvel, entre outros, que são manipulados pelos professores especialistas da educação especial juntamente com esses estudantes em um ou dois horários no mesmo dia da semana, ou duas vezes por semana com um horário de aula cada atendimento. As tecnologias assistivas são definidas pelo o extinto Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, como:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.²⁵⁵

As aulas nas SRM podem ser individuais, em dupla ou trios de estudantes, desde que seja possível agrupar, respeitando as especificidades de cada um e sempre no contraturno das aulas regulares. As atividades desenvolvidas devem ser diferentes das salas de aula comum, atendendo e auxiliando no desenvolvimento fundamental e necessário para que o estudante consiga progredir na sala comum e em sua vida cotidiana. São atividades como: coordenação motora fina, alfabetização e raciocínio lógico matemático, libras e braile. É importante ressaltar que nas salas de recursos

²⁵⁵ BRASIL. ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 24 de jul. de 2022.

multifuncionais não se pode realizar atividades que sejam entendidas como reforço escolar ou repetição de conteúdos da sala comum. Deve-se preparar esse estudante com pré-requisitos básicos para aulas do ano/série em que se encontra matriculado. Como definido PNEE, elas devem ser de caráter suplementar e/ou complementar, no caso de estudantes com altas habilidades.

Os estudantes que têm garantido em lei o atendimento nas salas com recursos multifuncionais são aqueles que apresentam limitação no processo de aprendizagem em decorrência de sua deficiência, que pode ser deficiência física, mental, intelectual ou sensorial; transtornos globais do desenvolvimento com alterações sociais e recíprocas, na comunicação com repertório de interesses e atividades restritos, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse último grupo estudantes com: síndrome do Transtorno Espectro do Autista, psicose infantil e estudantes com altas habilidades/superdotação. De modo geral, a salas de recursos multifuncionais possuem essa configuração e são muito importantes para a aprendizagem e a participação desses estudantes no ensino regular, bem como para a inclusão escolar e social dos mesmos. A escola pesquisada possui SRM relativamente bem equipadas com materiais pedagógicos, com jogos on-line e jogos concretos para manuseio e desenvolvimento dos estudantes. Para fins ilustrativos, algumas fotos das SRMs desta escola.



Figura 1. Sala 2 para aulas de LIBRAS. Acervo pessoal.



Figura 2. Sala 2 para aulas de LIBRAS, recursos pedagógicos. Acervo pessoal.



Figura 3. Sala 3 para atividades de desenvolvimento das funções cognitivas e executivas, recursos pedagógicos. Acervo pessoal.



Figura 4. Sala 3 para atividades de desenvolvimento das funções cognitivas e executivas, recursos pedagógicos. Acervo pessoal.



Figura 5. Sala 5 para atividades de desenvolvimento das funções cognitivas e executivas, recursos pedagógicos. Acervo pessoal.



Figura 6. Sala 5. Acervo pessoal.

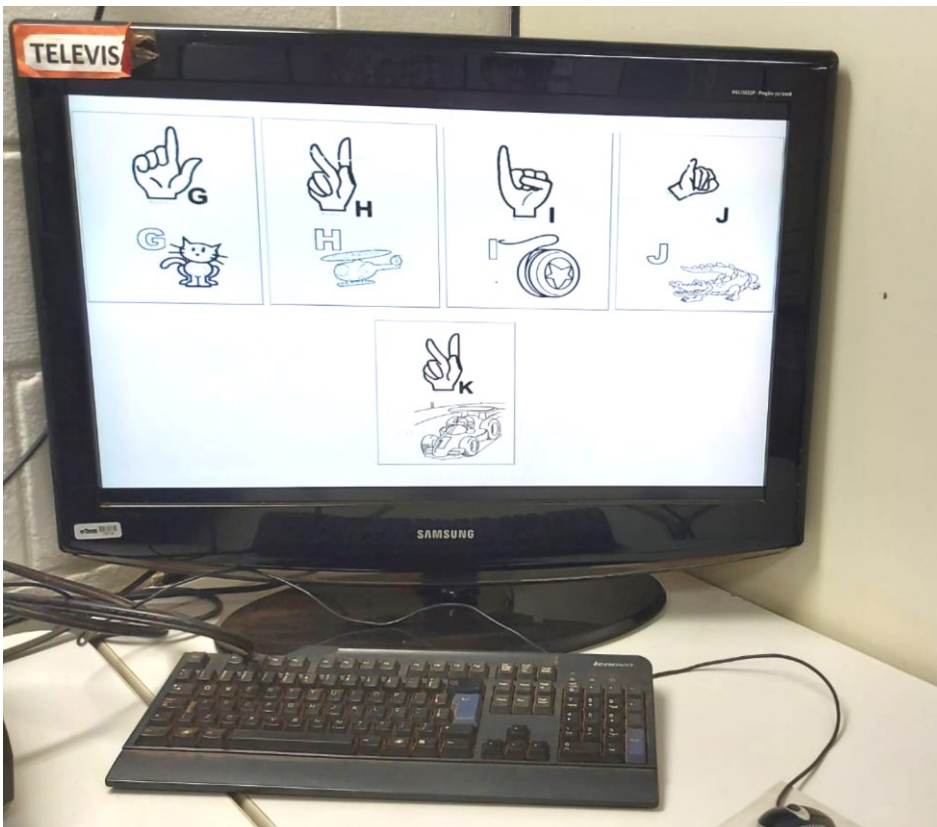


Figura 7. Sala 3, recursos pedagógicos. Acervo pessoal.



Figura 8. Recursos pedagógicos/didáticos. Acervo pessoal.

3.3 As Práxis da Educação especial na sala comum da escola objeto

Cabe a observação que a escola analisada é apenas um recorte da realidade vivenciada nas escolas municipais de Uberlândia, no período pré-estabelecido. A educação inclusiva tem sentido de uma orientação educacional que identifica e assegura o direito de todos os estudantes partilharem um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza. Enquanto que a Educação Especial é entendida como “um campo de conhecimento e modalidade transversal de ensino”, que percorre todos os níveis e modalidades educacionais.

Feita a ressalva, prossegue o texto, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, sempre fez parte da escola objeto desta pesquisa desde sua criação, como uma das modalidades de ensino. Iniciou seus atendimentos timidamente em espaços um tanto quanto não apropriados, reduzidos, e foi aos poucos recebendo verba do governo federal para melhoria do espaço físico e para aquisição de materiais pedagógicos. A professora Maria uma das primeiras professoras da escola a atuar na educação especial. Ela relata que:

Nesta época o trabalho era desenvolvido só por pedagogas. Duas professoras de manhã e duas à tarde. Quando entrei o ensino alternativo funcionava na sala 5 no módulo. As salas eram mais simples (poucos recursos), não existia a sala multifuncional como hoje.

Depois mudou pra sala onde é a biblioteca hoje.

E mais tarde mudou pra onde está hoje.²⁵⁶

Nessa fase, conforme a entrevistada Maria mencionou em seu depoimento, eram poucos os professores no AEE da escola e, na mesma proporção, a quantidade de estudantes com deficiência matriculados. Neste período, meados da década de 1990, o processo de matrícula de estudantes com deficiência estava engatinhando em relação ao conhecimento e conscientização das famílias sobre os direitos de seus filhos em participar nas escolas públicas de ensino regular, o que estava em vigor era a frequência destas pessoas nas escolas especializadas²⁵⁷.

A Professora Maria destaca que neste período eram apenas pedagogas que atuavam na educação especial, o que mudou com IN SME 003/99, que no item II CEMEPE parágrafo 5º determina “A escola que possui o Programa Ensino Alternativo terá assessoramento efetivo de: psicopedagogo, psicomotricista, professor de braille e visão subnormal, para as escolas que atendem deficiente visual”. A partir de então, outros profissionais passam a atuar na educação especial, como o instrutor e intérprete de libras e o professor de arte. Mais adiante, outros profissionais também serão inseridos na educação especial.

A baixa adesão de estudantes com deficiência no ensino regular é perceptível na fala de uma mãe de um aluno com deficiência intelectual. Em conversa com a analista do AEE, que havia sido convocado para comunicar as faltas do seu filho no AEE no contra turno, “A mãe relatou que o ‘K’ não gosta de estudar, ele diz que gosta é de trabalhar. Relatei (a mãe) que já no início do ano estamos com reclamação de que ele não quer fazer nada. É repetente e precisa de melhorar o desempenho”²⁵⁸. O posicionamento dessa mãe

²⁵⁶ Os nomes das professoras são fictícios, todas são identificadas aqui como Marias, diferenciando somente a numeração. Esta professora, Maria, começou a trabalhar nesta escola desde 1994.

²⁵⁷ Escola Especial, Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e Desporto MEC/SEESP. Brasília: Secretaria, 1994. p. 20/21. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em 30 de mar. de 2021.

²⁵⁸ Livro Ata de atendimento aos pais dos alunos matriculados no AEE da E. M. Prof.^a Olga Del Fávero. Ata realizada pela Supervisora/Analista do AEE.

esclarece a importância que ela dá para aprendizagem da “cultura legítima” praticada pela escola, bem como a capacidade do mesmo em aprender “as coisas da escola regular”.

Situação complexa em que todos os envolvidos: escola, estudantes e famílias estão aprendendo a lidar, neste novo momento social, com multiplicidade de estudantes, cada um com modo próprio de lidar com os conhecimentos requisitados pela escola regular. A baixa inserção desses alunos neste período é presente também na fala da outra professora que trabalha nesta escola desde 1995, a Maria I, a mais antiga e em atividade até o momento

Tomei posse na Escola Municipal Professora Olga Dela Fávero no ano de 1995 no segundo cargo como professora regente do 1º ao 5º ano. Iniciei como professora regente da pré-escola, nomenclatura predominante naquela época. Nessas turmas não havia alunos com deficiência. Na escola já havia o Programa Ensino Alternativo destinado ao atendimento de alunos/as com algum tipo de deficiência. Porém, esse público não era muito presente como hoje observamos nas escolas. Eram poucos alunos atendidos por esse programa na escola. Nesse período lembro-me que trabalhei na sala regular do primeiro ano de alfabetização com três alunos com deficiência em anos distintos (não estavam os três na sala no mesmo ano de trabalho). O primeiro aluno tinha baixa visão, o segundo deficiência intelectual e o terceiro, deficiência auditiva.

Outros motivos para se ter uma quantidade pequena de estudantes com deficiência matriculados na escola de ensino regular deriva da própria Política Nacional de Educação Especial de 1994, que condicionava essas matrículas para aqueles estudantes com deficiência que possuíssem a capacidade de realizar as atividades em iguais condições aos demais estudantes sem deficiência, e também porque ainda não era de conhecimento de todos a obrigatoriedade da matrícula destes na escola regular. Neste aspecto, estudantes antes matriculados em escolas especializadas com foco na vida cotidiana e na profissionalização adentram as escolas de ensino regular gradativamente, em modelo de ensino que preconiza a “cultura legítima”. E com isso, algumas mudanças na rotina escolar são executadas. Esses estudantes passam a ter atendimento no AEE no contra turno do período em que estão matriculados, e em seu horário de aula frequentam a sala de aula comum.

Os primeiros atendimentos se iniciaram nesta escola com a seleção de estudantes para atendimento educacional especializado, mediante avaliações realizadas pelas professoras desta modalidade de ensino. Essas professoras recebiam orientações nas formações continuadas sobre como realizar as avaliações e seleções, procedimento

presente na primeira Instrução Normativa nº 003/99 até a penúltima Instrução Normativa nº 002/2011.

Art. 6º Para identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e tomada de decisão quanto ao atendimento adequado, a escola deve realizar a avaliação pedagógica do aluno no processo ensino-aprendizagem:

§ 2º - Nos casos em que houver necessidades de maior clareza às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando e, para garantir-lhe atendimento adequado à sua condição deverão ser consultados profissionais de outras áreas ou haver a instituição de Conselho Pedagógico, para avaliação, com instrumento próprio contendo critérios²⁵⁹.

Esta escola, assim como as demais do município, seguiu esse procedimento determinado pelas normativas da Secretaria Municipal de Educação – SME para avaliar os estudantes e inseri-los no AEE. Desse modo, a SME define novas práticas no interior das escolas. As professoras cedidas para o AEE recebiam os estudantes enviados pelas professoras da sala comum para avaliação, classificação e seleção destes estudantes que seriam públicos do AEE, e com isso, deu-lhes também um rótulo “aluno do AEE”, que o segue por toda a escola no modo como são vistos e percebidos tanto pelos profissionais, quanto pelos demais estudantes com ou sem deficiência e pelos familiares dos estudantes matriculados na escola.

Esse processo de avaliação, classificação e seleção é por si só uma “seleção excludente dentro da escola” definidos pela cultura legítima decidida pelos grupos dominantes, como afirma Bourdieu e Passeron, pois muitos desses estudantes possuíam déficit na aprendizagem, e também faziam parte do atendimento nas SRM. Neste novo ambiente escolar, representações e rótulos proliferam e determinam vastas relações entre os distintos atores integrantes desta comunidade escolar. Na Ata de acompanhamento pedagógico da analista da escola, encontra-se um registro de encaminhamento para avaliação pelas professoras do AEE de um estudante:

[...] Compareceu na escola a mãe “C” do aluno “R” para resolver a situação escolar do aluno, matriculado no 4º ano [...]. No primeiro dia de aula a mãe trouxe um relatório pedagógico da escola anterior, da cidade de São Sebastião no Estado de São Paulo, o relatório referente às atividades e avaliações dos professores aponta aluno no nível silábico de escrita. Nesse ano fizemos algumas avaliações de escrita e leitura e foi constatado o nível silábico e não consegue ler nem sílabas. Após conversar com a inspetora, reclassificamos o aluno para o 3º ano, atendendo as necessidades de aprendizagem do mesmo e o desejo da mãe que reconhece as

²⁵⁹ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 002. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG., de 24 janeiro de 2008, Nº 2847, p.4.

dificuldades do filho. Foi firmado um acordo com a mãe para auxiliá-lo em casa e trazê-lo regularmente para a escola, e também nas aulas extra turno do Pip e AEE, que vai avaliá-lo.

Na teoria, destaca-se a proposta da “Escola para Todos”, fomentada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990:

Art. 3 UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

[...]

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo²⁶⁰.

A Declaração da Educação para Todos ressalta que a educação das pessoas com deficiência deverá ocorrer “como parte integrante do sistema educativo”. Diante desta nova visão mundial para a educação, o Estado Brasileiro assume o compromisso da Educação para Todos retomado por meio da Secretaria Nacional de Educação Especial, recriada em 1993, e formalizado na Política Nacional de Educação Especial de 1994 com conceitos revisitados, atualizados, estabelece objetivos e diretrizes gerais.

A escola em análise surge em meio a esses debates de novos olhares para a educação, que abrange todos os cidadãos na idade certa e fora dela, de modo a não deixar ninguém longe da escola, como consta na Declaração, “Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”. Uma proposta que visa o avanço social, cultural e econômico dos países, como afirmam os membros do Conselho da Educação Para Todos, “Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e

²⁶⁰ Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 de mar. de 2022.

ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. Uberlândia, uma cidade tida como progressista²⁶¹ desde sua origem, não fica sem abraçar essa nova visão de educação, até porque tornou-se Lei Federal e, portanto, é obrigatória a adesão de todas as cidades do país.

Em vista disso, a SME implanta – ou tenta implantar – essa nova modalidade na educação do município. Um momento em que os debates eram constantes para implementação da educação especial no ensino regular na sala comum, fortalecidos na década de 1980 com ano internacional das pessoas com deficiência, com avanços nos argumentos e propostas nas décadas seguintes. A nova realidade para a educação traz consigo dificuldades igualmente para estudantes e professores, de maneira mais acentuada do que quando surgiu a escola.

Na prática, a escola, seus profissionais da educação e estudantes, juntos na sala de aula, seguem enfrentando os mais diversos problemas. Percebe-se um distanciamento entre a teoria da “Escola para Todos”, a Política Nacional da Educação Especial, e a prática, apontando a para pouca divulgação e assimilação pelas professoras, visto que a referida política traz diretrizes gerais – sobre como implementar a educação especial no país, na escola regular e na sala comum e, ainda, condiciona a presença de estudantes com deficiência na sala comum se:

Classe comum: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.²⁶²

Neste sentido, quando na escola estava em vigência essa Política que delimitava estudantes com deficiências leves, era tudo novidade a todos os atores envolvidos,

²⁶¹ Para saber a história da cidade consultar as obras como: ARANTES, Jerônimo. **Cidade dos sonhos meus: memória de Uberlândia**. Uberlândia (MG): EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003; SILVA, Antônio Pereira da. **As histórias de Uberlândia**. Uberlândia (MG): Edição do autor, vol. I [s.d], vol I-2002 e vol III-2003; GUILHERME, Willian Douglas. O Progresso e a cidade de Uberabinha-MG: Evidências Oficiais – 1888 a 1922. Uberlândia, MG. Universidade Federal de Uberlândia, 2007 (Monografia) Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2677801/o-ideal-de-progresso-e-a-cidade-de-uberabinhamg-evidencias-oficiais-1888-a-1922>>

²⁶² BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação e Desporto MEC/SEESP. Brasília: Secretaria, 1994. p. 19. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em 30 de mar. de 2021.

principalmente o “como fazer”, saber como esse estudante compreende e aprende. Momento em que houve resistências – e ainda há – no processo de ensino-aprendizagem para com eles na sala comum.

E para compreender as relações aí estabelecidas, algumas questões foram colocadas nas entrevistas realizadas com as professoras regentes de quando a escola surgiu. Algumas ministram aulas nesta escola até o momento, outras já aposentadas, e outras que chegaram *a posteriori* e que se encontram no quadro de professores regentes da escola. A pergunta base feita às professoras regentes de turma comum foi: como é ser professora de estudantes com deficiência na sala de aula comum? Essa pergunta deu origem a outras e também a falas espontâneas.

A professora Maria II, quando perguntado a ela como era ter estudantes com deficiência quando chegou na escola, se eram poucos, se mudou alguma coisa de quando chegou para agora, ela respondeu:

Cheguei na escola em fevereiro de 2003. Ainda não tinha o AEE na escola. Aí a prefeitura ainda não tinha implantado a inclusão. Começamos receber alunos especiais a partir do ano de 2006.

No início era bem mais complicado, hoje já me sinto mais tranquila ao receber um aluno especial. Por 4 anos seguidos trabalhei com alunos especiais cadeirantes e autistas. Tive colegas de trabalho que rejeitavam essas crianças e eu abraçava a causa. Tenho um certo carinho por essas crianças.

A fala desta professora contradiz a documentação da escola – Projeto Político Pedagógico da Escola e da própria SME – pois ambos os documentos afirmam que a educação especial iniciou nesta escola em 1994 –, e do mesmo modo a fala das professoras anteriores. A conclusão possível a se fazer diante dessa fala é que eram poucos estudantes com deficiência matriculados na escola, como já mencionado pela professora que atuava na sala de recursos multifuncionais, a professora Maria. Por isso, a Maria II não tinha recebido até o ano de 2006 estudante com deficiência em suas salas de aula. Logo observamos que eram estudantes invisíveis no ambiente escolar, ou seja, a presença deles na escola não era percebida por todos.

E quando afirma que recebia e outras colegas não, é possível compreender que a aceitação estava mais para a concordância deste estudante estar no espaço da sala de aula, do que em auxiliá-lo na construção do conhecimento. A Professora Maria II continua respondendo sobre as dificuldades:

Ser professor regente de aluno AEE é um desafio, visto que temos salas lotadas, com diversos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem, às vezes ainda temos alunos com necessidades especiais que não encaixam no AEE, sem contar a sobrecarga dos conteúdos a serem ministrados e cumpridos a cada bimestre. Não conseguimos dar uma atenção especial individualizada necessária a esses alunos AEE.

A dificuldade apontada por ela pode ser vista como uma realidade em todas as salas comuns, e não apenas nesta escola, é uma reclamação geral, a superlotação²⁶³, os déficits de aprendizagem, a sobrecarga de conteúdos, ela reconhece não dar a atenção necessária para aprendizagem desses estudantes. As formações dos professores também contribuíam para isso, pois eram debilitadas nesse aspecto e pouco tiveram a oferecer em questão de teorias e práticas de ensino que orientassem o trabalho em salas de aula com a diversidade de estudantes e, em especial, os estudantes com deficiência.

A professora Maria IV, na escola desde 2003, quando perguntada sobre a quantidade de estudantes com deficiência que teve na sala de aula e a dificuldade durante seu percurso como professora na escola:

Agora tem muito mais! Nesses quase vinte anos eu não tive muitos alunos AEE, era as vezes um, mas na maioria dos anos não tinha nenhum! Me lembro no começo de um, ele tinha esquizofrenia e depois um cadeirante!
Sim! (Antes era mais difícil) Tanto pela falta de experiência quanto pela indisciplina dos alunos!
Ser professora de alunos do AEE no ensino regular é desafiador! Uma mistura de medo e vontade de aprender como lidar com o diferente! Medo de não dar conta de ajudar os alunos a se desenvolverem no aprendizado, medo do novo! Acredito que se houvesse capacitação para ajudar os professores, teríamos mais segurança ao lidar com essa situação! E o apoio pedagógico, também é importante, porque não estamos só com esses alunos do AEE, estamos com mais de 30 alunos, que apresenta cada um com a sua individualidade e a sua dificuldade! O mais

²⁶³ Esta escola tem três tamanhos de salas de aula: pequeno, médio e grande, todos acima do limite indicados pelo Parecer 08/2010: A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade. Nessa proposta, as seguintes relações aluno/professor por turma foram consideradas: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c) Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos. BRASIL. **Parecer 08/2010 CNE/CEB**, P. 19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192. Acesso em: 25 de jul. 2011. MINAS GERAIS. CEE. **Resolução CEE nº 486**, de 21 de jan. de 2022, “Art. 137 - Os prédios escolares deverão observar as seguintes especificações: I - na Educação Infantil, deverá ser observada a infraestrutura descrita na legislação específica; II - no Ensino Fundamental e no Médio, os espaços internos deverão atender as diferentes funções dessa etapa e conter uma estrutura básica que contemple: a) salas de aula compatíveis com o PPP da instituição e com área não inferior a 1 m² (um metro quadrado), por estudante, e 2 m² (dois metros quadrados) para o professor; no caso de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio, recomenda-se que a área seja, preferencialmente, de 1,5 m² (um e meio metro quadrado), por estudante. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20n%C2%BA%20486,%20de%2021%20de%20janeiro%20de%202022%20\(1\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20n%C2%BA%20486,%20de%2021%20de%20janeiro%20de%202022%20(1).pdf). Acesso 25 de jul. 2022.

gratificante é quando o aluno do AEE apresenta um aprendizado ao final de um trabalho intenso! É muito bom!
É difícil! Me sinto insegura e ao mesmo tempo disposta a aprender a lidar com essa situação diferente!

Além das dificuldades apontadas pela Professora Maria IV, ela relata a quantidade de alunos por sala, bem além do estipulado pelo Parecer 08/2010 CNE/CBE (citado em nota de rodapé), deixa claro um dos entraves para promover a inclusão, assim como a ausência de formação continuada de professores, voltada para a aprendizagem dos estudantes, público da educação especial na sala comum, já que o CEMEPE, sempre ofereceu para os professores da sala de recurso multifuncionais – SRM, e pouco para os professores da sala comum. Situação que converge com a professora, aqui identificada como Maria VIII – ela começou a trabalhar nesta escola em 2008, e respondeu sobre as dificuldades que viveu:

É sempre um desafio para nós professores recebermos alunos que são do AEE. Desafio no sentido de reaprendermos a lidar com as diferenças e também as especificidades deles. Cada aluno traz uma realidade, uma necessidade e uma experiência física e emocional diferente e isto nos arrasta para o inovar. Inovar na maioria das vezes requer um espaço diferente, recursos tecnológicos e pedagógicos diferentes e atrativos, materiais visuais e áudio visuais, entre muitos outros de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, autoestima, aprendizado, atividade e participação. Não contamos com toda esta estrutura e nem com formação específica enquanto professora regente para atuarmos muito diferente do que já trabalhamos com os demais alunos em sala²⁶⁴.

Os estudantes com deficiência matriculados no ensino regular eram e continuam sendo vistos e percebidos pela escola como “alunos do AEE”, e não como estudantes da escola, da sala comum, com iguais direitos de aprendizagem, com algumas necessidades educacionais distintas, acentuadas ou não. É importante discorrer aqui que essas professoras não tiveram uma formação no momento em que a educação especial estava sendo fomentada nas escolas de ensino regular, e nas faculdades os currículos não contavam com disciplinas voltadas para educação especial, de modo a preparar minimamente os professores para a nova realidade que estava se formando.

Neste cenário, como argumenta Bezerra, “notamos que sequer a escola brasileira sofreu modificações substanciais nos modos de ser e ensinar com o advento da chamada

²⁶⁴ Professora Maria VIII.

educação inclusiva”²⁶⁵. O primeiro Plano de Educação Especial traz a perspectiva integracionista “pessoal-social”, definindo os termos como,

Integração

É um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade.

Integração escolar

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar e ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

O que é nítido na compreensão da professora Maria VIII é a integração social como sendo suficiente para esses estudantes, quando ela se refere a eles como “aluno do AEE” e não estudante de sua turma merecedor de seu apoio e auxílio na aprendizagem. Ela continua a responder sobre as dificuldades enfrentadas de maneira mais clara, quando a pergunta é repetida insistentemente sobre as dificuldades, quando fica mais visível seu posicionamento nos primeiros anos como professora, uma visão integracionista para estes estudantes:

Foi bastante desafiador pois tinha ainda pouca experiência e ainda não tinha lidado com alunos tão diferentes uns dos outros. Nas 3 escolas que trabalhei anteriormente não tomei conhecimento nem aproximação com o AEE. Quando cheguei na escola, quase de imediato tive contato como professora regente com os alunos com deficiência, entre eles paralisia infantil que afetou toda a coordenação motora (porém com o raciocínio e memória preservados), déficit de aprendizagem, deficiência mental (este precisava de supervisão aos seus movimentos o tempo todo pois batia e tirava a roupa), visual (cegueira total), auditivos (totalmente surdos), motora (totalmente sem coordenação motora).

Diante dessa realidade e já alguns anos após seu início na escola e com novos profissionais atuando no AEE, a professora Maria VIII passou a ter nova experiência com seus estudantes:

Quando o AEE começou me cobrar atividades adaptadas, concretas, diferenciadas, na pessoa do supervisor, decidi me aproximar dele e entender como funcionava, pedir ajuda para compreender melhor estes alunos e tentar atender às necessidades pedagógicas deles. Posso não ter conseguido o êxito esperado, mas

²⁶⁵ BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu.** Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. p. 484.

esta proximidade com o AEE naquela época só me trouxe pontos positivos e acredito que todos os professores precisavam de ter um contato mais próximo com ele (AEE). Sinto uma distância grande entre estas duas vertentes. Muitas vezes nem conhecemos os profissionais que atendem nossos alunos no contraturno porque não são apresentados pela direção ou supervisão da escola e muitos professores se sentem intimidados em aproximar por conta própria. Uma coisa eu aprendi como professora: não existe nada mais gratificante e satisfatório do que as parcerias feitas entre escola, família e AEE, visando o bem comum do aluno.

A analista deste período, na época chamada de supervisora, em seu caderno de registro das atividades diárias de trabalho consta uma passagem de diálogo com esta professora,

conversa com a vice-diretora e a professora Maria VIII, sobre as notas do 1º bimestre. Foi esclarecido que as provas chegavam para o AEE muito encima da hora (1 semana antes da aplicação). As provas foram entregues impressas às duas professoras H e C do AEE, que fizeram as adaptações manualmente e eu (supervisora) repassei para supervisora do ensino regular K, justificando que não era possível fazer as colagens e montar devido ao grande número de provas que o AEE faz adaptações de toda a escola. Foi conversado que [...] a instrutora de libras P irá elaborar atividades cotidianas e passar para a professora trabalhar em sala com os alunos nos momentos que achar oportuno, bem como elaborar bimestralmente, dentro do que os alunos conseguem fazer, e do que é trabalhado pela LIBRAS.

Um importante diálogo entre as modalidades de ensino, regular e educação especial, da mesma escola que atende o mesmo estudante, indo ao encontro das orientações das normativas, como as Instruções Normativas da SME de Uberlândia. Na maioria delas, consta a necessidade de adaptações das atividades e avaliações. Na IN SME nº 003/99 e na IN SME nº 007/00, consta no item I Escola parágrafo 15: “As avaliações serão adaptadas pelos professores especializados e pedagoga do Ensino Alternativo, juntamente com o professor regente, de acordo com a deficiência e/ou dificuldade do aluno[...]”. Do mesmo modo, na IN SME nº 001/2004 no Art. 14, idêntica às duas anteriores, já na IN SME 002/2008 a redação tem novo texto e no Art. 11 “§1º As avaliações referentes ao currículo escolar do aluno serão realizadas pelo professor do ensino regular, com assessoramento, quando houver necessidade do Atendimento Educacional Especializado”. Na IN SME nº 001/2011, a mudança é radical e específica para educação especial, em seu Art. 10,

Inciso II § 6º As atividades serão realizadas de acordo com as necessidades específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais –

LIBRAS, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com surdez, ensino de informática acessível, ensino do sistema Braille, ensino do uso do Soroban, ensino das técnicas para a orientação e mobilidade, ensino de Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, ensino do uso de recursos de Tecnologia Assistiva – TA, atividades de vida autônoma e social, atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.²⁶⁶

Nesta IN SME nº 001/2011, consta apenas as atividades para serem realizadas nas SRM com os professores do AEE, mas não apresenta coisa alguma sobre as atividades nas salas comuns, como adaptações das atividades e avaliações, não exhibe nenhuma orientação para as salas comuns. Diante disso, a articulação entre professora da sala comum e profissionais da educação especial auxiliou a professora Maria VIII a mudar seu posicionamento e atitude diante de seus estudantes com deficiência e compreender que eles pertencem a sua turma e que necessitam de seu apoio. Isso demonstra um comportamento muito importante para o desempenho deles, pois ela diminuiu uma das barreiras, a atitudinal, entendida como:

Barreiras atitudinais: não são concretas, em essência, materializam-se nas atitudes e comportamentos de cada pessoa, impossibilitando de modo intencional ou não, a plena participação de outros nos diversos contextos sociais e educacionais. Referem-se a ações de discriminação, preconceito, não reconhecimento e aceitação da diferença e potencial humano, ignorando as especificidades de cada um. A acessibilidade atitudinal torna-se trabalhosa porque exige mudança de atitude dos sujeitos envolvidos no contexto acadêmico, sejam eles: gestores, professores, estudantes, família e funcionários. Trata-se de uma questão relacional, permeada pela alteridade.²⁶⁷

É importante destacar que as quebras de barreiras atitudinais por parte dos professores são fundamentais, porém é indispensável considerar o alerta que Bezerra faz, “inclusão escolar de pessoas com deficiência repõe constantemente o desafio de empreender esse redirecionamento pedagógico, mas isso não precisa se traduzir em uma culpabilização do educador”²⁶⁸. Ou seja, a inclusão vai além das práticas pedagógicas do professor, evidente que é de extrema relevância, mas envolve todo o contexto histórico

²⁶⁶ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 001/2011, de 20 de maio de 2011. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 20 de maio de 2011. Nº 3667, p. 6.

²⁶⁷ UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**, vol. 1, 2020, p. 55.

²⁶⁸ BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. Filosofia E Educação Inclusiva: Reflexões críticas para a formação docente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267–286, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.17095. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/17095>. Acesso em: 2 jul. 2021. P. 278.

social e múltiplas personas, de modo que não se pode transferir só para os professores a responsabilidade da inclusão. Nas palavras de Bezerra,

a perspectiva da inclusão escolar, embora vinculada a pressupostos ideológicos que seguem justificando a sociedade de classes, abre também um espaço contraditório e tenso para se repensar os limites e possibilidades da educação brasileira nos últimos decênios. Isso porque não deixa de proporcionar certa visibilidade e participação social aos sujeitos com deficiência, bem como a tantos outros, historicamente preteridos pela lógica capitalista.²⁶⁹

Seguindo nas entrevistas, temos outra professora neste diálogo, a professora Maria X, que está na escola desde o ano de 2010, ela ainda partilha da concepção de integração, mesmo tendo entrado na escola logo após a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva²⁷⁰, com formação acadêmica mais recente que as entrevistadas mencionadas anteriormente,

Eu tenho uma certa inquietação, por sentir que a escola não está lhes dando o suporte necessário, pois temos alunos com infinitas necessidades, e as particularidades de cada indivíduo, não nos permite atender e suprir os que estão devidamente respaldados por laudo médico, crianças que têm limitações físicas não têm estrutura (adequada) para trocar fralda.
Ficam na sala por pouco tempo onde o regente quase não estabelece um relacionamento com o aluno.
Fica mais uma inclusão fictícia.

Essa professora demonstra a responsabilidade da escola, uma instituição pública municipal, que não esclarece se faz plano de aula com atividades que envolva esses estudantes, e cita o caso de um estudante que tem professora de apoio. Desde 2019, é um profissional de apoio que acompanha esses estudantes. Esse profissional retira o estudante da sala de aula comum durante as aulas para fazer atividades com ele em outro ambiente, ou ainda para ele descansar por alguns minutos, por estar a algum tempo fazendo atividades, ou para acalmá-lo, porque o barulho deixa alguns estudantes agitados, como no caso do estudante com transtorno do espectro autista.

Ela estabelece um certo distanciamento com seus estudantes com deficiência, deixando a percepção de que ficaria a cargo somente dos profissionais que atuam no AEE

²⁶⁹ BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. Filosofia E Educação Inclusiva: Reflexões críticas para a formação docente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267–286, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.17095. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/17095>. Acesso em: 2 jul. 2021. P. 282.

²⁷⁰ BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

a escolarização dos mesmos. Todavia, nem todos os estudantes com deficiência têm esse profissional de apoio ao lado auxiliando nas tarefas de sala comum. A maioria deles não têm esse apoio, ficam unicamente com as aulas no contraturno no AEE e na sala comum. Perante isto, a analista do AEE respondeu à pergunta: professores do ensino regular procuram professores do AEE para tirar dúvidas sobre como trabalhar com o aluno da educação especial que está na sala de aula comum?

Infelizmente os professores do ensino regular preferem ou ignorar o aluno ou ignoram a deficiência do aluno, outros falam assim: não é para tratar igual, então eu trato igual. Então tudo que eles fazem com os alunos do regular eles fazem com alunos do AEE, pra ele (professor) é mais cômodo isso, do que procurar uma ajuda, procurar o AEE e discutir com o professor AEE o que fazer, quais atividades que ele pode trabalhar com aquele aluno, orientar na adaptação e adequação de atividades. São pouquíssimos os professores que buscam orientação do AEE, que se interessam fazer uma adequação ou adaptação de exercícios, provas ou mesmo na forma dele dar aula. A grande maioria prefere o que é mais fácil pra eles, que é ignorar que o aluno dele tenha uma limitação.²⁷¹

Observamos na fala da analista 1 que apesar de termos mais de três décadas das principais leis para educação especial, como a Constituição de 1988, LDBEN/96 e Política Nacional da Educação Especial de 1994 e de 2008, o que prevalece é o discurso “não tenho formação” para muitos professores da sala comum que acreditam que estes estudantes são apenas de responsabilidade da educação especial. Em parte esse discurso se fundamenta, entretanto as faculdades e universidades já introduziram disciplinas que permitem conhecimento da nova realidade nas escolas, com o aumento de estudantes com deficiência, em função dessas normativas exigirem essa formação aos novos alunos.

A professora Maria IX, que trabalha nesta escola desde 2009, respondeu de forma genérica, distanciada, incluindo parte da idealização da nova Política da Educação Especial,

Difícil, principalmente quando não temos apoio da família e da escola.
É querer um ensino que respeite as diferenças e as particularidades de cada indivíduo. Fazer com que o aluno interaja com outros alunos "ditos normais" vencendo preconceitos, em busca de um mundo melhor, mais humano e igualitário.
Para trabalhar com esses alunos exigem formação, dedicação, trabalho em equipe da escola e parcerias com a família e outras instituições.

²⁷¹ Analista 1.

Ela se esquivou de seu posicionamento, da sua relação de professora com estes estudantes e em como estabelece o processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. E ainda, ao buscar informação com a Analista 1 sobre a relação dessa professora com os professores do AEE, a Analista 1 esclarece que é uma professora que não procura orientação ou informações de seus estudantes também matriculados no AEE. Ela não elabora atividades adaptadas, como foi possível perceber nas observações de sua atuação na sala de aula. Nesse sentido, cabe o que assevera Bezerra:

Para os agentes com deficiência, a escola torna-se, sobretudo, uma instância de dominação simbólica e tentativa de normalização, valorando-os pelo que lhes falta, representá-los, *a priori*, como agentes física, intelectual, e culturalmente “descapitalizados”, e não pelas suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Logo, lhes são cerceadas as chances de apropriação e usufruto dos supostos benefícios alardeados pelas políticas públicas inclusivas.²⁷²

Em vista disso, a padronização dos planos de aulas não é uma prática pedagógica inclusiva para os estudantes com deficiência, bem como para os demais estudantes. Não se trata de culpabilizar a professora, porém o plano de aula e a relação com estes estudantes é um fator primordial para a inclusão. Alguns destes estudantes não conseguem realizar as mesmas atividades dos demais, cabe o questionamento: o que estes estudantes ficam fazendo durante as aulas na sala comum se não há atividades pensadas para eles, com suas limitações e possibilidades? É de responsabilidade somente da escola ou dos profissionais do AEE a escolarização desses estudantes? A sala de aula comum é somente para ele se socializar?

Todavia, merecem ser lembradas as Instruções Normativas que existiram até 2010, a última foi a IN SME nº 002/2008 no Art. 4º: a “proporção de dois alunos a menos nessa turma para cada aluno que demandar atendimento educacional especializado”, reduzia o quantitativo em sala comum de estudantes na proporção do quantitativo de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades. O que sem dúvida era positivo para a proposta de inclusão, por permitir melhor condições de trabalho às professoras da sala comum, ao reduzir de modo geral o quantitativo de alunos em sala. Situação que passou a não existir mais com a nova IN SME nº 002/2011, todas essas já mencionada no capítulo 2.

²⁷² BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036009>. Acesso em: 16 de jun. de 2020. p. 484.

Outra professora atuante na escola desde 2007 é a Maria VI, ela diz que:

É um desafio no sentido de não ter conhecimentos, uma formação adequada para trabalhar e conseguir uma promoção verdadeira com estes alunos. Gratificante, quando se percebe que mesmo diante das dificuldades encontradas no processo da aprendizagem (digo dificuldades como professora por não ter métodos pedagógicos que podem auxiliar melhor os alunos.) E mesmo assim o aluno consegue se desenvolver, melhorar suas habilidades.

Essa professora reconhece suas limitações e a necessidade de colaborar com a aprendizagem escolar destes estudantes, e quando questionada se ela prepara atividades próprias para auxiliar o estudante, respondeu que “sim, entrego uma apostila de alfabetização, faço adaptação ao conteúdo trabalhado na sala. As atividades avaliativas faço adaptação”. Ela compreende que todos os estudantes que estão na sala merecem sua atenção e dedicação, ela colabora para a inclusão escolar de todos e não deixa fora seus estudantes com deficiência. E sobre as relações sociais desses estudantes com os demais, ela afirma que

Tem boa relação com os colegas, a maioria destes estudantes, se relaciona com a maioria dos colegas. Já tem alguns, com autismo por exemplo, que tem preferência por determinados colegas de uma maneira especial. Ainda não tive alunos com problema de relacionamento com os demais.

Mesmo diante de toda dificuldade enfrentada de formação, ela se disponibilizou a fazer e buscou ajuda dentro da própria escola, com os professores do AEE, analistas, colegas trocando as dúvidas e experiências, como ela relata: “a uma década e meia na escola já recebeu diversos estudantes e colegas de trabalho”.

A professora Maria I está há quase três décadas na escola, portanto, iniciou na escola junto com o processo de inclusão na sala comum destes estudantes, e sua formação não contempla disciplinas que a habilitem ministrar aulas para esse novo público. Ela faz longo relato, importante para compreensão das práticas em sala comum, e afirma que

Não tinha formação específica para trabalhar com estes alunos, no entanto tinha abertura para aprender de alguma forma como ajudar na alfabetização destes/as alunos/as. Outro aspecto importante foi a parceria firmada entre mim e a professora que trabalhava no Programa Ensino Alternativo, que hoje se apresenta como Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para o trabalho com o aluno com baixa visão, seguia algumas orientações sugeridas pela professora do Programa Ensino Alternativo, que o atendia no contra turno de estudo, quais sejam: colocava o aluno sentado mais próximo da lousa, porém não podia ser muito próximo, pois o pó de giz o causava alergia,

utilizava o recurso da lupa na hora da leitura para o aumento das letras e suas atividades na medida do possível eram ampliadas. Para o registro das atividades do quadro pelo aluno, eu passava com o lápis preto de cor sobre o traçado das linhas do caderno escurecendo as linhas para facilitar a visualização pelo aluno do espaço da escrita, ele utilizava um lápis diferenciado (B6 se não estou enganada) para a letra sair mais escura no caderno. Essas pequenas estratégias já facilitava o registro das atividades pelo aluno. Outro ponto fundamental era o diálogo estabelecido entre mim e a professora do Programa Ensino Alternativo. Ela visitava o aluno na sala comum regularmente e conversávamos sobre suas dificuldades e habilidades. Desse modo, ela o ajudava nos atendimentos do contra turno. Esse aspecto foi crucial no desenvolvimento do processo de alfabetização do aluno.

O contraponto de posicionamentos das professoras de sala comum vai se desenhando e transparecendo práticas e vivências distintas. O “como fazer” perpassa pelo diálogo constante entre os pares e principalmente com a equipe do AEE, e este “como fazer” é um dos fortes pilares da proposta inclusiva. Portanto, a troca de experiências exitosas devem ser fomentadas pelas instituições escolares, porém não pode se confinar a elas, e sim como experiências a serem respaldadas, ampliadas e divulgadas, neste caso, pela rede municipal de ensino nas formações continuadas para os professores da sala comum. A professora Maria XVII chegou nessa escola em 2013, e afirmou:

Eu trabalhei dois anos na Pestalozzi de Manaus em 2006 e 2007, só com alunos deficientes, não tinha dificuldades. Na sala comum é muito difícil porque tem um aluno com necessidades de muita atenção e demais alunos (25) também necessita de atenção, tem as indisciplinas para controlar, por isso não acredito em inclusão escolar, só em inclusão social na escola.

Esta professora, antes de ceder a entrevista, afirma que será sincera mesmo que não seja compreendida quando fala sobre as dificuldades da sala de aula comum com a diversidade de estudantes. Situação que acontece no cotidiano das salas comuns, neste caso, na sala durante as aulas ministradas por ela, demais professores e nas outras salas de aula do ensino regular. A Analista²⁷³ desta professora afirma que sempre orienta ela a elaborar atividades adaptadas para estudantes da educação especial, mas ela tem muita dificuldade para fazer, prepara algumas quando seu estudante é deficiente intelectual, e precisam sempre de ajuste que a própria analista faz. Durante as observações de sala foi notado um certo receio em se aproximar destes estudantes, como de outros com déficit de aprendizagem, ela fica distante.

²⁷³ Analista 2.

A professora Maria III está na escola desde 2003, convergindo em parte com depoimento da professora Maria XVII. Para ela ter estudantes com deficiência em sala comum, é

desafiador o tempo todo, não consegue trabalhar como planeja porque quando a gente tem alunos do AEE muda toda a dinâmica e a gente fica mais cansada, esgotada, porque tem que ter atenção a mais com aluno e também tudo depende da deficiência (tipo de deficiência), do comportamento desse aluno, quanto mais alunos tiver mais desafiador será. Os que têm hiperatividade, autismo moderado ou severo, tudo isso aí dificulta, porque tem muitas diferenças de um para outro, tem aqueles são mais paradinhos, mais apáticos. Então todas essas diferenças modifica a forma que a gente vai trabalhar na sala, é muito cansativo, é esgotante. E principalmente quando a gente ainda não tem formação, quando a gente chega que acabou de se formar e entra para esse exercício ainda é mais penoso porque você não entende. Aí na medida que você vai trabalhando você vai se formando também, vai fazendo cursos, talvez até uma pós-graduação em Educação Especial, você vai ampliando sua forma de lidar, mas de todas as formas é muito desafiador.

As falas expõem claramente as dificuldades e diversidades enfrentadas, deixam explícitas as implicações pedagógicas e sociais do aumento destes estudantes sem o preparo prévio dos profissionais da sala comum, bem como a exigência da quantidade de estudantes por salas que extrapola a capacidade física, emocional e profissional dos professores.

Exigências de manter número elevado de estudantes nas salas comum, feitas pelos dirigentes com funções políticas, sejam eles diretores nomeados, e não eleitos pela comunidade, como cargo de confiança do prefeito em exercício, seja a secretaria de educação e sua assessoria. Em vista disso, a inclusão vai além da mudança atitudinal das professoras para aceitar o desafio de incluir todos os alunos da sala. Os professores necessitam de suporte para desempenhar essa função tão importante para os indivíduos e para a sociedade.

Cenário que vai ao encontro da análise crítica sociológica de Bourdieu do sistema educacional da sociedade francesa, pertinente também para essa análise, quando ele afirma que “os serviços ocultos ele (sistema de ensino) presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências das seleções técnicas e legitimando a

reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares”²⁷⁴.

Em uma sala de aula superlotada, onde a professora está sozinha com mais de trinta alunos e pouquíssimos recursos pedagógicos na sala – pois o máximo que se tem é um quadro branco com pincel (substituindo o quadro negro e o giz), livro didático e algumas atividades fotocopiadas –, são extrapoladas as possibilidades de inclusão, aqui focando a inclusão de Todos da proposta de Educação para Todos, não somente os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo. [...] Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só estas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer mais!

As políticas educacionais atuais confirmam em muitos momentos o projeto igualitarista e universalista da Modernidade. No geral, elas participam do esforço da Modernidade para superar o que se chama de “estado da natureza”, a fim de domesticar o que diferem do padrão. [...]

Esse discurso sustenta a organização pedagógica escolar e, por seus parâmetros o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa identidade.²⁷⁵

O que Mantoan destaca como desigualdade natural e social sendo necessário eliminar as sociais, sujeita-se a investimentos de várias partes dos envolvidos: do professor em busca constante de novas aprendizagens, o que requer tempo para estudo e, com isso, é preciso aplicação de capital no valor salarial dessa profissão, para que o professor não careça trabalhar em dois ou três turnos diários para cobrir suas despesas e de seus familiares, não restando tempo e condições físicas e mentais para estudos continuados.

Investimentos dos governantes, pois serão eles responsáveis pelo investimento financeiro nos salários dos profissionais da educação, para equipar não só as salas de recursos multifuncionais, que são importantíssimas, mas também as salas comuns onde

²⁷⁴ BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta, 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p. 186/187.

²⁷⁵ MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 18.

os estudantes passam maior tempo. A demanda da promoção da inclusão depende do interesse dos governos em promover no sentido plural a educação de qualidade para todos. A fala da professora Maria XXII ilustra bem a questão da necessidade de tempo para planejamentos das aulas, o cansaço físico e mental como resultado do excesso de trabalho, devido à baixa remuneração:

Sinceramente, até elaborei atividades quando tinha um cargo, mas mal estou dando conta de elaborar as atividades para os alunos sem deficiência, o que anda muito exaustivo, pois tenho que ficar procurando atividades que sejam do nível deles, pois se forem questões que eles precisem resolver diversas contas para chegar ao resultado eles nem fazem. Antes eu passava as questões para o AEE, e eles que têm mais contato com o aluno modificavam para o nível dos alunos com deficiência, mas agora o AEE, não vai mais fazer esse serviço. A cada dia meu trabalho aumenta, e não sei o que fazer, dar aula para 1 ou para 29. Muitos alunos não querem ser tratados diferentes, mas muitos necessitam.

Quanto maior a diversidade em sala, maiores são os problemas de disciplinas e aprendizagem, revelando uma realidade social cruel para todos os envolvidos diretamente na sala de aula e na escola. Embora as políticas públicas de inclusão sejam importantes, elas devem vir acompanhadas de análise sociológica nas escolas públicas para aproximar de maneira mais eficaz a teoria com a prática, apontando as demandas reais da escola. O relato da professora Maria XIII traz essa situação:

Cada dia mais difícil. Na maioria dos casos faltam a participação efetiva das famílias, recursos pedagógicos adequados são escassos, salas superlotadas, materiais escassos, os móveis não são totalmente adequados pra atender os alunos e promover a inclusão tão almejada. Sem falar da sobrecarga de trabalho para o professor. Porém, temos que considerar o fato que quando a família é parceira facilita o nosso trabalho. Dentre todos os aspectos, o mais (difícil) de todo aluno é a socialização, pois o aluno precisa em primeiro lugar saber se comunicar e se portar diante dos colegas e professores, assim é possível fluir um bom desempenho pedagógico.

Tais questões colocadas pela professora Maria XIII e a professora Maria XXII apresentam impacto direto na proposta de inclusão e ensino de qualidade. Elas se sentem sobrecarregadas de tarefas e funções com pouco apoio. No entanto, quando direcionamos nosso olhar para os estudantes com deficiência, uma situação instigante que cabe salientar é o professor da sala comum como participante na aprendizagem deste estudante e a relevância para formação do mesmo. Prieto defende que:

É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação para que venham a ser agentes corresponsáveis deste processo. [...]

Se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 1990, na prática é o modelo da integração que ainda predomina.²⁷⁶

Sobre esse aspecto, a professora Maria XIII, que está nesta escola desde início de 2013, continua seu relato fazendo sugestão para melhorar a inserção deste estudante na sala comum:

Uma sugestão que poderia contribuir bastante conosco é o professor de AEE nos fornecer algumas atividades de acordo com a deficiência de cada aluno. Quando a criança não consegue compreender o conteúdo por causa de sua especificidade, ele poderia demonstrar interesse por algo que já consegue fazer. Principalmente alunos que sabemos que possui alguma dificuldade ou transtorno, porém não tem laudos e o professor tem que se descobrir pra atender essa clientela.

A nosso ver, ainda não está claro, ou não é possível para alguns professores, a proposta da escola inclusiva, onde estudantes que frequentam o atendimento educacional especializado devem entrar nos planejamentos de aulas do ensino regular, considerando o que este estudante sabe e o que ainda não sabe, respeitando a particularidade e as potencialidades de cada um. Neste ponto, surge impasse entre a proposta da escola inclusiva, com dificuldades enfrentadas pelos professores derivadas da não ou má formação e do pouco tempo disponível derivado da baixa remuneração.

Contudo, os estudantes estão inseridos nas escolas e, caso o professor da sala comum tenha dificuldade para elaborar este planejamento, é necessário procurar os professores do AEE e solicitar orientação em como proceder em suas aulas, como elaborar as atividades para estes estudantes. Conforme a já citada a fala da analista 1, a maioria dos professores não procuram a educação especial da escola para conversar sobre os estudantes de suas turmas e as atividades que podem melhor atender a aprendizagem destes estudantes.

No caso da professora Maria XIII, em específico foi perguntado para a analista 1 quantas vezes ela procurou as professoras do AEE, ela respondeu que “em nenhuma vez”.

²⁷⁶ PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escola de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 36/37.

Outra professora com essa visão e comportamento é a professora Maria XVIII, a qual afirma: “É complicado, geralmente não recebemos informações sobre a criança, outro fator é a falta de uma formação, de material. É desafio diário”.

Sistematicamente, os estudantes que alguns professores de sala comum acreditam ser público do AEE, são estudantes com déficit na aprendizagem. Prieto acrescenta que “dois critérios questionados pela proposta de inclusão escolar: o acesso condicional de alguns alunos à classe comum e a manutenção das escolas no seu atual molde de funcionamento, na expectativa que os alunos a elas se adaptem²⁷⁷”, ou seja, é a presença da integração na escola e não a inclusão escolar. A professora Maria XII buscou formação e conhecimento para trabalhar com seus estudantes, acreditando no potencial e na aprendizagem deles visando a inclusão escolar:

Ser professora do aluno AEE na sala comum para mim é totalmente normal porque eu gosto do que faço e tenho formação em pós-graduação em Educação Especial. E em sala de aula eu trato todos os alunos da mesma maneira sem nenhuma diferença, é claro que alguns alunos tem suas limitações, mas não são tratados de forma diferenciada em sala de aula. Sempre tenho alunos com as mais diversas deficiências e consigo trabalhar e desenvolver um bom trabalho, alguns com apoio e outros não.

O detalhe que chama a atenção no relato desta professora é que ela trata todos iguais. Porém, acreditamos que na perspectiva da educação especial/inclusiva é essencial tratar de forma desigual os desiguais, ou seja, criar circunstâncias e métodos diferenciados que possibilitem a aprendizagem de alunos nessas situações específicas.

O objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que tornem cidadãos de iguais direitos.²⁷⁸

²⁷⁷ PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escola de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 39.

²⁷⁸ PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escola de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 40.

Neste sentido, a inclusão escolar pressupõe mudança na estrutura, na organização administrativa e pedagógica da escola, interligando todos os agentes da instituição em projeto que incorpore métodos de ensino que abarque todos seus estudantes, beneficiando a aprendizagem contínua de todo seu público estudantil. As entrevistas realizadas com as professoras regentes demonstram poucas práticas educativas, que convergem para pressupostos da inclusão escolar, ausência de conhecimentos e tempo para elaborar práticas que incluam a todos. A professora Maria V, na escola desde 2006, afirma que:

Presenciei muitos avanços dos alunos, entretanto mais aprendem e em menor quantidade socializam. Em alguns casos preparei atividades diferenciadas. Os colegas de sala interagem bem ajudando na maioria das vezes.

As dificuldades: falta de formação voltada para inclusão, falta de material específico, grande número de alunos por sala e alguns tipos de deficiência como esquizofrenia, hiperatividade e bipolaridade.

Seu relato direto e pontual, sem desenvolver a fala, não explica como aconteceu, ou cita exemplos, deixa a percepção de não querer se comprometer em seu relato, indica distanciamento da professora com seus estudantes. Não é possível identificar manifestação de interesse em buscar conhecimento até mesmo na própria escola para melhorar as relações e o processo de ensino e aprendizagem. Em contramão dessa posição, a professora Maria III continuou respondendo sobre a situação de adaptações de atividades:

Procuro simplificar, diminuir quantidades e adaptar de acordo com a necessidade de cada um. Não é uma realização fácil, pois, tenho a aprendizagem de todos os outros alunos na minha responsabilidade e cada um tem o seu tempo e maturidade mesmo tidos como "normais" têm suas dificuldades e o professor (a) tem que se desdobrar.

Sobre Educação para Todos, penso que é o direito do cidadão, que está na Lei, mas nem sempre sai do papel, portanto não alcança a todos.

A postura da Maria III se aproxima da proposta de flexibilização do currículo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como uma das possibilidades para inclusão escolar destes estudantes,

[...] Flexibilização e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento

dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.²⁷⁹

Todavia, esse não é um comportamento de todos os professores. A maioria se aproxima da fala na maior parte das professoras entrevistadas, que não elaboraram atividades, porque acreditam que quem deve fazer isso são os professores do AEE. Nesta mesma postura da professora Maria III, a professora Maria XXI também elabora atividades adaptadas para seus estudantes:

Preparo atividades específicas ou adapto as que estou trabalhando com a turma, buscando habilidades diferenciadas.

Acredito que a maior dificuldade é a de preparar e desenvolver uma atividade diferenciada com estes alunos, pois a demanda dentro da sala de aula é grande e diversa, com alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, pouca ou nenhuma autonomia para desenvolver uma atividade sozinho e necessidade de intervenção a todo instante.

Comparando esse processo de aprendizagem e socialização, percebo que o de socialização se desenvolve de forma mais acentuada que a aprendizagem.

A professora, enquanto gestora da sala de aula, ela pode utilizar o recurso de “par educativo”, estudantes sem ou pouca dificuldade auxiliando os estudantes com dificuldades. Além de auxiliar na aprendizagem, promove a socialização, isto quando é possível, pois em alguns casos não é. Nesta perspectiva, Pietro menciona que “a educação inclusiva tem sido caracterizada como um ‘novo paradigma’”.

Segundo ela, esse novo paradigma é formado pela afeição à diversidade e ao ritmo de aprendizagem, que devem ser reconhecidos e respeitados, pois a formação escolar de todos é muito boa para toda a sociedade, para isso é necessário novas metodologias de ensino e, ainda, tudo isso “exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino”²⁸⁰, ou seja, é necessário compreender que os professores precisam identificar o potencial de cada estudante e a partir disto desenvolver a aprendizagem dele.

Situação muito complexa que envolve inúmeras situações, como já discorrido neste texto pelas professoras entrevistadas e suas dificuldades. Em relação às dificuldades em sala de aula comum, a professora Maria XXI apresenta sua versão:

²⁷⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

²⁸⁰ PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escola de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 40.

Vejo como um desafio tendo em vista a amplitude de condições que precisaríamos ter para concretizar um trabalho educativo de qualidade com um aluno AEE no âmbito de uma sala regular, que, no atual contexto, tem se mostrado extremamente diversa e com inúmeras outras dificuldades e particularidades no processo de ensino aprendizagem.

Acredito que a formação acadêmica que recebemos não nos prepara 100% para tal trabalho, assim, torna-se necessário buscar outras formações, teorias e dicas de atividades e habilidades para serem desenvolvidas. É ainda um desafio pessoal e profissional, porque, de certa forma, nós professores nos cobramos por oferecer algo que interesse e que, de fato, proporcione a aprendizagem deste aluno, dentro de seus “limites”.

Esta fala da professora Maria XXI ressalta que a formação acadêmica de modo plural não prepara 100% para a prática de professor de maneira generalizante, não somente para mediador de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Vimos nos relatos das professoras uma “distorção conceitual”, nas palavras de Prieto, distorção no sentido de que a inclusão escolar seria garantir a vaga dos estudantes públicos da educação especial nas salas comum, o que configura como a maior barreira da educação para todos.

[...] a inclusão escolar, deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras essas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes, e mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes.²⁸¹

Acompanhando a análise de Pietro, a inclusão é um processo em andamento, um constante confronto de quem acredita e quem não acredita, é um “compromisso ético-político” para confirmar educação para todos, entretanto ainda há uma discrepância entre a teoria e a prática. Temos alguns professores que acreditam na inclusão e compreendem que o estudante da educação especial é seu estudante também da sala comum e não apenas da Educação Especial, no Atendimento Educacional Especializado. Como a professora Maria XVI, quando perguntado a ela sobre como é ser professora de alunos AEE:

É frustrante. Não pelas suas limitações, dificuldades de aprendizagem do aluno e sim por não ter tempo para dar a devida atenção que esse aluno necessita (assim como para os demais alunos). Poderíamos fazer mais por eles e para os outros

²⁸¹ PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escola de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 2º ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 43.

alunos com mais dificuldades. Mas a quantidade de conteúdos exigidos não facilita essa mediação, não ajuda.

Procuro elaborar as atividades adaptadas com base nos conteúdos exigidos, mas às vezes não dá para seguir por conta das dificuldades do aluno que não tem coordenação motora, foco, etc.

A inclusão parece ser fácil e perfeita, mas isso só na teoria.

Durante as observações no ambiente escolar desde início de 2013 até o momento de finalização do texto, foi possível constatar que, apesar dos esforços, das relações de afetividades e do entendimento de algumas professoras que atuam na escola, ter convivência social não é suficiente para a inclusão escolar. Conjuntamente, foi possível testemunhar que a maioria das professoras do ensino regular do 1º ao 5º ano, e não somente as regentes de turma, mas também as demais professoras e professores da escola e a direção concebem a presença dos estudantes com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na escola regular e na sala comum para convívio social e inclusão social e não como inclusão escolar para desenvolvimento dos conhecimentos ofertados na escola regular.

Ponto de vista proporcionado por um modelo de educação que segue procedimentos determinados por uma cultura legitimada por grupos dominantes detentores de capital cultural, social e econômico que ditam o que deve ser ensinado nas escolas, o que deve conter nos currículos educacionais, quem pode se apropriar deste conteúdo e, por conseguinte, manter *status quo* social, como afirma Bourdieu:

A escola tende a ocupar um lugar cada vez mais importante na medida em que o aparelho econômico se desenvolve e ganha uma complexidade cada vez maior [...] exercer funções de reprodução da posição dos agentes e de grupos na estrutura social [...] a lógica específica do sistema de ensino, [...] faz com que ele tenda a se organizar em função dos imperativos de sua própria reprodução, o que predispõe a exercer a função de reprodução social em vez da função de reprodução técnica.²⁸²

A importância dada à escola pelos grupos dominantes não está relacionada à ideia de melhoria na qualidade de educação, e sim de perpetuar um modelo social, manter cada grupo em seus espaços sociais e evitar a mobilidade social. Criam-se máscaras ideológicas para evitar a resistência do grupo com menor poder de força para se posicionar e criar estratégias de defesa. Circunstância compreendida por Bourdieu, do exercício de poder simbólico que permeia as instituições escolares como um todo,

²⁸² BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (organizadores). 16º ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2015, p. 146.

interferindo nas novas concepções e novas práticas, de modo a dificultar o acesso na mesma proporção a todos os envolvidos, que sem perceber fazem parte desse modelo de reprodução da estrutura social.

4 Considerações finais

A Ideia contra a natureza de uma cultura de nascimento supões as funções da instituição escolar que assegura a rentabilidade do capital e legitima a sua transmissão dissimulando ao mesmo tempo que preenche essa função. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada.

Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron.

A Reprodução

A escola pesquisada é um recorte espacial para compreender a inclusão escolar e social, em determinado período, nas escolas municipais do município de Uberlândia. Partindo do pressuposto de que uma escola é limitada para definição do processo de inclusão do município, ela nos serve como um indício para compreendermos a realidade da educação inclusiva no município. Neste sentido, após uma década de observação, análise das entrevistas, referenciais bibliográficos e dos documentos oficiais, acreditamos ter atingido o objetivo de compreender as práticas pedagógicas para a inclusão escolar e social dos estudantes participantes desta pesquisa na escola de ensino regular e nas salas comuns.

As observações, entrevistas e reflexões apontaram para uma dificuldade maior em implementar a inclusão escolar, do que a inclusão social destes estudantes no espaço escolar. O que vai além da ausência de conhecimento dos professores em como elaborar práticas inclusivas, pois além de depender da quebra das barreiras atitudinais por parte dos professores e demais profissionais da educação, todos os atores sociais estão imersos em uma sociedade que reflete o comportamento social de sua época.

Passamos pelo paradoxo da democratização das escolas que consiste basicamente em aumentar o acesso ao ensino, o que é importante e desejável, porém, insuficiente. A crítica da democratização é referente ao modelo adotado que se assenta na escola liberal que visa “vigilância dos corpos e o controle social” e não escolarização de qualidade a todos os cidadãos. Esse modelo de escola liberal mantém um currículo conteudista extenso, cobrado exaustivamente e definido pela cultura legítima e determinado pelas

classes dominantes. Este paradoxo das escolas ao impor a legitimidade da cultura dominante se faz por meio da violência simbólica, a qual por sua vez camufla o princípio liberal da escola para todos, que se assenta na ampliação do acesso à escola, sem garantir qualidade de ensino, o que resulta na reprodução das classes sociais, conservando as divisões sociais entre os grupos, perpetuando a exclusão.

Desse modo, se dissimula a meritocracia do ensino e a mobilidade social, por meio do discurso da Escola para Todos/Escola Inclusiva, carregado de práticas de exclusão branda, reafirmando a colocação de Bourdieu “imperceptíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são suas vítimas”²⁸³. Bezerra e Araujo²⁸⁴ discorrem sobre outro ponto um tanto controverso, mas que merece vir para a discussão, eles acusam as propensões ideológicas e econômicas existentes nas Declarações de Jontiem e de Salamanca, ambas salientam uma composição escolar que trilha a racionalidade capitalista, a partir de seu princípio básico custo-benefício. Bezerra e Araújo aponta,

É nesse cenário que prospera o ideário inclusivista em educação, nos moldes coetâneos do discurso educacional como apaziguador dos conflitos sociais e das crises financeiras endêmicas, fazendo-se das políticas inclusivas uma estratégia de recomposição da hegemonia burguesa e neutralização da barbárie capitalista. A construção de escolas inclusivas não resulta, em última instância, do esforço político nacional ou da participação ativa dos grupos e representantes de pessoas com deficiência, na luta pela afirmação de seus direitos, mas desenrola-se, sobretudo, como adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações.²⁸⁵

Bezerra e Araújo reafirmam a magnitude que a “Declaração de Salamanca tem, nessa direção, um valor indispensável para os estudos histórico-críticos da proposta inclusivista, sobretudo quando se restringe o foco à inclusão de alunos com deficiência”. Entretanto, não é difícil constatar a falta de esforço político nacional e, neste caso, municipal, para a efetivação da inclusão. Todas as dificuldades demonstradas nos relatos vão nessa direção, de pouco investimento público para educação, as reduções de direitos já conquistados que, ao longo do tempo, foram se perdendo em nosso município, como

²⁸³ BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. P. 481-486. Disponível em: https://mega.nz/folder/HkYxgaob#GyW4fGftU_8ABK5u0rS1hg. Acesso em: 06 de nov. de 2021.

²⁸⁴ BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p.573-588, abr.-jun. 2013. Acesso em: 06 de nov. de 2021.

²⁸⁵ Idem p. 580.

consta nas Instruções Normativas voltadas para educação especial. O pouco investimento reflete também na formação continuada dos professores da sala comum para com esses estudantes.

Por outro lado, foi possível identificar também nos depoimentos das muitas entrevistadas, que algumas delas não compreenderam a dimensão da inclusão dos estudantes públicos educação especial, e que eles são primordialmente estudantes da sala comum. Desse modo, é também responsabilidade dos professores da sala comum inserirlos no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, as circunstâncias da sala de aula são muito complexas, com heterogeneidade de estudantes, superlotação nas salas de aula comuns e a baixa remuneração dos professores. A maioria dos professores trabalham em dois cargos/turnos, o dia todo, reduzindo assim o tempo para um planejamento de aula que contemple todos os estudantes e para o estudo contínuo, visando a ampliação do seu conhecimento. Isso necessita de tempo e investimento financeiro, ambos pouco disponíveis para os professores nas atuais circunstâncias.

Além disso, o grande número de estudantes por sala dificulta o processo de ensino-aprendizagem e se torna um obstáculo para o professor auxiliar todos seus alunos de acordo com suas necessidades, bem como o pouco recurso pedagógico e a imposição de currículos conteudistas e extensos. Sendo estes praticamente impossíveis de ignorar, porque a escola – e particularmente os professores – são cobrados pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Estadual de Educação e o Ministério da Educação e Cultura, em forma de avaliações externas como a do Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Básica – SIMAVE e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, tendo o MEC responsável por esta última.

O SIMAVE possui dois tipos de avaliações, o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação

Básica – PROEB²⁸⁶. O SAEB é direcionado para alunos do segundo ano e quinto do ensino fundamental I, nono ano do fundamental II e o terceiro ano do ensino médio²⁸⁷.

Nesse sentido, a instituição escola representante direta das propostas pedagógicas definidas pelas Secretarias de Educação municipal e estadual e do MEC, para aplicá-las aos estudantes, visando contemplar as leis na teoria, dilui o processo de exclusão no tempo, lentamente, quanto mais lento mais dissimulado, e isso leva o próprio estudante a dissimular para si a verdade que a escola tenta esconder, a violência simbólica, de reprodutora da desigualdade social.

Logo, mesmo que de maneira inconsciente, os professores são os agentes que irão reproduzir a desigualdade social, é “o paradigma dos fracassos relativos”, pois quando o estudante chega ao final de seu ciclo de aprendizagem, com as habilidades e competências não adquiridas satisfatoriamente, deixa os estudantes “abandonados a si mesmos”, promovendo a diferenciação dos grupos de estudantes. No caso do objeto da presente pesquisa, tal abandono é acentuado, mantendo “no próprio âmago aquele que ela exclui” (escola), permanecendo como “marginalizados por dentro”²⁸⁸.

Esse modelo de ensino aplicado nas escolas tem levado adiante uma prática escolar “fracassada” por não inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, não considerar os percalços sociais, biopsíquicos e biológicos, e desse modo transferindo para os estudantes e o atendimento educacional especializado a responsabilidade do baixo desempenho ou “fracasso escolar” desses estudantes, desconsiderando o modelo educacional adotado nas instituições escolares, promovidos órgãos governamentais. Este

²⁸⁶ Anualmente, o SIMAVE conta com a participação das escolas da rede estadual e das redes municipais mineiras e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. SIMAVE. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em 26 de jul. 2022.

²⁸⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 26 de jul. 2022.

²⁸⁸ BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. P. 481-486. Disponível em: https://mega.nz/folder/HkYXgaob#GyW4fGftU_8ABK5u0rS1hg. Acesso em: 06 de nov. de 2021.

“fracasso escolar relativo” é maior ou menor mediante o capital cultural que a família do estudante transmite a ele, dando condições ou não para seu sucesso acadêmico. Diante dos expostos, a proposta da educação inclusiva na perspectiva de Bourdieu é um “engodo, uma imensa decepção coletiva”.

Nesta perspectiva, foi possível constatar que na escola em questão, nas salas de aula comuns acontece ainda a integração social, pois são os estudantes que se moldam para estar neste espaço educacional e social, em relação ao espaço físico da escola, e também as muitas, mas não todas, práticas pedagógicas desenvolvidas com eles e para eles. E as relações sociais entre estudantes/estudantes, estudantes/professores, professores da sala comum/professores AEE e professores/família que poderiam permitir a inclusão social ocorrem de maneira limitada, especialmente entre os professores das salas comuns e os professores das salas de recursos multifuncionais. Bem como as relações de baixo desempenho entre professores e famílias, com consequências negativas para a aprendizagem dos estudantes. Contudo, encontramos um bom relacionamento entre os estudantes, com poucos casos de preconceito, bullying ou rejeição. São estabelecidas boas relações de amizade, convivência e auxílio entre os colegas de sala para superar suas limitações e conseguirem realizar suas atividades escolares.

O caminho para a jornada da inclusão escolar e social ainda é extenso, e apontamos aqui possibilidades para encurtar essa caminhada. Para tanto, é necessário investimento e empenho em palestras, formação e orientação para os professores de sala comum visando fortalecer os conhecimentos desses professores e o elo educacional. A SME realiza formações mensais com os professores do AEE especificamente para esta atuação, no entanto pouquíssimo é feito para os professores da sala comum com foco na aprendizagem e socialização dos estudantes com deficiência. O que acarreta a baixa formação específica dos professores da sala comum, que tanto foi relatada nas entrevistas, e a consequência é a insegurança e o despreparo destes profissionais. De igual maneira, é necessário criar diretrizes que dão orientações para os professores das salas comuns, não apenas para professores das SRM nas normativas municipais, estaduais e federais. As que existem são vagas, a proposta que se faz necessária é especificar etapas e disciplinas, o que se realizar e, principalmente, como fazer.

De maior teor devem ser os investimentos por parte dos governantes para excluir diversas barreiras indicadas pelas professoras entrevistadas, como suporte físico, pedagógico e econômico. Como sala de aulas salubres e que cada estudante com deficiência conte por dois sem deficiência (físico), profissional de apoio em sala com dois

ou mais estudantes com deficiência moderada a severa para auxiliar os professores (pedagógico), e suporte econômico para que as pessoas tenham interesse pelas licenciaturas, o que vem diminuindo gradativamente. Condições financeiras e físicas também para dar continuidade em sua formação. Ao mencionar condições físicas, nos referimos ao excesso de aulas que muitos professores precisam assumir para melhorar sua remuneração e, por conseguinte, não lhes restam condições físicas e psíquicas para continuar estudando.

A inclusão escolar e social é um caminho sem volta, conforme a proposta do novo paradigma da educação inclusiva. Desse modo, destacamos a teoria de Bourdieu da pedagogia racional, que consiste na compreensão dos atores sociais para que eles percebam, entendam e tenham a consciência de que a escola serve a classe dominante ao legitimar a cultura deste grupo, e com isso reproduz as condições de desigualdade social e divisões de grupos. A escola “ensina” e exige de seus estudantes essa cultura legítima, produto das condições sociais, cujos grupos dominantes definem o que deve ser ensinado e impõem a todas as classes sociais.

Uma medida importante, entre outras, é a conscientização dos profissionais da educação de que eles são cobrados para ensinar por meio de produtos elaborados e determinados por grupos diferentes, garantindo sempre a reprodução da desigualdade social. No entanto, o que se pretende não é a solução dos problemas para concretização da inclusão com a pedagogia racional, mas a reflexão, e a partir do momento que se tem consciência de como e a quem as instituições estão a serviço, é possível organizar-se para planejar e cobrar outros currículos mais eficientes para tal empreitada.

Neste sentido, estes profissionais têm condições para questionar e diminuir esta imposição e, com isso identificar e fazer dos capitais culturais que os estudantes trazem de suas famílias uma contribuição para a aprendizagem de todos. Por meio da troca, se estabelece o que é importante desenvolver no grupo e desse modo a proposta de educação inclusiva torna-se mais palpável. Todavia, é uma dinâmica a ser iniciada nos cursos de licenciaturas nas faculdades e universidades, que também estão impregnadas da cultura legítima, bem como desconsideram o capital cultural de seus estudantes. Pois as práticas dos professores da educação básica perpassam diretamente ao modelo de educação adotado no Brasil moldado e impregnado da meritocracia capitalista, indo na contramão do paradigma de educação inclusiva.

Assim sendo, há considerações a salientar sobre a pesquisa nesta escola. Embora ela tenha a educação especial enquanto modalidade de ensino desde sua criação em 1994,

no contraturno com atendimento educacional especializado – portanto, se pressupõe que esta escola seja o lugar que dá subsídio aos professores –, é a busca individual que promove os momentos inclusivistas. A fala dos professores revela sua condição docente neste lócus, seus desafios e os limites de suas práxis, e verifica-se que prevalece um distanciamento entre professores da sala comum e os professores do AEE, ausência de ou precária formação específica, pouco tempo de experiência docente dando-lhe suporte para sua atuação, pouca participação e colaboração das famílias. Tudo isto resulta em um caminhar individualizado para desenvolver alguns trabalhos exitosos.

Considerando que o papel, a função social básica das instituições escolares é desenvolver o ensino e a aprendizagem de todos os seus alunos, ela não é um lugar apenas para o desenvolvimento das relações sociais das distintas pessoas. O convívio social é um dos pilares da educação especial, porém não podemos perder de vista a razão da existência da escola, que é a aprendizagem. As duas perspectivas, aprendizagem e socialização, devem caminhar juntas respeitando os limites de cada estudante, mas sem prevalecer a integração no processo de socialização. Não é o estudante que deve se adaptar para estar no espaço escolar, e sim as pessoas e estruturas arquitetônicas e pedagógicas que devem se adaptar para receberem esse estudante.

5 Referências

5.1 Documentos Legais

BRASIL. Agência Senado. **Notícias.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/11/senado-pode-votar-na-terca-feira-projeto-que-regulamenta-fundeb>. Acesso em 04 de jan. de 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 16 de mar. de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 4.372/2020.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2261121>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos Humanos. **Relatório Colegiados e Participação Social:** impactos do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Set. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-de-direitos-humanos-cndh/Relatrio_ColegiadoseParticipaoSocial_ImpactosdoDecreton9759_2019_05092019.pdf. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Edição Câmara, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19979>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Edição Câmara, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1558>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República do Brasil**, [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nos 1/1992 a 105/2019, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nos 1 a 6/1994. – 55. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 28 de dez. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **História**. <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 26 de jul. 2022.

BRASIL. O INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Escolar – Sinopse**, cidade Uberlândia Minas Gerais. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/0>. Acesso em 08 de mar. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro, p.122. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=282173>. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Consulta Matrícula**. Consolidado da Rede Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em 12 de abr. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Exemplos de itens liberados de Resolução Colaborativa de Problemas**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/PISA/itens/2015/itens_liberados_rcp_PISA_2015.pdf. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**, E. M. Prof. José Flávio de Sousa. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31249190>. Acesso em: 16 de mar. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/Pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, MEC. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** 03 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 08 de jan. de 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Link de acesso para cidade Uberlândia: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em 08 de mar. de 2022.

BRASIL. LDBEN: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. Ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Atualizada em abril de 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em 16 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – MEC. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Planalto do governo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em 21 de mai. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 22 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Nota Técnica a SEESPE/GAB/nº 11/2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em 22 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010.** Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n° 04/2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação - FNDE. Assessoria de Comunicação Social do FNDE. **Novo Fundeb garante mais recursos da União para educação básica brasileira.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14012-novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uni%C3%A3o-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%AAsica-brasileira>. Acesso em 04 de jan. de 2021.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resultados do Brasil na Avaliação de Resolução Colaborativa de Problemas (RCP)**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/PISA/resultados/2015/PISA_resolucao_de_problemas.pdf. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Resolução CNE/CEB n° 4 de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Acesso em 22 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, v.1, n.1 (out. 2005 –). — Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Imprensa Nacional. **Lei n° 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Órgão: Atos do Poder Legislativo. Diário Oficial da União. Publicado em: 25/12/2020. Edição: 246-C. Seção: 1. Extra C. Página: 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em 04 de jan. de 2021.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos da República. **Portaria n°2.344, de 03 de novembro de 2010.** Disponível em: https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf. Acesso em 08 de mar. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 03 de mar. de 2021.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 06 de junho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 22 de mar. de 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Imprensa Nacional. **Emenda Constitucional nº 108**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em: 27/08/2020. Edição: 165. Seção: 1. Página: 5. Órgão: Atos do Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-274384345>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Imprensa Nacional. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Órgão: Atos do Poder Legislativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Publicado em: 25/12/2020. Edição: 246-C. Seção: 1. Extra C. Página: 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, de 09 de abril de 2005. Orientação SD nº 01 de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 de mar. de 2022.

MINAS GERIAS. **Lei 21.710**, de 30 de junho de 2015. Tabela de vencimento do cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=21710&ano=2015>. Acesso em: 10 de jan. de 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **SIMAVE**. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em 26 de jul. 2022.

MINAS GERAIS. CEE. **Resolução CEE nº 486**, de 21 de jan. de 2022. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20n%C2%BA%20486,%20de%2021%20de%20janeiro%20de%202022%20\(1\).pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20n%C2%BA%20486,%20de%2021%20de%20janeiro%20de%202022%20(1).pdf). Acesso 25 de jul. 2022.

UBERLÂNDIA. Lei 12.619 de 17 de janeiro de 2017. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16880.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal Professor José Flávio de Sousa, 2020-2021.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Decreto Municipal nº 18.117, de 28 de maio de 2019. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, Nº 5631, 28/052010. P.2.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia**, vol. 1, 2020.

UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 049**, de 12 de janeiro de 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1993/4/49/lei-complementar-n-49-1993-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-de-uberlandia>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar 157**, de 07 de novembro de 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/1996/15/157/lei-complementar-n-157-1996-cria-o-nucleo-de-assessoria-e-pesquisa-sobre-a-educacao-da-pessoa-portadora-de-deficiencia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar nº 347**, de fevereiro de 2004. Lei Municipal de Uberlândia. Leis Municipais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2004/35/347/lei-complementar-n-347-2004-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-uberl-ndia-e-revoga-a-lei-complementar-n-049-de-12-de-janeiro-de-1993-e-suas-alteracoes-posteriores>. Acesso em: 18 de mar. de 2022.

UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar nº 5.868**, de 1º novembro de 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/1993/587/5868/lei-ordinaria-n-5868-1993-institui-as-escolas-municipais-que-menciona?q=5868>. Acesso em 16 de mar. de 2022.

UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Complementar nº 661**, de 8 de abril de 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04 de mai. de 2020.

UBERLÂNDIA. Leis Municipais. **Lei Ordinária 10.913**, de 29 de setembro de 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2011/1091/10913/lei-ordinaria-n-10913-2011-institui-o-projeto-de-intervencao-pedagogica-pip-nas-escolas-municipais-de-ensino-fundamental-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

UBERLÂNDIA. **Notícias**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/07/lider-do-executivo-lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-rede-municipal-de-ensino/>
<https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/11/12/prefeitura-implementara-pacto-pela-alfabetizacao-nas-escolas-municipais-em-2022/>. Acesso em: 11 de jul. de 2022.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Sistema Acadêmico Diário de Classe Digital. **Relatório Quadro Informativo de Turmas e Alunos**. Disponível em:

<https://webacademico.uberlandia.mg.gov.br/webacademico/f/t/diarioescolarrel>. Acesso em 08 de jun. de 2022.

UBERLÂNDIA. Lei 12.209, **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 26 de junho de 2015, Nº 4675, aprova o Plano Municipal de Educação para Decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/4675.pdf>. Acesso em 1º de nov. de 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 003/99. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 08 de junho de 20.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 002/08. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 24 de janeiro de 2008, Nº 2847.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 001/04. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 10 de agosto de 2004. Nº 1996. Em Ata da Inspeção, não consta a página do D.O.M.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 001/2011, de 20 de maio de 2011. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 20 de maio de 2011. Nº 3667, p. 6.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa 004/2019. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, de 24 de janeiro de 2008. Nº 5669, p. 5.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 19.085, de 28 de setembro de 2005, em vigor. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, Nº 2279, 29/09/2005. P.3. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/2279.pdf>. Acesso em 19 de mar. de 2022.

5.2 Referências bibliográficas:

Academia Brasileira de Letras. **Biografia de Darci Ribeiro**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3º ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBERTI, V. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Trabalho apresentado à mesa-redonda “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, durante o II Seminário de História Oral, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte, 1996. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia [manuscrito]: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015, 171 f.:il. Orientadora: Maria Irene Miranda. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal

de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://acervo.bibliotecas.ufu.br/index.php?codigo_sophia=143635. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

ARANHA, M.S.F. (Org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica/coordenação geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2004. v.1.

ARANTES, Jerônimo. **Cidade dos sonhos meus: memória de Uberlândia**. Uberlândia (MG): EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

_____. **Memórias históricas de Uberlândia: 1º Capítulo Formação da cidade**. 2º ed. Uberlândia, MG: Zardo, 1982.

ARAUJO, Maria Isabel e SOUSA, Sônia Bertoni. **Um pouco da história da educação Especial do Município de Uberlândia**. Revista Especial de Educação Física. Edição Digital. v. 3, n. 1, novembro 2006. Disponível em:

http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/Simp_2006/artigos/01_escola_ef_trab_12.pdf.

Acesso em: 15 de mar. 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu**. Revista Brasileira de Educação, vol. 22, nº 69, abril-junho, 2017, pp. 475-497. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. Acesso em: 16 de jun. de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p.573-588, abr.-jun. 2013. Acesso em: 06 de nov. de 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>.

BEZERRA, G. F. (2014). **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270f. Dissertação (mestrado em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. Disponível <https://biblioteca.uems.br/publicos/download/43460>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BEZERRA, G. F. (Org.). **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: concepções e práticas**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude Passeron. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão, Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta 7º ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org.). 16º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. P. 481-486. Disponível em: https://mega.nz/folder/HkYxgaob#GyW4fGftU_8ABK5u0rS1hg. Acesso em: 06 de nov. de 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. Renato Ortiz [Org.]. Tradução Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **PIERRE BOURDIEU E A EDUCAÇÃO**. Direção Regis Horta. ATTA mídia e educação. Acervo ATTA. Vídeo (32 min). Documentário sobre o pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu a respeito da educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4O7TET2IGHs>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

BRANCO, July Grassiely de Oliveira; FARIAS, Geysa Maria Nogueira; BRILHANTE, Aline Veras Moraes; VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; FREITAS, Kerma Márcia de; e MOURA, Escolástica Rejane Ferreira. **História oral na pesquisa qualitativa**. In: Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações; Raimunda Magalhães da Silva [Orgs.]. Sobral: UVA, 2018. P. 243/256. Disponível em: <file:///C:/Users/eliet/Downloads/experiencias-qualitativas-ebook.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ., 1993.

. **As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biografia Odelmo Leão. Disponível em <https://www.camara.leg.br/deputados/74752/biografia>. <https://doi.org/10.51206/elegis.v15i37.745>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15º ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. **O Campo Acadêmico da Educação Especial e a Utilização do Termo "Campo"**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DQFdXLwwXxnNh998bCHCcxk/>. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0016>. Acesso em 22 de set. de 2021.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lazara Cristina da & colaboradores. **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, p.5-34, 2007. Disponível em: http://186.193.48.66:23200/curso1/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

EVARISTO, Marlandes; FRANCISCO, Milton. A “**Declaração de Salamanca**” hoje: vozes da prática. Rio Branco: João Editora, 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, e VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14, pp. 19-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>. Acesso em 04 de nov. 2021.

FERREIRO E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed; 1986.

FONTANIVE, Nilma et al. **O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil? A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019**. Colaboradores: Amanda Glasser Natal, Ana Luiza Castro Gervazoni, Erica Silva Guillin, Leandro Lins Marino, Marcela Soares de Oliveira, Patrícia Bandeira Pelissari e Wagner Braz Beloto (Fundação Cesgranrio, RJ, Rio de Janeiro). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2021, v. 29, n. 110, pp. 6-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002900001>>. Epub 18 Jan 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002900001>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? Presença Pedagógica. Belo Horizonte: V. 9, n. 50. Mar/abr 2003.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 de mar. de 2022.

GATTI JUNIOR, Décio & FILHO INÁCIO, Geraldo. **História da Educação Em Perspectiva Ensino, Pesquisa, Produção e Novas**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002900001>. Acesso em: 05 nov. de 2021.

GIANNOTTI, Vito. **História dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=5r8R-x8P27wC&oi=fnd&pg=PA5&dq=hist%C3%B3ria+da+revolu%C3%A7%C3%A3o+industrial&ots=Cwxlnm0OR4&sig=WG4zQ5X4qmL2j1GfB2T6_n_LDos#v=onepage&q=hist%C3%B3ria%20da%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20industrial&f=false. Acesso em 08 de fev. de 2021.

GONÇALVES, Marcos Antônio [Org.]. **Inclusão de Pessoas com deficiência no mercado de trabalho**: fatores de sucesso. São Paulo, Áurea, 2006.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **A documentação oficial de Uberabinha e a Compreensão da História da Educação em Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro**. Cadernos de História da Educação (UFU), Uberlândia-MG, vol. I, nº 1, 2002, p. 133-139.

_____. (2008). **Organização do Ensino Público no final do século XIX: O Processo Legislativo em Uberabinha, MG**. Cadernos de História da

Educação, vol. 2, 2003. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32>. Acesso em: 10 de abr. de 2022.

GUILHERME, Willian Douglas. **O Progresso e a cidade de Uberabinha-MG: Evidências Oficiais – 1888 a 1922. Uberlândia-MG.** Universidade Federal de Uberlândia, 2007 (Monografia) Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/2677801/o-ideal-de-progresso-e-a-cidade-de-uberabinhamg-evidencias-oficiais-1888-a-1922>>. Acesso em: 30 de mar. de 2022.

GUILHERME, Willian Douglas. **A educação e o progresso: o Gymnasio de Uberabinha e a Sociedade Anonyma Progresso de Uberabinha (1919 - 1929).** Universidade Federal de Uberlândia, 2010 (Dissertação) Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13823>. Acesso em: 30 de mar. de 2022.

HAAG, C, R. **Deficiência Intelectual: Por uma perspectiva da linguagem em interação.** Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) 123 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4991>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

JANNUZZI, Gilberto S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KLEIN, Ruben. **Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [on-line]. 2011, v. 19, n. 73, pp. 717-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500002>>. Epub 16 Out 2012. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500002>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

LEITE, Andriele Ferreira Muri, Miranda, Patrícia Ferreira e Loye, Nathalie. **Resolução colaborativa de problemas: resultados brasileiros no Pisa.** Pesquisa realizada com auxílio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2022, v. 30, n. 114, pp. 232-253. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902895>>. Epub 29 Out 2021. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902895>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.

LEMES, N. M. A. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem “ADA” na rede municipal de ensino de Uberlândia.** O que sua história nos conta? 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13890>. Acesso em: 17 de jan. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2º ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Unicamp. 2011. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Teresa Égler. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valeria Amorim. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 2º ed. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação Escolar: Comum ou Especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 24 mar. 2021.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. **A primeira escola para crianças anormais do Distrito Federal: o pavilhão Bourneville (1903-1920).** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Unesp, vol. 6, n. 1, Ano 2000. pp 79-97. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-5.pdf>. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** Educação & Sociedade [online]. 2007, v. 28, n. 100, pp. 661-690. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>>. Epub 29 Out 2007. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Historiadores da educação brasileira: gerações em diálogo.** Revista Brasileira de História da Educação [online]. 2019, v. 19 [Acessado 7 Agosto 2022] , e059. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e059>>. Epub 29 Jul 2019. ISSN 2238-0094. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e059>. Acesso em: 26 de mar. de 2022.

PIETRA, Giovanni Avila Cardoso Di et al. **O que Explica o Desempenho do Brasil no PISA 2015?.** Revista Brasileira de Economia [online]. 2020, v. 74, n. 2, pp. 167-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0034-7140.20200010>>. Epub 22 Jul 2020. ISSN 1806-9134. <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20200010>. Acesso em 02/02/2022.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas e LOPES, Jair. **Os Sistemas de Avaliação em larga escala e seus resultados: O Pisa e suas possíveis implicações para o ensino de ciências.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [on-line]. 2017, v. 19 [Acessado 2 Ma. de 2022], e 2776. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172017190119>>. Epub 23 Out 2017. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190119>. Acesso em 02/02/2022.

PORTELLI, Alessandro. **Memória e diálogo**: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: História oral: desafios para o século XXI. Marieta de Moraes Ferreira, Tânia Maria Fernandes e Verena Alberti [org.]. Rio de Janeiro: Fiocruz / Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

QUEIROZ, Raquel Santos Monte; SANTOS, Andréa Cavalcante dos; ALBUQUERQUE, Mirna Frota; SILVA, Carlos Antônio Bruno da; e MOURA, Escolástica Rejane Ferreira. **Observação aplicada à pesquisa qualitativa**. In: Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações; Raimunda Magalhães da Silva [Orgs.]. Sobral: UVA, 2018. P. 257/268. Disponível em: <file:///C:/Users/eliet/Downloads/experiencias-qualitativas-ebook.pdf>. Acesso em 07 de jan. de 2022.

RANZATTI, Raquel Magnólia Ferreira. **A educação inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia** [recurso eletrônico]: dos anos 90 à primeira década do século XXI. 2018. Orientador: Márcio Danelon. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1346>. Acesso em 17 de jun. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc. [on-line]. 2013, vol.34, n.124, pp.743-760. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: Revista Brasileira de Educação, v.15 n° 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. In: Revista de educação especial, v. 1, n. 1 (out. 2005), Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Pp. 19-23;

_____. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SEBRA, Alessandra Gotuzo e DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. *Rev. psicopedagoga*. [online]. 2011, vol.28, n.87 [citado 2021-05-28], pp. 306-320.

SILVA, Antônio Pereira da. **As histórias de Uberlândia**. Uberlândia (MG): Edição do autor, vol. I [s.d], vol I-2002 e vol. III-2003.

_____. (2008). **A Educação em Uberlândia: Memórias**. Cadernos De História Da Educação, nº. 2, jan./dez. 2003. Publicado 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/290/272>. Acesso em:10 de abr. de 2022.

SILVA, Eliete Antonia. **Dos limites da lei aos preconceitos: os portadores de deficiência e o difícil caminho de inclusão social no Brasil**. Monografia de graduação – Curso de História, Universidade Federal de Uberlândia, 66 f., 2008.

SILVA, Eliete Antônia da Silva. **Ente lutas, normas e preconceitos: pessoas com deficiência e os (des)caminhos da inclusão social – Uberlândia 2000 à 2010**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 140 f., 2012.

Silva, F. J. da., & Silva, L. C. da. (2022). **A instrução normativa SME nº 002/2011 da educação especial na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG/Brasil) no período de 2011 a 2017**. *Educação E Ensino Superior Online*, 2(1), p.71–79. Recuperado de <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaoensinosuperioronline/article/view/68>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Shirley. **Educação especial: um esboço da política pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi:10.11606/T.48.2016.tde-01042015-145757. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-145757/>. Acesso em: 17 de jun. de 2020.

SILVEIRA, Claudia da Silva. **A Prática Docente e os Métodos de Alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças**.

SOARES, M. **Alfabetização: em busca de um método?** Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, n. 12, dez. 1990.

5.3 Fontes:

5.3.1 Oraís:

SILVA, Idari Alves da. [Movimento social das pessoas com deficiência]. Uberlândia, 08 de março de 2012. Depoimento concedido a Eliete Antônia Silva.
Professoras Regentes de turmas nomeadas como Maria
Analista 1 do Atendimento Educacional Especializado
Analista 2 do Ensino Regular

5.3.2 Periódicos:

5.3.3 Jornais

Folha de São Paulo:

NASCIMENTO, Regina. A batalha do moinho de vento. **Jornal Folha de São Paulo**. Editor Responsável: Boris Casoy. São Paulo: domingo, 25 de janeiro de 1981. Ano 59, nº 18.925. Sessão: Folhetim, página 9. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1981/01/25/348/>. Acesso: 16 de jul. de 2012.

5.3.4 Revistas

Revista Brasileira de História da Educação.
Revista Brasileira de Educação Especial.
Revista Educação Especial.
Revista de Educação & Sociedade.
Revista de Psicopedagogia
Revista Scielo Scientific Electronic Library Online

5.3.5 Sites

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

BLOG ARTIA. Disponível em: <https://artia.com/blog/entenda-a-diferenca-entre-projetos-programas-e-portfolio/#:~:text=Um%20projeto%20representa%20um%20esfor%C3%A7o,um%20pacote%20coeso%20de%20trabalho>. Acesso em 15 de mar. de 2022.

BLOGSPOT. Blogdomoreno. Disponível em: <http://blogdomoreno2.blogspot.com/2014/03/breve-historico-da-escola.html>.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humano**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>.

DICIONÁRIOS DE SINÔNIMOS ONLINE. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/>.

Instituto Paradigma: pessoas incluindo pessoas. Disponível em: https://iparadigma.org.br/bibliotecavirtual/?gclid=Cj0KCQjwxb2XBhDBARIsAOjDZ37ewRTfKJJUjUfmZW-2DFMtiZ9Cwn7DeoWpNZjSLasNKNXIRNJu-2kaAtQREALw_wcB.

SITE QEduc. Disponível em: <https://novo.qeduc.org.br/brasil>

Sociedade Inclusiva. Romeu Kazumi Sassaki. <https://www.sociedadeinclusiva.com.br/>

Todos pela Educação. **Nota Técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**, fevereiro de 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 11 de jul. 2022.

6 Anexos



6.1 Questionário 1 para o professor(a)

Prezado (a) Professor (a)

Estou fazendo uma pesquisa com o objetivo de auxiliar a coleta de dados para minha Tese de Doutorado, pela Universidade de Federal de Uberlândia – UFU, cujo tema é sobre inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Gostaria de contar com sua colaboração preenchendo esse questionário.

Não se preocupe, pois suas respostas serão utilizadas apenas para o fim de estudo na pesquisa. Sua identidade será preservada, constará na pesquisa apenas os dados de maneira geral.

Conto com sua colaboração!

Eliete Antônia da Silva

Questionário

a) Identificação

1. Nome: _____
2. Graduação: _____
3. Sua graduação lhe capacitou para ser professora de alunos com deficiência em sala de aula regular _____

4. Você tem outra(s) formação? Qual? _____
5. Data da última formação realizada: _____
6. Tempo de trabalho na Educação: _____
7. Qual rede de educação pública atua municipal ou estadual? _____
8. Há quanto tempo trabalha na escola? _____
9. Com qual (quais) turma(s) você atua? _____

b) Inclusão

10. O que você entende por inclusão?

11. Você conhece as diretrizes que regulamentam a educação inclusiva na escola?

Sim Não

12. Se sim, quais os benefícios que elas trazem para seu trabalho?

13. Se não, por que ainda não conhece?

14. Você já participou de formação sobre educação inclusiva oferecida pela Secretária Municipal de Educação ou Secretaria Estadual de Educação?

Sim Não

15. Cite quais e quando fez:

16. A formação continuada te auxilia no planejamento de aula que contempla seus alunos com deficiência? _____

17. Ao planejar suas aulas, você elabora atividades distintas para a mesma aula/conteúdo, ou seja, para alunos sem deficiência e alunos com deficiência, como por exemplo, déficit intelectual, paralisia cerebral, autistas e outros? Explique _____

c) Atendimento Especializado

18. Na sua visão, o que é Atendimento Educacional Especializado?

19. Há na sua escola Atendimento Educacional Especializado? Sim Não

20. Caso exista o Atendimento Educacional Especializado em sua escola, qual auxílio ele oferece para o trabalho a ser desenvolvido com seus alunos com deficiência?

d) Ensino e Aprendizagem

21. Quais as dificuldades enquanto professor (a) você encontra para desenvolver atividades diferenciadas para o desenvolvimento de alunos com deficiência?

22. Qual o suporte físico e material da escola, em que você atua, para o desenvolvimento dos alunos com deficiência em sala de aula?

23. Como ele te ajuda no desenvolvimento das atividades que desenvolve com os alunos com deficiência?

24. No planejamento realizado na escola, há trocas de experiências entre os professores e profissionais sobre as práticas de ensino para os alunos com deficiência? Como é feita esta troca?

25. Se o questionário não contemplou sua realidade de sala de aula, use esse espaço para expressar, escreva o que achar necessário.

6.2 Questionário 2 para professores e analistas

Prezado (a) Professor (a)

Estou fazendo uma pesquisa com o objetivo de auxiliar a coleta de dados para minha Tese de Doutorado, pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, cujo tema é sobre inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Gostaria de contar com sua colaboração preenchendo esse questionário.

Não se preocupe, pois suas respostas serão utilizadas apenas para o fim de estudo na pesquisa. Sua identidade será preservada, constará na pesquisa apenas os dados de maneira geral.

Observação: este questionário foi enviado por WhatsApp, dividido em três etapas. Esse procedimento foi estratégia para conseguir ampliar adesão dos professores, o que teve um bom retorno, algumas responderam por áudio e outras em mensagens de textos.

Conto com sua colaboração!

Eliete Antônia da Silva

Questionário

a) Identificação:

1. Nome:
2. Graduação:
3. Data de início na escola:

b) Práticas na sala de aula comum:

4. Como é ser professora de estudantes com deficiência na sala de aula comum?
5. Quando chegou na escola, era a mesma quantidade de estudantes do AEE?
6. Mudou alguma coisa de quando chegou para agora?
7. Você já teve muitos de estudantes com deficiência na sala de aula?

8. Teve dificuldades durante o percurso como professora de sala de aula comum com estudantes do AEE?

9. Qual período foi mais difícil, quando começou ou agora?

10. Você já procurou professores do AEE para orientação sobre o tipo de deficiência do aluno da sua sala de aula comum?

11. Professores do AEE vai até sua sala de aula para assessoramento e auxílio?

12. Você já procurou professores do AEE para auxílio sobre a elaboração de atividades?

c) Analistas Pedagógicos:

13. Como é a relação dos professores AEE com professores do ensino regular?

14. Sobre o assessoramento, como funciona?

15. Professores do ensino regular procura professor AEE para tirar dúvidas em como trabalhar com aluno da educação especial que está na sala de aula comum?

16. Você observa se professores da sala comum elaboram atividades diárias adaptadas para seus alunos da educação especial? Ou só adaptam as avaliações?

17. Por que foram retirados os alunos sem laudo AEE?

6.3 Foto da placa de apresentação da obra de reforma da escola.

**REFORMA DA ESCOLA MUNICIPAL
PROF. OLGA DEL FÁVERO (CAIC
LARANJEIRAS)
Bairro Laranjeiras**

Valor da obra: R\$ 1.038.987,28

Ordem de serviço: 65/2020 assinada em 06/11/2020

Prazo de Execução; 8(oito) meses



Figura 9. Placa de identificação da obra de reforma da escola. Acervo pessoal.