



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EMILIO GABRIEL

UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999)

VITÓRIA-ES  
2023



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**EMILIO GABRIEL**

**UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE  
MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Rogério Drago.

**VITÓRIA-ES  
2023**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

G118h Gabriel, Emilio, 1987-  
Uma história da educação especial no município de Marilândia  
ES : Memórias e narrativas (1980-1999) / Emilio Gabriel. - 2023.  
136 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Investigação  
narrativa (método de pesquisa). I. Drago, Rogério. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EMILIO GABRIEL**

## UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2023.

### COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Doutor Rogério Drago**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Alexandro Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli**  
Instituto Federal do Espírito Santo

**Professor Doutor Israel Rocha Dias**  
Prefeitura Municipal de Vila Velha

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação / CE / UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES  
Telefone: (27) 4009-2547 / 4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

## **DEDICATÓRIA**

Para minhas filhas, Cecília e Helena, razões do meu caminhar.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por todo apoio dado durante os estudos e por serem exemplos na minha vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério Drago, por ter acreditado na capacidade de tornar-me um pesquisador da Educação, além de ter sido um grande incentivador e um profissional no qual me espelhei nas horas mais difíceis da vida acadêmica.

Às professoras entrevistadas, por terem contribuído de forma ímpar com as informações necessárias para esta pesquisa e por terem me recebido com toda atenção e carinho em suas casas.

À minha prima, Sabrina, que me deu morada quando das aulas presenciais, sendo minha companhia semanal.

Aos meus colegas da turma 35M, por terem elevado o debate sobre a educação e sobre a responsabilidade do pesquisador diante dos desafios da docência na atualidade.

Aos colegas do GEPEI, pelos enriquecedores debates sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Aos demais familiares que, cada um à sua maneira, incentivaram e auxiliaram este sujeito-pesquisador.

À banca examinadora, pela grande contribuição para este estudo desde a qualificação.

À minha ex-companheira, Polyana, por ter feito parte do início desta jornada e por me auxiliar com materiais necessários para a execução deste trabalho.

Ao meu grande amigo e colega, Joelson, pelo incentivo nesta jornada.

À Elô, por ser a pessoa com quem compartilho as dificuldades e conquistas deste processo.

**Viver é melhor que sonhar (Belchior)**

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender parte da história da educação especial no município de Marilândia-ES entre os anos de 1980 e 1999, a partir das narrativas e memórias dos(as) profissionais da educação locais que vivenciaram o processo. Este assunto assume relevância por estudar a realidade de um município do interior, longe dos grandes centros de debate, e por não haver muitas pesquisas sobre a implantação desta modalidade em tais localidades. Utilizamos como base teórica para reflexão e interpretação dos dados produzidos, autores que dialogam com a matriz histórico-cultural do desenvolvimento da sociedade, Bakhtin e Vigotski. Objetivamos, assim, entender como se deu o processo de construção da educação especial, das políticas e da formação de professores; compreender, pelas falas dos(as) profissionais, indícios das dificuldades enfrentadas e das potencialidades de sua atuação com alunos vinculados à educação especial; e analisar os impactos das ações oficiais na prática educativa especial nas escolas municipais de Marilândia-ES, entre 1980 e 1999. Para melhor atingir estes objetivos, tomamos por base a análise qualitativa de natureza histórico-cultural. Como estratégia metodológica, trabalhamos com a entrevista narrativa semiestruturada, colhendo relatos de 9 profissionais, individualmente. Os relatos foram gravados por meio de aplicativo de celular e transcritos posteriormente, sendo divididos e analisados por categorias, à luz de nossos teóricos de base, bem como outros autores que abordaram a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Pudemos concluir que, no período em tela, repetiu-se a tendência histórica de caminho da segregação para a integração do aluno com deficiência na escola comum e que, de forma embrionária, o município já se preparava para a transição à educação inclusiva.

**Palavras-chave:** História. Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Narrativas.

## ABSTRACT

This study aims to understand part of the history of special education in the city of Marilândia-ES between 1980 and 1999, from the narratives and memories of local education professionals who experienced the process. This subject is relevant because it studies the reality of a municipality in the interior, far from the great centers of debate, and because there is not much research on the implementation of this modality in such locations. As a theoretical basis for reflection and interpretation of the data produced, we used authors who dialogue with the historical-cultural matrix of the development of society, Bakhtin and Vygotsky. Thus, we aim to understand how the process of construction of special education, policies and teacher training took place; understand, through the professionals' statements, evidence of the difficulties faced and the potential of their work with students linked to special education; and to analyze the impacts of official actions in the special educational practice in the municipal schools of Marilândia-ES, between 1980 and 1999. To better achieve these objectives, we took as a basis the qualitative analysis of a historical-cultural nature. As a methodological strategy, we worked with the semi-structured narrative interview, collecting reports from 9 professionals individually. The reports were recorded using a cell phone application and later transcribed, being divided and analyzed by categories, in the light of our base theorists, as well as other authors who approached the theme of special education from the perspective of inclusive education. We were able to conclude that, in the period in question, the historical trend of the segregation path for the integration of the student with disabilities in the common school was repeated and that, in an embryonic way, the municipality was already preparing for the transition to inclusive education.

**Keywords:** History. Special Education from an inclusive perspective. Narratives.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>11</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
1.1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS .....	17
1.2 PROPOSTA METODOLÓGICA.....	17
1.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	21
1.4 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....	24
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>30</b>
<b>3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS.....</b>	<b>40</b>
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS: DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS AO SÉCULO XXI NO BRASIL.....	40
3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONCEITUANDO O QUE SE DIZ.....	58
<b>4 DIALOGANDO COM A BASE TEÓRICA.....</b>	<b>66</b>
4.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE SUSTENTAM A PESQUISA.....	66
4.2 DIÁLOGOS CONCEITUAIS A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS.....	68
<b>5 NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES.....</b>	<b>82</b>
5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	82
5.2 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: O QUE AS PROFESSORAS NOS DIZEM.....	90

5.3 FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O COTIDIANO EM SALA DE AULA.....	94
5.4 O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OUTROS SUJEITOS DO PROCESSO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	104
5.5 PRESENTE, PASSADO E FUTURO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DO OLHAR DE NOSSAS ENTREVISTADAS.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>129</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente dissertação de mestrado adotou como tema central a história da educação especial no município de Marilândia-ES, entre os anos de 1980 e 1999, tendo em vista os aspectos que marcaram a implantação desta modalidade de ensino num município interiorano do Brasil, marcado por uma dinâmica político-legal de construção da educação especial numa perspectiva inclusiva em âmbito nacional e estadual, mas também por transformações políticas que o alçaram à categoria de município, numa década em que saíamos da Ditadura Civil-Militar e caminhávamos para a tentativa de construção de uma sociedade democrática, baseada na Constituição Federal de 1988 e na busca por garantias cidadãs legais, dentre elas, o direito à educação para todos.

Organizamos estas considerações iniciais da seguinte maneira: a) justificativas para o estudo (pessoal, social e acadêmica), com a apresentação da trajetória do pesquisador, o que nos ajuda a evidenciar as motivações que nos levaram a pesquisar a temática em tela; b) um olhar crítico-reflexivo sobre o cenário educacional, pois nele emergiram outras questões que nos ajudaram a constituir a problemática de pesquisa e seus objetivos (geral e específicos); c) os referenciais teóricos e teórico-metodológicos que sustentaram a presente investigação; d) a forma como esta pesquisa está estruturada.

Os caminhos que me<sup>1</sup> levaram até meu objeto de estudo iniciam-se no local da presente pesquisa, ou seja, num município do interior do Espírito Santo, Marilândia, numa escola multisseriada, na virada da década de 1980 para 1990, onde tive o primeiro contato com a educação formal, mesmo que de maneira informal, já que, pela tenra idade à época (3 anos), frequentava às aulas sem ser matriculado.

Sempre estudei em escola pública. Cursei as séries iniciais do Ensino Fundamental na escola do campo da minha comunidade, Alto Liberdade, Marilândia-ES, e as séries finais e Ensino Médio na única escola estadual da cidade, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Antônio Volkers, formando-me em 2004.

---

<sup>1</sup> Utilizo, nesta introdução, a primeira pessoa do singular, para poder expressar com mais intimidade a minha trajetória de vida, as minhas experiências profissionais, individuais e acadêmicas. Nos demais capítulos do projeto, utilizei a primeira pessoa do plural para dialogar de modo dialógico e histórico-cultural com demais autores e sujeitos que fazem parte do estudo, assumindo a característica dialógica de Bakhtin e histórico-cultural de Vigotski, uma vez que esta construção dissertativa não se deu sozinha, mas no enlace de vários OUTROS sujeitos que habitam nossa existência.

Como venho de família humilde, de agricultores, e que dá enorme importância ao trabalho braçal, não tive, inicialmente, perspectiva de futuro por meio da Educação. Assim, continuei trabalhando com meu pai (agricultor e pedreiro) na roça e como ajudante de obra. Até os 19 anos, o professor que habitava meu ser não havia sido despertado. Tudo mudou em 2006. Naquele ano, tive os primeiros contatos com a sala de aula como docente, substituindo uma tia na escola da comunidade em que nasci e resido até hoje, Alto Liberdade, na cidade de Marilândia-ES, quando havia necessidade e quando não havia serviço na obra ou na lavoura de café.

O ambiente da sala de aula me conquistou e resolvi cursar alguma licenciatura. Optei pela História e adentrei à faculdade em 2007, na Faculdade Castelo Branco (FCB), na cidade de Colatina-ES, e vi nascer em mim o professor que vinha das camadas mais baixas da população, que questionava as desigualdades sociais e a falta de oportunidades para jovens em situação de vulnerabilidade. Ficava para trás o reacionarismo e abria-se caminho para a consciência de classe e para a vontade de viver em uma sociedade mais justa. Concluí o curso de História em 2009, já como estagiário da prefeitura local, lotado na área de cultura e esporte.

Em 2010, tive, por meio de contrato por tempo determinado, minha primeira experiência como professor na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, na cidade de Colatina-ES, na escola Honório Fraga. De lá para cá, são mais de 12 anos dedicados à Educação, com uma passagem de um ano por duas escolas municipais de Colatina-ES, quase cinco no curso superior, entre 2012 e 2017 (o mesmo em que havia me graduado em História), lecionando História da América e uma aprovação em concurso público, em 2013, na Rede Estadual do Espírito Santo, para atuar na escola onde havia concluído o Ensino Básico, no município de Marilândia-ES, onde trabalho atualmente, principalmente com o Ensino Médio.

Neste percurso, também me graduei em Licenciatura em Filosofia, pela Universidade Metropolitana de Santos-SP (UNIMES), em regime de aproveitamento de estudos (entre 2011 e 2012), o que erigiu ainda mais minha consciência com epistemologias ligadas aos direitos das pessoas mais vulneráveis e de como a luta por igualdade requer uma mudança social radical. Além disso, também concluí duas especializações: em Filosofia (2010) e em História do Brasil (2012).

Meu encontro com a educação especial surgiu de inquietações do cotidiano docente, do convívio com alunos com indicativo à educação especial e da falta de respostas do Estado aos anseios deste professor, que buscava modos de chegar nestes indivíduos, mesmo com poucos recursos teórico-metodológicos, oriundos de uma formação docente desvinculada da preparação para o exercício do magistério com esses sujeitos e da falta de suporte estatal para tal.

Além disso, me chamava à reflexão a maneira como meus alunos, público-alvo da educação especial<sup>2</sup>, eram atingidos pelo que eu ensinava. Me surgiam perguntas do tipo: como um aluno surdo ou com deficiência intelectual entende as abstrações históricas e/ou filosóficas que medeio em sala de aula? Como eu poderia fazer isso ter sentido para ele? Logo, a problemática da pesquisa também se colocou como uma pergunta para mim: quais dificuldades outros professores e professoras do município também enfrentaram/enfrentam? Como era o trabalho com esses sujeitos na época em que eu era aluno da escola pública municipal? Quais os impactos das políticas públicas de nível federal, estadual e municipal para a práxis docente local referente aos alunos público-alvo da educação especial?

Assim, quando surgiu a oportunidade de escrever o pré-projeto para concorrer a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), lancei-me ao desafio de aliar os conhecimentos historiográficos adquiridos na graduação para compreender a história da educação especial no município de Marilândia-ES, a partir das narrativas e memórias dos(as) profissionais da educação local.

Vale mencionar que nas duas décadas em que delineio minha pesquisa, o município de Marilândia-ES viveu momentos políticos e educacionais diversos, tais como sua emancipação política em relação ao município de Colatina-ES, em 1980; a reabertura política, em 1985; a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988; o processo de municipalização das escolas do campo, na segunda metade da década de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), em 1996, dentre outros eventos importantes. Logo, saber como era o trabalho docente de profissionais da educação em relação aos alunos público-alvo da educação

---

<sup>2</sup> São considerados alunos público-alvo da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEE 2008, os sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

especial em uma época de tantas transformações é, também, compreender como se dava a transição de políticas de segregação-integração-inclusão num município do interior, longe dos holofotes dos grandes centros urbanos, onde o debate acontecia.

Toda a problemática apresentada me instigou a conhecer e repensar as práticas docentes em relação aos alunos público-alvo da educação especial, fato que contribuiu (e ainda contribuirá) para meu aperfeiçoamento profissional, bem como para minha constante constituição enquanto ser humano, situado e consciente de minhas responsabilidades como professor, além de trazer a lume uma parte da história da educação especial de um município do interior do Espírito Santo que poderia se perder com o tempo.

Esse resgate histórico pode inspirar outros profissionais a rever e/ou repensar práticas, ao mesmo tempo em que pode contribuir para o registro de informações orais que documentos públicos, muitas vezes, não trazem. Outro fator importante é que trazer a narrativa de profissionais que viveram a história nos coloca na posição de resgatar o passado para subsidiar ações futuras, não no sentido de julgar o que foi feito, mas para contribuir para o que pode ser feito a partir, talvez, do não feito.

Por esta perspectiva, ao investigar como se deu a implantação da educação especial em Marilândia-ES, propus uma reflexão, não apenas sobre os processos inclusivos dos alunos público-alvo da educação especial, mas também sobre a atuação de profissionais da educação inseridos neste processo, uma vez que são sujeitos que mediarão, atravessaram e foram atravessados por momentos únicos da educação local.

Assim sendo, de acordo com a temática proposta, elenquei como objetivo geral: **compreender parte da história da educação especial no município de Marilândia-ES entre os anos de 1980 e 1999, a partir das narrativas e memórias dos(as) profissionais da educação local que vivenciaram o processo**, tendo como objetivos específicos: a) entender como se deu o processo de construção da educação especial, das políticas e da formação de professores, no município de Marilândia-ES entre os anos de 1980 e 1999; b) compreender, pelas falas dos(as) profissionais, indícios das dificuldades enfrentadas e das potencialidades de sua atuação com alunos vinculados à educação especial; e c) analisar os impactos das

ações oficiais na prática educativa especial nas escolas municipais de Marilândia-ES, entre 1980 e 1999.

Para alcance dos objetivos propostos, esta pesquisa buscou respaldo teórico no materialismo histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, por se tratar de um autor que se dedicou aos estudos do meio como influência pedagógica na formação do indivíduo, bem como no papel da comunicação neste processo, uma vez que este autor considera a linguagem como a essência da humanidade (DRAGO; AZEVEDO, 2020). Linguagem esta que teve um papel especial na pesquisa, uma vez que envolveu as narrativas de profissionais da educação como pessoas singulares, produtoras de cultura e em constante formação com o meio, internalizando conceitos, ressignificando-os e reconstruindo-os (SILVEIRA, 2014).

Além disso, dialogar com o referencial teórico de Vigotski, faz-nos refletir sobre nossa própria ação enquanto profissionais da educação, uma vez que, no pensamento materialista, a dialogia está sempre presente e, nós, enquanto indivíduos inseridos numa determinada cultura, não ficamos imunes à interação com as pessoas que nos rodeiam.

Na esteira de Vigotski, recorri também ao pensamento de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, pois este autor formulou sua teoria a partir da ideia de que o indivíduo é constituído no tecido social, em contato com o outro, e que cada um vivencia as experiências de um determinado modo (SILVEIRA, 2014). Este é um aspecto importante da pesquisa, pois leva em conta as especificidades dos sujeitos entrevistados, bem como suas histórias de vida que estão no plano pessoal, mas também social, construídas na utilização da linguagem como meio de produção do ser, de sua consciência (ARAÚJO, 2020).

Para a produção dos dados que embasaram nossa análise, este estudo de mestrado apoiou-se na pesquisa de natureza qualitativa e teve como método a entrevista narrativa. Vale colocar em relevo que o pano de fundo da análise dos dados teve o viés do materialismo histórico-cultural, tão caro para este tipo de estudo, em que o foco é a influência do meio no comportamento dos indivíduos e sua (re)significação enquanto sujeitos situados e integrantes de um todo social, construído nas interações coletivas que estão presentes em suas memórias.

O aporte metodológico citado atende aos objetivos e referenciais teóricos indicados, pois possibilita ao pesquisador tomar como foco da produção de dados não informações objetivas quantificadas, mas subjetividades inerentes aos sujeitos, humanos que são, sensíveis que são, atravessados pelos processos em que estiveram inseridos. Ademais, a entrevista narrativa comunga com os pressupostos comunicativos e dialógicos presentes nas obras de Bakhtin e Vigotski.

Para a organização desta pesquisa e a exposição de seus resultados, além das considerações iniciais, esta dissertação de mestrado segue a seguinte ordem: 1º capítulo, com as **considerações metodológicas da pesquisa**, com os procedimentos adotados para a produção de dados, sempre em diálogo com a revisão de literatura e com nossos referenciais teóricos. Além disso, constam neste capítulo, os objetivos gerais e específicos, bem como o local e os sujeitos deste estudo. No 2º capítulo, trazemos a **revisão de literatura**, com outros estudos realizados com base na pesquisa narrativa com sujeitos inseridos em processos de implantação da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial. Como 3º capítulo, recuperamos a **trajetória da educação especial numa perspectiva inclusiva por meio de aspectos históricos, legais e conceituais**, onde foi exposta a história da educação especial, bem como as leis criadas no Brasil dentro do processo de segregação, integração e inclusão que englobam cerca de um século e meio de luta pela educação especial, além de conceitos caros ao entendimento da modalidade educativa especial no Brasil. No 4º capítulo, **dialogamos com a base teórica**, trazendo as principais contribuições conceituais de Bakhtin e Vigotski para a problemática da pesquisa, permitindo que fizéssemos aproximações entre suas teorias, nosso objeto de estudo e nossa metodologia, contribuindo, assim, para a produção do conhecimento científico na área da comunicação, da dialogia e da educação especial numa perspectiva inclusiva. No 5º capítulo, estão presentes as **memórias e narrativas dos(as) profissionais que participaram do processo de implantação da educação especial no município**, com os dados produzidos sendo analisados à luz das seguintes categorias: Educação Especial, políticas e formação de professores; o aluno com deficiência na escola; formação, práticas pedagógicas e o cotidiano em sala de aula; o aluno público-alvo da educação especial e os outros sujeitos do processo; presente passado e futuro: uma análise através do olhar de nossas entrevistadas. Por fim, são apresentadas as **considerações finais**, onde

recuperamos nossos objetivos da pesquisa, afim de traçarmos uma análise final de seu cumprimento. Para finalizar, apresentamos nossas **referências** de estudo e os **apêndices**.

## **1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

Neste capítulo trataremos das considerações metodológicas utilizadas na pesquisa. Vale mencionar, de antemão, que optamos pela via epistemológica do materialismo dialético ancorado na perspectiva histórico-cultural como guia de nossas reflexões acerca dos dados produzidos. Logo, explicitamos nossos objetivos da pesquisa, a metodologia, os procedimentos ou instrumentos utilizados para a produção dos dados e o local e os sujeitos envolvidos no estudo. Optamos por trazê-lo logo como primeiro capítulo, pois vários dados foram utilizados nos capítulos subsequentes.

### **1.1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS**

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender parte da história da educação especial no município de Marilândia-ES entre os anos de 1980 e 1999, a partir das narrativas e memórias dos(as) profissionais da educação local que vivenciaram o processo.

Para atingir o objetivo geral, elencamos como caminhos a serem percorridos os seguintes objetivos específicos:

- a) entender como se deu o processo de construção da educação especial, das políticas e da formação de professores no município de Marilândia-ES, entre os anos de 1980 e 1999;
- b) compreender, pelas falas dos(as) profissionais, indícios das dificuldades enfrentadas e das potencialidades de sua atuação com alunos vinculados à educação especial;
- c) analisar os impactos das ações oficiais na prática educativa especial nas escolas municipais de Marilândia ES, entre 1980 e 1999.

### **1.2 PROPOSTA METODOLÓGICA**

Para o alcance dos objetivos propostos, tivemos em mente ser a opção mais condizente com os pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados produzidos a utilização do método de pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que

trabalhamos com as narrativas singulares de professoras que participaram de um dado momento histórico da constituição da educação especial no município de Marilândia-ES e, portanto, não produzem dados estatísticos, tão caros aos estudos da natureza, mas textos na perspectiva bakhtiniana, inseridos num determinado contexto histórico-social-temporal. Para nós, pesquisar a Educação através das narrativas é investigar os meandros que fogem à cristalização, pois promovem a interação entre os sujeitos, produtores de significações sociais advindas da polifonia, o que vai ao encontro da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e de sua postura dialógica como essência do ser humano em sociedade, uma de nossas bases teóricas. Corroborando este argumento, Chaves (2000, p. 90) nos diz que

[...] a abordagem narrativa torna o pesquisador mais intimamente ligado ao processo investigativo, do que nos métodos quantitativos e estatísticos, por lidar de perto com as experiências humanas.

Neste aspecto, ressaltamos a importância tanto do sujeito-locutor, quanto do sujeito-entrevistador, uma vez que ambos estão numa relação dialógica que se mostra interdependente na construção de uma narrativa que interessa a ambos e atravessa a ambos.

Dentro da natureza qualitativa da pesquisa, elegemos a perspectiva do estudo a partir das narrativas, por valorizarmos os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos nas entrevistas, muitos deles, profissionais com visões de mundo e de educação diferentes, mas presentes em um mesmo contexto. O estudo a partir das narrativas se adequa a nossa base teórica, que é alicerçada nas perspectivas de Bakhtin e Vigotski, que entendem a comunicação e a linguagem como traços essenciais do ser humano e objetivações constituintes da sociedade.

A escolha pela pesquisa narrativa se deu porque, de acordo com Benjamin (apud SILVEIRA, 2014, p. 73), “as narrativas dizem respeito à experiência, ou seja, trazem consigo valores, costumes e culturas daqueles que narram. Assim, a narrativa pode desvelar toda a experiência de vida do sujeito-narrador”, além de dar a oportunidade para que ele (re)conte sua trajetória.

Nesse sentido, essa visão de conhecimento reconhece que as vidas de professores são inscritas/escritas ao longo do tempo, e suas histórias são vividas e ditas, revividas e recontadas à medida que os professores encontram novas situações em suas vidas (CHAVES, 2000, p. 90).

Assim sendo, abrimos com esta estratégia metodológica a possibilidade de praticar a escuta, atentos aos detalhes qualitativos dos ditos, bem como dos não ditos, os espaçamentos orais, os suspiros, sinais de sentimentos diversos, dentre outros aspectos próprios de cada sujeito, como traços importantes dos dados produzidos, o que nos permitiu encontrar uma relação íntima dos sujeitos da pesquisa com o momento histórico-cultural que vivenciaram, ou seja, o caminho para a implantação da educação especial numa perspectiva inclusiva no município nas décadas de 1980 e 1990. Por exemplo, quando na fala da professora VITÓRIA, ela deixa fluir a lembrança sentimental daquele período ao relatar com emoção como ensaiou uma dança para a festa junina da escola com uma aluna surda, não admitindo que ela não pudesse participar por não ouvir a música:

Então, e aí quando eu falo disso, Emilio, eu fico emocionada, assim, batendo na tecla, porque, outro dia eu estava me lembrando, né, que foi a única criança que eu peguei e eu me encantava de ver que ela fazia os ensaios da dança, da quadrilha, né, e parecia que ela estava ouvindo [...]³.

Exatamente por esse motivo, a perspectiva histórico-cultural esteve em voga nesta pesquisa, guiando nossa análise dos dados produzidos. Percebemos que havia ali, de acordo com o exemplo, uma consciência e responsabilidade com aquela aluna, traço marcante da inquietação de algumas pessoas que passariam a lutar pelos direitos das pessoas com deficiência no Brasil em nosso recorte temporal, como sujeitos historicamente objetivados.

Assim, reafirmamos que a pesquisa de natureza qualitativa – e de método baseado em entrevistas narrativas – vai ao encontro do referencial teórico alicerçado em Bakhtin e Vigotski, autores que dialogam com a matriz histórico-cultural, privilegiando o papel da comunicação como essenciais para a estruturação e evolução de uma dada sociedade, em um dado momento histórico.

Neste sentido, Freitas (2002, p. 27) nos diz que a perspectiva histórica da pesquisa mostra “[...] que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto”. Ou seja, que uma pesquisa que se propõe a estudar as narrativas pela perspectiva histórico-cultural deve estar sempre alerta para

---

<sup>3</sup> Optamos por manter a identidade linguística de cada sujeito entrevistado, deixando a grafia como ocorreu na fala, entendendo ser esta uma das marcas comunicativas que transparecem impressões e sensações da atividade dialógica.

os caminhos a serem percorridos, com as paisagens ao redor, as pausas, os percalços, e não apenas com o destino que se quer atingir.

Freitas (2007) também nos aponta que a pesquisa de natureza qualitativa, de orientação histórico-cultural, tem cinco (seis, presentes na obra) características básicas, a saber: a fonte para produção de dados é o contexto em que a situação emerge; as questões utilizadas para a pesquisa devem encaminhar a compreensão da complexidade do acontecimento histórico; a ênfase da produção de dados deve estar centralizada na compreensão; o foco do pesquisador deve ser direcionado para a (re)construção do percurso histórico em voga, sua origem e desenvolvimento; o pesquisador também é parte do estudo, uma vez que ele ocupa papel social e é atravessado por relações sócio-históricas que o levaram até ali; o critério para a produção de dados não é a precisão, mas a profundidade do que se estuda.

Sobre o papel do pesquisador na pesquisa narrativa de abordagem histórico-cultural, tivemos em mente que

[...] meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior (AMORIM, 2007, p. 14).

Este conceito de exotopia, do qual nos fala Amorim, permeou toda pesquisa quando se tratou de encararmos o outro como alguém único, subjetivo, produtor de conhecimento. Logo, pudemos perceber que o papel do pesquisador vai muito além de descrever o fato, mas exige atenção e interpretação em relação ao que foi narrado, bem como em quem narrou, sobre quais bases culturais o sujeito se assenta. Daí a necessidade de observar de maneira especial as reações dos indivíduos entrevistados e a consciência de produzir um estudo calcado na relevância das histórias contadas para a constituição do saber científico, uma vez que, como nos diz Chaves (2000, p. 88), “[...] o impacto da história continua além de seu valor de entretenimento pois provoca a reflexão como resposta imediata e levanta questionamentos sobre o ensino [...]” e, vamos além, à constituição do próprio processo educativo brasileiro e de como ele foi desenvolvido no tempo e no espaço, numa modalidade de ensino que se estruturou, de certa forma, recentemente enquanto espaço público de aprendizagem do educando com deficiência como um sujeito de direitos historicamente construídos e estabelecidos.

### 1.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção de dados optamos por realizar, de acordo com os objetivos propostos para o estudo, uma série de entrevistas semiestruturadas na perspectiva das narrativas.

A utilização e a importância da entrevista semiestruturada, encontram eco na fala de Freitas (2002, p. 27), uma vez que

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Assim, realizar uma entrevista nesses moldes nos permitiu deixar em aberto caminhos que podem ser percorridos por quem narra um determinado período histórico. Não se tratou aqui de não termos tido um norte, mas de flexibilizá-lo para que questões importantes pudessem surgir da fala espontânea de nossos(as) interlocutores(as). Abriram-se espaços, ainda, para determinadas atitudes que foram além da fala objetiva oral e que revelaram sentimentos que, muitas vezes, não seriam transmitidos por meio de palavras.

Concomitantemente à nossa metodologia, nossa perspectiva, já mencionada anteriormente neste estudo, partiu do enfoque histórico-cultural, por concordarmos com Freitas (2002) para quem a entrevista nesta perspectiva não é um mero jogo de perguntas e respostas, mas é dialógica, pois envolve sujeitos num movimento de trocas mútuas através dos questionamentos propostos, o que já foi elucidado por Bakhtin no conceito de polifonia, as múltiplas vozes presentes no discurso, e que trataremos no capítulo 4.

Buscando a ideia de dialogismo e de alteridade, as perspectivas dialógicas de Bakhtin, a linguagem em Vigotski como sendo a principal função psicológica superior que coordena todo o nosso fazer, nosso pensar, nosso agir, a entrevista semiestruturada ganha força na pesquisa com as narrativas, já que os sujeitos se tornam protagonistas do processo quando trazem a sua história.

Quanto à execução das entrevistas semiestruturadas, foi necessário levarmos em conta o momento de pandemia da Covid-19. Por este motivo, foram observadas todas as normas de segurança, como a utilização de máscaras e o distanciamento social

quando das entrevistas presenciais, com exceção de uma delas, que foi realizada de maneira remota, por meio do aplicativo *WhatsApp*, uma vez que uma de nossas entrevistadas tem a mãe acamada e não havia possibilidade de realizar a entrevista presencial. O roteiro semiestruturado, com as questões contidas nas entrevistas, está presente no apêndice B, mas reiteramos que as entrevistadas ficaram livres para manifestarem-se sobre outras questões que lhes tocaram no decorrer do processo, inclusive, sendo este um dos trunfos da entrevista semiestruturada: a abertura para amplas possibilidades.

Também é importante mencionar que este entrevistador não interferiu diretamente em nenhuma das falas de nossas entrevistas, deixando-as livres para manifestarem-se da maneira que lhes convinha.

As entrevistas foram individuais, tanto pelo momento pandêmico que vivenciamos quanto pela realidade vivida pela maioria das entrevistadas, que estão aposentadas e/ou não moram em comunidades próximas. Isso não pode ser considerado um trunfo, pois “nas entrevistas individuais, a linguagem pareceu mais limpa, como se o entrevistado precisasse expor a realidade que ele acreditava (ou desejava) existir, escondendo ou omitindo erros” (KRAMER, 2007, p. 73). Kramer utiliza o tempo passado para se referir ao desafio que é interpretar uma fala individual, onde os significados ficam mais evidentes, porém, podem esconder (re)significações do que foi de uma maneira idealizada pelo entrevistado. Podemos dizer que essa preocupação com os ditos de nossas entrevistadas faz parte de sua memória de futuro na perspectiva bakhtiniana, quando buscam a dimensão ética para proferirem seus enunciados.

Foram entrevistadas sete professoras, além de dois profissionais que trabalharam no subnúcleo<sup>4</sup> de Educação no município de Marilândia-ES. A necessidade das duas últimas entrevistas se deu pela menção ao órgão estadual nas entrevistas das professoras que, por vezes, relataram a importância deste no período em tela desta pesquisa, como nos casos a seguir:

---

<sup>4</sup> Os subnúcleos eram órgãos da educação estadual que ficavam localizados em cada município do Espírito Santo. Representavam uma extensão dos núcleos, presentes em cidades maiores e que, hoje, seriam comparáveis às Superintendências Regionais de Educação (SRE's). No nosso caso, o subnúcleo de Marilândia-ES respondia ao núcleo de Colatina-ES.

As vezes a gente vinha pra cá, pro subnúcleo, né, pra buscar informação, pra saber o que fazer, como fazer [...] (GÉSSICA).

Tinha o subnúcleo, então era difícil eles [técnicos da Secretaria Estadual de Educação] virem de lá para dar uma assistência pra gente, né? (MALU).

Eu acho que a gente falava subnúcleo, na época, mas é Superintendência, né? O subnúcleo... O Roberto era alguma coisa lá, o chefe, sempre deu muita assistência, muita! Não posso reclamar, não (SONIA).

Por entendermos que a pesquisa narrativa inserida na perspectiva histórico-cultural tinha total relação com a temática do estudo – contar a história de uma época a partir das falas dos sujeitos inseridos em um recorte temporal –, o discurso na teoria bakhtiniana assumiria papel fundamental. Segundo nos diz o estudioso russo,

[...] o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada (BAKHTIN, 2014, p. 154).

Assim sendo, o método da pesquisa encontra-se intimamente ligado com o referencial teórico e com a perspectiva escolhida, pois os sujeitos pesquisados estão ligados de maneira histórico-cultural e dialógica ao sujeito-pesquisador, formando uma cadeia comunicativa de interação social.

Outrossim, foi preciso entender, na análise dos dados, que seria de suma importância não teorizar excessivamente a fala das professoras, correndo o risco de cair em mera abstração ideológica acerca dos acontecimentos vividos e narrados por elas. Foi preciso observar atentamente o tratamento dos dados produzidos, pois, concordando com Bakhtin (2003, p. 264-265),

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística [sic] redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

Por fim, a duração média das entrevistas foi de 20 minutos, mas ponderando que, uma das entrevistadas enviou a maioria das informações via *WhatsApp*, de forma escrita ou por áudio. Para além dos dados numéricos, fica o registro da simpatia e boa vontade de todos os sujeitos entrevistados, que receberam este sujeito-pesquisador com muito carinho e disponibilidade. Além da cordialidade, a professora MALU preparou um delicioso café da tarde, a professora ROCAFA me presenteou com um livro sobre a cultura italiana local organizado por ela mesma e todas proporcionaram

momentos que, além de terem sido de grande valia para esta pesquisa, foram muito agradáveis.

#### 1.4 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na cidade de Marilândia, município do interior do estado do Espírito Santo. Cabe mencionar que este sujeito-pesquisador nasceu, reside e trabalha no município da pesquisa, ministrando aulas de História na rede estadual, o que o coloca como alguém vinculado ao processo histórico em questão, não só por ser docente na cidade, mas por ter sido também aluno da rede municipal no recorte temporal da pesquisa.

Geograficamente, esta cidade está localizada no noroeste do estado e emancipou-se após a sanção da Lei nº 3.345, de 15 de maio de 1980. Até esta data, encontrava-se como distrito de Colatina-ES. Atualmente, Marilândia faz fronteira com outros três municípios do Espírito Santo, a saber: Colatina, Linhares e Governador Lindemberg, conforme pode ser visualizado na figura 1.

FIGURA 1: MARILÂNDIA, ESPÍRITO SANTO



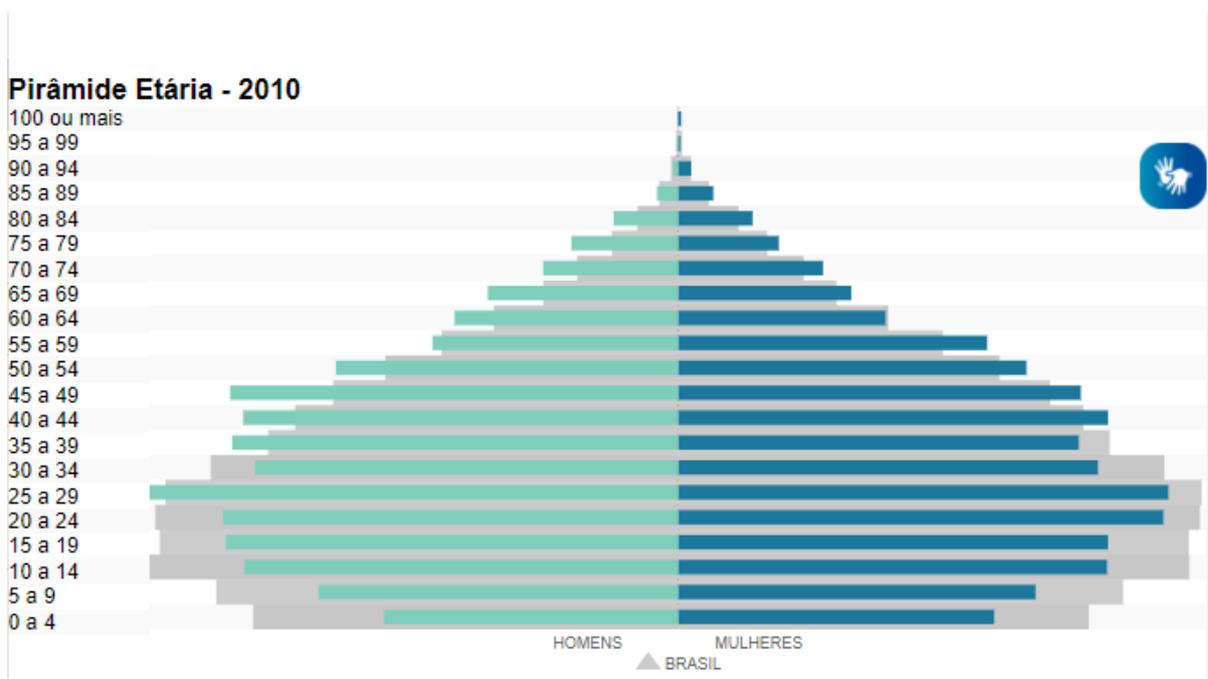
Fonte: <[https://www.researchgate.net/figure/Location-of-the-City-of-Marilandia-ES-Source-Adapted-from-Jones-dos-S-Neves-Institute\\_fig1\\_342315520](https://www.researchgate.net/figure/Location-of-the-City-of-Marilandia-ES-Source-Adapted-from-Jones-dos-S-Neves-Institute_fig1_342315520)> Acesso em: 09 de out de 2021.

A estrutura econômica da cidade gira em torno da cafeicultura, da indústria do vestuário e do pequeno comércio, sendo seu PIB *per capita* de R\$ 20.678,32 anuais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, de 2018.

Em relação à população, segundo dados estimados do IBGE para 2021, são 13.091 habitantes, em sua maioria, residindo nas comunidades do interior do município, onde predominam pequenas e médias propriedades rurais. A identidade da cidade é marcada pela colonização italiana, presente em atividades culturais escolares ou não, que ocorrem ao longo dos meses do ano.

Na figura 2 apresentamos a pirâmide etária do município, que revela que a população passa por uma transição demográfica, saindo de uma condição de altas natalidades e pouco envelhecimento e caminhando para a composição piramidal de países desenvolvidos, caracterizados por pirâmides de topo largo. Inclusive, em comparação com o Brasil (em cinza na imagem), Marilândia apresenta certo adiantamento deste processo.

FIGURA 2: PIRÂMIDE ETÁRIA DE MARILÂNDIA-ES



Fonte: IBGE, 2010.

A educação marilandense apresenta os seguintes dados, segundo o IBGE:

- Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010): 97,7%;
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (rede pública, 2019): 6,9;
- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental (rede pública, 2019): 5,3.

Existem no município três redes/tipos de ensino/escola: municipal (foco desta pesquisa), estadual (apenas a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Antônio Volkers) e filantrópica (Escola Família Agrícola de Marilândia-ES), todas públicas.

Em relação às escolas municipais, são 22 espalhadas pela cidade, 16 localizadas no campo e 6 em área urbana. Como nossa pesquisa iniciou-se em 2021, apresentamos a seguir os números da educação municipal na tabela 1, comparados aos números atuais.

TABELA 1: EDUCAÇÃO MARILANDENSE – 2021-2022

	<b>2021</b>	<b>2022</b>
Número de professores	150	173
Professores efetivos	88	85
Alunos matriculados	1.271	1.456
Alunos matriculados no Ensino Infantil	543	569
Alunos matriculados no Ensino Fundamental	728	887
Alunos Público-Alvo da Educação Especial	49	70

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Marilândia-ES.

Uma peculiaridade do município é que as escolas administradas pela prefeitura passaram por processo de municipalização há anos atrás: em 1998, as escolas EMEIEF Padre Luiz da Grã, EMEF Maria Izabel Falcheto, EMEIEF Angelo Bravin e EMEIEF São Judas Tadeu; e em 2005, as escolas do campo. Todas as informações

acima foram repassadas pelas técnicas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Marilândia-ES (SEMED), via e-mail.

Como sujeitos diretos do estudo, optamos por convidar professoras que atuaram na educação básica municipal nas décadas de 1980 e 1990, por terem vivenciado a emancipação política da cidade, a redemocratização após 21 anos de Regime Civil-Militar, a municipalização, quando da passagem da rede estadual para a municipal das escolas de Marilândia-ES, e as leis de integração e inclusão dos alunos público-alvo da educação especial à escola comum.

Foram convidadas para a entrevista, inicialmente, oito professoras, em sua maioria aposentadas, mas todas que haviam vivenciado o processo (ex)inclusão em sala de aula ou na administração municipal, sendo parte da história da educação no município de forma geral. Porém, duas delas não aceitaram o convite. Naquele momento, não houve necessidade de substituí-las, devido aos dados produzidos terem sido suficientes e as demais terem conseguido narrar o seu ponto de vista histórico, cultural e social a partir do objetivo geral do estudo. Porém, ao final de uma de nossas entrevistas e início da análise de dados, a professora SONIA foi citada como alguém que não poderia ficar de fora do estudo, sendo assim convidada e aceitando prontamente. Também houve a necessidade de entrevistar duas pessoas que trabalharam no Subnúcleo de Educação, conforme já mencionado nesta pesquisa. Portanto, ao final do processo, tivemos 9 profissionais entrevistados(as).

Para nomear nossos(as) entrevistados(as), foram utilizados pseudônimos<sup>5</sup> no corpo do texto, afim de preservar a privacidade de suas informações, tomadas apenas no que interessou aos objetivos desta pesquisa. Importante mencionar que estas professoras foram escolhidas, também, seguindo o critério geográfico de distribuição por diferentes localidades do município para que pudéssemos abarcar diferentes realidades, mesmo que no micro, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Ademais, também é importante trazer a relevo que os profissionais que chefiaram o Subnúcleo de Marilândia-ES passaram pelos mesmos critérios metodológicos, tanto para a entrevista quanto no tratamento de dados. Para

---

<sup>5</sup> A grande maioria dos pseudônimos foi escolhida pelos próprios profissionais, com exceção de três. Uma delas preferiu citar seu nome próprio, as outras deixaram a escolha livre ao pesquisador.

estes sujeitos, foi produzido um roteiro de entrevista semiestruturada específico (APÊNDICE C).

Para melhor destacarmos nossos sujeitos das entrevistas, trazemos a seguir um pequeno histórico de cada um(a) deles(as). Sobre as escolas do interior em que atuaram na rede municipal, optamos, em alguns casos, por trazer o nome das comunidades em que elas estavam localizadas, uma vez que algumas delas mudaram sua nomenclatura com o decorrer do tempo ou foram extintas, o que poderia gerar certa confusão.

- CÍNTIA: graduada em Pedagogia – Orientação Educacional, foi professora da rede municipal nas escolas das comunidades de Limoeiro, São Marcos e Santo Hilário. Chefiou o subnúcleo de educação de Marilândia-ES entre os anos de 1978 e 1988.
- GÉSSICA: graduada em Letras – Português/Francês, foi professora da rede municipal na comunidade de Santa Rosa, no ano de 1987. Atuou por décadas na escola estadual do município, com o processo de municipalização das escolas.
- HELENA: graduada em Pedagogia – Supervisão Escolar, foi professora da rede municipal em escolas da comunidade de Alto Liberdade (uma delas a extinta escola Cônego João Guilherme) e no centro de Marilândia, na escola Maria Izabel Falcheto. Esteve na ativa entre os anos de 1974 e 2016.
- MALU: cursou o Magistério, com adicional em Ciências e Matemática, e especializou-se em Educação Infantil. Lecionou nas comunidades de Gracilândia, Taquarussu e Queixada, além da escola Padre Luiz da Grã, que comporta os ensinos infantil e fundamental municipais da comunidade de Baixo Patrão-Mor. Foi professora da rede municipal entre os anos de 1976 e 2013.
- ROCAFA: graduada em Matemática, com especialização em Planejamento Educacional, foi professora da rede particular do município na extinta escola Imaculado Coração de Maria, em 1974, além de ter sido a secretária municipal de educação no período da municipalização das escolas do estado. Importante mencionar sua atuação como uma pessoa ligada à cultura e educação no município.
- ROBERTO: graduado em Geografia, com especialização na mesma área, foi professor de Geografia da escola estadual do município por quase toda carreira

profissional, porém, entre os anos de 1989 e 1997, chefiou o Subnúcleo de Educação.

- SILVIA: graduada em Pedagogia – Orientação Escolar, com especialização em Psicopedagogia Clínico Institucional. Atuou na escola São Judas Tadeu, na comunidade do Patrimônio do Rádio, como professora, pedagoga e diretora, além de ter sido tutora dos cursos de Pró-letramento em Matemática, Formação pela Escola e PNAIC<sup>6</sup> a nível municipal e pedagoga e secretária da Secretaria Municipal de Educação de Marilândia-ES (SEMED). Toda sua carreira profissional decorreu entre os anos de 1989 e 2020.
- SONIA: graduada em Geografia, com especialização em Alfabetização, foi professora da rede municipal em duas escolas da comunidade do Patrimônio do Rádio (Monte Sinai e São Judas Tadeu), além de tutora de uma aluna com deficiência visual, a quem acompanhou por quase toda vida discente na educação básica. Lecionou entre 1976 e 1997.
- VITÓRIA: graduada em Pedagogia, com especializações em Psicopedagogia, Educação Infantil e Orientação Escolar, iniciou sua carreira docente em 1991 e, até a conclusão deste estudo, ainda se encontrava na ativa. Atuou em escolas da comunidade de Alto Liberdade (Córrego Jeremias, extinta, e Alto Liberdade, onde está atualmente), nas comunidades de São Bento, São Marcos, São José e Alto Patrão-Mor, além de escolas do centro de Marilândia-ES (Maria Izabel Falcheto, Dailton Luiz Magnago e creche Dalva Bona Passamani).

É importante pontuar que nenhuma destas professoras possuía formação específica na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva à época de sua atuação profissional. Além disso, naquele período histórico da educação brasileira, a própria ideia de formação continuada diferia muito da atualidade. Se hoje, muitas vezes, as administrações educacionais ofertam formação em serviço de modo contínuo, naquele período praticamente não se tocava nesse assunto. Ademais, muitas das professoras eram oriundas do antigo curso médio de Magistério, obtendo seu diploma específico anos após terem iniciado sua carreira docente.

---

<sup>6</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Outrossim, foram sujeitos indiretos do estudo aqueles que trouxeram outras contribuições para a produção de dados: secretária e técnicos da Secretaria de Educação de Marilândia-ES – SEMED, diretores de escola, dentre outros.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, trazemos a revisão de literatura, onde buscamos dialogar com outros trabalhos desenvolvidos e que tiveram temática ou elementos em comum com nosso objeto de estudo e/ou com nossos referenciais teóricos e metodológicos. Com isso, buscamos angariar conhecimentos já constituídos sobre a temática abordada e perceber onde podemos avançar nas contribuições para a investigação que visa enriquecer o conhecimento científico sobre a educação especial no Brasil.

Estes trabalhos buscaram compreender trajetórias de professores, familiares e/ou alunos público-alvo da educação especial por meio de narrativas, permitindo conhecer as realidades dos sujeitos e, a partir delas, escrever uma história da educação especial em locais específicos do Brasil, ou mesmo, refletir sobre como se deu o processo de construção da educação especial em determinados segmentos, como a escola ou espaços formativos dos cursos superiores em diferentes espaços e tempos.

Para tal tarefa, buscamos trabalhos em plataformas virtuais, tais como o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não foi utilizado recorte temporal para a busca de trabalhos, uma vez que há escassez de pesquisas com a temática da história da educação especial em municípios do interior do Brasil. Portanto, para obter uma gama maior de pesquisas, utilizamos como descritores: história, educação especial, município; história, educação especial, narrativas, memórias.

Para chegar aos trabalhos analisados para a revisão de literatura, fizemos a leitura dos títulos, dos resumos, das metodologias, da produção de dados a partir das narrativas e dos resultados finais. Foram selecionados dezoito trabalhos, dos quais, sete se enquadraram no perfil da presente pesquisa. Diante disso, organizamos a revisão de literatura seguindo os seguintes critérios: a) trabalhos que apresentam narrativas de profissionais da educação relacionadas à educação especial numa perspectiva inclusiva; b) trabalhos que apresentam narrativas de outros sujeitos; c) diálogos entre os trabalhos selecionados e nossa proposta de pesquisa.

Para melhor visualização de nossas fontes de revisão de literatura, montamos duas tabelas com base na categorização mencionada anteriormente. O critério utilizado para disposição dos dados na tabela é a data de defesa da dissertação/tese.

**TABELA 2: TRABALHOS QUE APRESENTAM NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

<b>Nº</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Nome do autor(a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título do trabalho</b>
1	2019	Dissertação	Thaís Aquino Sigarini Botelho	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Educação Especial em Corumbá-MS do período 2007-2018
2	2016	Tese	Elisângela Leal de Oliveira Mercado	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas
3	2015	Dissertação	Maria Conceição Pimentel dos Santos	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano-Bahia
4	2014	Dissertação	Rosália Aparecida Simões Santana da Costa	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	O campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos-SP (1989-1998)
5	2013	Dissertação	Maria da Glória Lima Pereira Vernick	Universidade Federal do Paraná - UFPR	A política de Educação Especial no município de Pinhais-PR (2008-2011) e o direito à Educação Inclusiva
6	2013	Tese	Maria Edith Romano Siems-Marcondes	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	Educação Especial em Roraima: História, Política e Memória

Fonte: elaborado pelo autor.

TABELA 3: TRABALHO QUE APRESENTA NARRATIVAS DE OUTROS SUJEITOS

<b>Nº</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Nome do autor(a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título do trabalho</b>
1	2009	Dissertação	Francymara Antonino Nunes de Assis	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães (1996-2006)

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro diálogo que trazemos nesta revisão de literatura é a dissertação de mestrado de Thaís Aquino Sigarini Botelho, apresentada em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada Educação Especial em Corumbá-MS no período 2004-2018. Esta dissertação trouxe como objetivo registrar a história e a memória da Educação Especial em Corumbá (2004 a 2018) a partir de informações de gestores da rede municipal de ensino.

Para tanto, a autora fundamentou-se na perspectiva do materialismo histórico-dialético, pautando-se em autores como Marx, Gil (2008), Konder (1999), Saviani (2006), Le Goff (1990), Bossi (1994) e Thompson. A pesquisa teve tratamento de dados de cunho qualitativo e contou com quatro momentos: 1) levantamento bibliográfico e documental acerca da educação no município de Corumbá-MS; 2) realização do contato com os profissionais da educação do município; 3) entrevistas com estes profissionais, através de roteiro semiestruturado; e 4) sistematização dos resultados obtidos.

Como resultado, Botelho (2019) evidenciou que o município de Corumbá-MS se antecipou em certo sentido às políticas inclusivas propostas pelo governo federal, ofertando, antes mesmo da obrigatoriedade, atendimento educacional especializado. Segundo a autora,

Os dados coletados por meio das vozes das gestoras corroboraram para o entendimento da constituição dos setores destinados ao atendimento educacional especializado em Corumbá, bem como de sua estrutura, dos avanços e dos desafios enfrentados para a efetivação das políticas de educação especial (BOTELHO, 2019, s./p.).

Dando prosseguimento à revisão de literatura, apresentamos a tese de doutorado de Elisângela Leal de Oliveira Mercado (2016), intitulada *Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas*. Sua tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e teve como objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Especial, partindo de suas próprias narrativas orais.

Sua pesquisa está ancorada no método oral temático, como parte da história oral temática, decorrendo das proposições de Alberti (2004), Ferreira e Amado (2006); Joutard (2000), Meihy (2005, 2009) e Freitas (2002). Além disso, suas reflexões sobre o processo formativo do professor e sua identidade profissional baseiam-se nos estudos de Ciampa (2001a, 2001b) e Dubar (1997a, 1997b, 1998, 2006, 2012). Sua metodologia consistiu na abordagem de natureza qualitativa da história oral temática, com base na narrativa biográfica por meio da entrevista. Assim, foram entrevistadas três professoras tidas como referências da Educação Especial local. Também foram analisados documentos referentes à implantação da educação especial na rede municipal de ensino, dialogando com as ideias de formação de professores para atuarem no atendimento especializado.

Como resultado, a pesquisa de Mercado (2016) nos mostra que, através das narrativas das professoras, foi possível perceber que sua identidade profissional se desconstruiu mais do que se constituiu, uma vez que as políticas educacionais que guiam a Educação Especial estão imbuídas do neoliberalismo e de precarização da formação inicial e continuada, logo, sendo o sentido de seu trabalho guiado pela experiência cotidiana e não pelas reflexões formativas. Ademais, apesar de considerarem as ações da rede municipal de ensino importantes e fundantes, elas pouco alteraram seu exercício profissional, uma vez que continua pautado pelo modelo médico-clínico, terapêutico e assistencialista.

Outrossim, dialogamos com a dissertação de mestrado de Maria Conceição Pimentel dos Santos (2015), intitulada *A política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano-Bahia*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tal pesquisa teve como objetivo analisar como

se deu a implantação da política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do município de Tucano, na Bahia.

O referencial teórico da pesquisa teve como base a teoria analítica da pesquisa, sediada no pós-estruturalismo e centrada no ciclo de políticas de S. J. Ball. O referencial metodológico baseou-se na abordagem qualitativa dos dados produzidos através de pesquisa documental, grupo focal, entrevista semiestruturada e questionário, sendo que a análise dos conteúdos teve como base os dados produzidos. A pesquisa de Santos (2015), revelou que há uma política de implementação da Educação Inclusiva em andamento no município de Tucano-BA, com formação de gestores e professores, efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acessibilidade aos alunos público-alvo da educação especial. Por outro lado, há resistência de professores, pais e adolescentes público-alvo da educação especial quanto a sua frequência na escola comum, bem como o discurso contrário da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) quanto às medidas inclusivas.

Acrescentamos a análise da dissertação de mestrado intitulada O campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos-SP (1989-1998), de Rosália Aparecida Simões Santana da Costa (2014), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Seu objetivo foi contribuir com o entendimento de como se deu a construção da educação especial no ensino regular da rede municipal de São José dos Campos-SP, analisando a trajetória histórica, compreendendo o campo inclusivo da educação à época.

Os referenciais teóricos da dissertação de Costa (2014) foram Bourdieu (1989), em relação ao contexto sociocultural da educação em tempos de globalização, e Bardin (1977), em relação à análise do discurso. A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise de documentos e a análise narrativa, desenvolvida através de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados produzidos teve abordagem de natureza qualitativa. Desenvolveu-se, assim, a busca por documentos que permitissem conhecer a implantação da Educação Especial no município de São José dos Campos-SP e identificar o que Costa (2014) chamou de “professoras pioneiras” para, em seguida, realizar com elas as entrevistas. Tal estudo permitiu evidenciar a concepção segregacionista que deu início à Educação Especial em São José dos

Campos-SP no início da década de 1980, além de revelar histórias de familiares que lutaram pelo acesso de alunos público-alvo da educação especial no contexto escolar.

Outro estudo constante nesta revisão de literatura é a dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o título *A política de Educação Especial do município de Pinhais-PR (2008-2011)* e o direito à Educação Inclusiva, de Maria da Glória Lima Pereira Vernick (2013), cujo objetivo foi analisar as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Pinhais-PR e suas relações com a garantia do direito à educação.

A metodologia utilizada na pesquisa foi um estudo descritivo de abordagem qualitativa, sendo o trabalho organizado em três partes: 1) discussões acerca do direito à educação especial, tendo como referenciais teóricos, Bobbio (2004), Cury (2002), Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2004); 2) reflexão sobre a inserção do discurso da educação numa perspectiva inclusiva no Brasil a partir da década de 1990, tendo como referenciais teóricos, Jannuzzi (2004) e Garcia (2004); e 3) apresentação do lugar da pesquisa, com os resultados obtidos através da análise das categorias e subcategorias do discurso em Bardin (2011), produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação do município de Pinhais-PR.

Segundo Vernick (2013), a pesquisa apontou que, com o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão de alunos público-alvo da educação especial, o município de Pinhais-PR passou a se estruturar para receber estes sujeitos nas escolas comuns, assim, a educação especial na perspectiva inclusiva do município está em processo, mas ainda há muitos desafios, tais como a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, que necessitam reforçar a revisão de conceitos e posturas.

Analisamos, também, a tese de doutorado de Maria Edith Romano Siems-Marcondes (2013), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), intitulada *Educação Especial em Roraima: História, Política e Memória*. Esta tese teve como objetivo compreender como se deu a implantação da educação especial na rede pública de ensino, na década de 1970 até 2001, período em que foram estruturados serviços e escolas para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no estado de Roraima.

Este estudo teve como abordagem teórica o materialismo histórico-dialético, com base na análise histórica de Thompson, que tem por base a experiência dos sujeitos. O método utilizado para produção de dados foi a pesquisa narrativa de natureza qualitativa, com a entrevista de professores, técnicos e familiares envolvidos no contexto da implantação da educação especial em Roraima, seja em serviços especializados ou na escola comum. Além disso, também foram consultados documentos produzidos por estes profissionais na trajetória de implantação da educação especial no estado.

Como resultado final da pesquisa, Siems-Marcondes (2013) pôde diferenciar três momentos distintos da história da educação especial em Roraima: 1) do início da década de 1970 até 1983, quando houve o início das atividades que visavam implantar a educação especial no estado; 2) 1984 a 1990, com a estruturação de serviços de atendimento, porém fragmentados por deficiência; e 3) 1991 a 2001, com o impacto da elevação do território como estado de Roraima, fato que influenciou na existência e constituição identitária de instituições que se viam, ora como espaço escolar, ora como centros de atendimento terapêutico.

Além disso, a pesquisa revelou que a estruturação da educação especial no estado foi totalmente pública, ou seja, sem a participação de centros especializados de atendimento (do tipo filantrópico, assistencialista ou beneficente). Concomitantemente, Siems-Marcondes (2013) também salienta que a localização geográfica do território também fez surgir ali um modelo distante da intervenção de entidades especializadas, o que gerou a predominância do Estado nas ações de efetivação do atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, o que traduz à população local a percepção de que tal modalidade de atendimento é responsabilidade do Estado, evidenciando-se a escolarização destes alunos como um direito.

Por fim, trazemos a lume a dissertação de mestrado intitulada *Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães (1996-2006)*, de autoria de Francymara Antonino Nunes de Assis (2009). A pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e teve como objetivo conhecer as representações sociais das mães em relação à inclusão vivenciada por seus filhos na rede pública de ensino municipal de João Pessoa, na Paraíba.

O estudo teve como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2003), onde a realidade dos sujeitos é conhecida através da análise de seu contexto social real, tendo como objeto do conhecimento o senso comum. A produção de dados teve interpretação de natureza qualitativa, tendo como marco metodológico o depoimento oral das mães, colhido por meio de entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos foram organizados seguindo as seguintes categorias: ser mulher e mãe de uma criança com deficiência: o contexto familiar; a experiência da inclusão escolar; o papel da escola; e violência, preconceito e exclusão.

Como resultado final, Assis (2009) verificou que, na fala das mães, há um impacto enorme em suas figuras no que tange ao cuidado da criança com deficiência, entendida como de responsabilidade da mulher. Ademais, na fala destas mães foi possível perceber como elas acreditam ser a escola um fator importante na vida de seus filhos, porém, impera em suas falas a percepção de que o ambiente escolar ainda é discriminatório e marcado pelo descaso em relação à escolarização dos sujeitos com deficiência, servindo como impedimento para uma plena inclusão.

Por meio da análise das dissertações e teses, pudemos perceber similaridades em relação ao que propomos nesta pesquisa. Primeiramente, a abordagem de cunho qualitativo, explicitada em todos os estudos desta revisão de literatura, que guiou nossa análise dos dados produzidos, além do trabalho com as narrativas, opção viável na produção de dados em que constam processos envolvendo sujeitos subjetivos inseridos em determinado contexto social, uma vez que a “subjetividade [é] a característica individual manifestada por um sujeito biológico que se dá a partir das relações sociais e culturais” (ARAÚJO; TRENTO, 2020, p. 135), o que corrobora com nosso referencial teórico, pautado no materialismo histórico-cultural.

Num segundo momento, e ainda partindo de uma visão geral, podemos destacar o caráter de construção de histórias a partir de falas dos sujeitos em diferentes partes do Brasil, seja para conhecer como se deu a implantação da educação especial numa perspectiva inclusiva nestes locais, ou mesmo para desvelar dificuldades e potencialidades na construção desta modalidade de ensino, como pesquisamos em Marilândia-ES. Neste ponto, traçamos a similaridade com esta pesquisa, uma vez que, referenciados teoricamente em Bakhtin, consideramos o papel da enunciação como primordial para o processo comunicativo e de construção de significados histórico-

sociais que moldaram um determinado espaço-tempo. Nesse sentido, é necessário ouvir o outro, pois, para Bakhtin (2014, p. 153-154),

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. [...]. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

Neste contexto, foi através da execução da apreciação da fala de outrem que se tornou possível construir um conhecimento científico acerca dos temas propostos em cada estudo, bem como realizamos nesta pesquisa, ao promovermos entrevistas semiestruturadas para produção dos dados, como em Botelho (2019), Mercado (2016), Santos (2015), Costa (2014), Vernick (2013), Siems-Marcondes (2013) e Assis (2009).

Um outro ponto importante, e que vem a relevo nesta revisão de literatura, é a pouca produção acadêmica sobre a educação especial em municípios do interior do Brasil. E, mais ainda, constatar que não há estudos que englobam municípios do interior do Espírito Santo, estado que é considerado avançado quanto à implementação da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil. Daí o ineditismo desta pesquisa, que tem como espaço de estudo um município de pouco mais de dez mil habitantes, na zona rural do Espírito Santo, visando contribuir para uma reconstrução histórica da educação especial, tema que assume relevância quando entendido como um resgate histórico da educação em diversos locais de um país de dimensões continentais, uma vez que se propôs a compreender como eram trabalhadas as diferentes realidades dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial no município, relacionando-as com o trabalho cotidiano dos(as) professores(as), das escolas e da própria Secretaria Municipal de Educação.

Ademais, esta pesquisa se diferencia de outras no aspecto temporal-espacial. Marilândia emancipou-se de Colatina, noroeste do estado do Espírito Santo, em 1980 e, de lá para cá, viveu realidades dinâmicas em seu contexto político-educacional, tais como o fim da Ditadura Civil-Militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, além da municipalização de várias escolas do campo ou urbanas, processo iniciado na segunda metade da década de 1990, períodos estes abarcados por nosso estudo.

Para finalizar este capítulo, ainda tendo como objeto de reflexão as dissertações e teses analisadas, couberam-nos algumas perguntas: terão os(as) profissionais da

educação de Marilândia-ES que atuaram entre 1980 e 1999 na rede municipal de ensino, vivenciado experiências similares àqueles sujeitos entrevistados nos estudos presentes nesta revisão de literatura? Os impactos da legislação educacional que influenciaram a implementação da educação especial em outros lugares do Brasil tiveram o mesmo efeito no local de nossa pesquisa? O que revelam de novo as falas de nossos(as) interlocutores(as)? Essas e tantas outras questões também moveram nosso estudo.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS**

Neste capítulo, procuramos apresentar e compreender brevemente parte da trajetória da educação especial e da educação inclusiva. Como fica evidente, esta trajetória se constitui de aspectos históricos determinados pela evolução legal e conceitual desta modalidade educativa, além da dinâmica espaço-tempo que a envolve. Para tanto, dividimos o texto em duas partes: na primeira, tratamos da trajetória da educação especial numa perspectiva inclusiva em seus aspectos históricos e legais e, na segunda, refletimos sobre seus principais conceitos, à luz de importantes teóricos da área. Tanto na primeira quanto na segunda parte, buscamos ligar aspectos mencionados nas entrevistas ao conceito macro das obras de referência.

#### **3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS: DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS AO SÉCULO XXI NO BRASIL**

Para construirmos uma breve trajetória da educação especial no que tange à sua evolução histórico-legal, principalmente no Brasil, recorreremos a duas obras de grande importância sobre o tema: Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas, de Marcos J. da S. Mazzotta (2011), e A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI, de Gilberta de M. Jannuzzi (2004), além do artigo Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI, das doutoras Mônica de C.M. Kassar e Andressa S. Rebelo (2018).

Segundo nossas obras de referência, no Velho Mundo, manifestações educacionais especiais datam de 1620, com a obra Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar, de Jean-Paul Bonet, na França, e prosseguem pelos séculos seguintes. Podemos citar como relevantes, neste sentido: a fundação de um instituto especializado pelo abade Charles M. Eppée, em 1770, e sua obra A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos, de 1776, que estimularam o surgimento, em outros países, de institutos semelhantes; a fundação do Instituto Nacional de Jovens Cegos, por Valentin Haüy, em 1784; a criação do método Braille, por Louis Braille, 1829 (todos na França); em 1832, em Munique, o início de uma obra que visava educar pessoas com deficiência física; em 1846, em Paris, a obra Traitement moral,

hygiène et éducation des idiots, de Edward Seguin; além das contribuições das médicas Maria Montessori, italiana, e Alice Descoedres, belga.

Na América do Norte, vale citar como pioneirismo da educação especial: a fundação da American School, em Connecticut (1817); a instalação, em Massachusetts, do New England Asylum for the Blind, em 1829; a primeira escola para cegos em Ohio, em 1837; a escola canadense Institution Catholic des Sourds-Muets, em 1848; e classes especiais em Rhode Island (1896), Chicago (1900) e Boston (1913). Mas, o ponto alto da política americana para a educação de pessoas com deficiência foi a fundação da National Association for Retarded Children, nos EUA, em meados do século passado, e que influenciou a criação, no Brasil, das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (as APAE's).

Por aqui, principalmente no início do século XIX, podemos notar as primeiras tentativas de institucionalização da educação para pessoas com deficiência com base nas ideias liberais que aqui chegavam, ecos do Iluminismo e das Revoluções Americana e Francesa. O que aconteceu no Brasil nada mais era do que um processo iniciado na Europa e que se fundamentou, aos poucos, na educação mundial. Assim, no II Reinado surgem as primeiras realizações em relação à educação especializada, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – renomeado como Instituto Benjamin Constant (IBC) - e dos Surdos-Mudos - renomeado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) -, respectivamente em 1854 e 1857, no Rio de Janeiro. Vale pontuar aqui três elementos característicos: o objetivo de tais institutos era a educação para os ofícios profissionais; há indícios de que havia certa educação para deficientes desde o século XVI, por meio das Santas Casas de Misericórdia, que acolhiam todo tipo de necessitados, inclusive aqueles excluídos por deficiência; e os trabalhos iniciais foram fruto de indivíduos que contavam com certo prestígio político (JANNUZZI, 2004).

Em 1883, durante o 1º Congresso de Instrução Pública, foi discutida a formação de professores para cegos e surdos e, em 1900, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, foi apresentada uma monografia que tratava da educação para a pessoa com deficiência mental. Esse momento foi muito importante, pois nas décadas seguintes surgiram no Brasil publicações e instituições especializadas na educação para pessoas com deficiência, agora com uma visão multidisciplinar (médica, psicológica e pedagógica), tais como: o Instituto de Cegos Padre Chico (1928), o

Instituto Santa Terezinha (1929), a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (com registros escolares de 1931), o Lar-Escola São Francisco (1943), a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946), a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (1950), a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller (1952), o Instituto Educacional São Paulo (1954) e os vários Institutos Pestalozzi (a partir de 1926) e APAE's (a partir de 1954), segundo Mazzotta (2011).

Entretanto, de acordo com os autores consultados, mesmo com a fundação de instituições voltadas para o atendimento especializado, é importante saber que, em grande parte da primeira metade do século XX, houve um grande apelo à vertente médico-hospitalar, ligando os casos de deficiência aos problemas de saúde, falta de higiene ou promiscuidade. Prova dessa vertente foi a fundação, em 1904, no Rio de Janeiro, do Pavilhão Bourneville, com o objetivo de aliar atividades pedagógicas ao tratamento clínico de crianças severamente prejudicadas por patologias de todo tipo. Quem exerceu grande influência sobre esse tipo de educação foi o estudioso Basílio de Magalhães.

Antes deste período, no contexto do Brasil Império, predominava a visão da deficiência ligada à ótica médica-mística-religiosa, sendo a pessoa com deficiência tratada como uma aberração ou monstruosidade, estranha à sociedade da época, que estava bastante calçada no senso comum, como nos diz Lobo (2008). Inclusive a autora exemplifica que “foi bastante comum entre os médicos brasileiros do século XIX atribuir à imaginação da mãe, durante a gestação, as características teratológicas<sup>7</sup> do recém-nascido, ou mesmo as qualidades e méritos em sua vida futura” (p. 48).

Assim sendo, poderíamos classificar a passagem do século XIX ao XX para a educação especial, como uma época de transição da análise permeada pela credence para uma psicologista. Na primeira metade do século XX, trata-se a educação especial no bojo da modernidade, proporcionada pelo advento da República, ainda mais com o processo de urbanização e industrialização deflagrados pela Era Vargas, pós-Golpe de 1930. Teríamos ali, a expansão do capitalismo e a necessidade de incluir as pessoas com deficiência no contexto produtivo deste sistema, afastando-as, ao

---

<sup>7</sup> A teratologia é a especialidade médica que se dedica ao estudo de anomalias desenvolvidas durante o período pré-natal.

mesmo tempo, do mundo do crime. Mais uma vez, Lobo (2008, p. 390) nos explica que

O crescimento industrial e a reurbanização de cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo tornaram mais patente a questão econômica como assunto do Estado e a consequência de sua participação: para quem eram dirigidos os gastos, estes deveriam ser devolvidos com aumento da produção. Seleção e hierarquização de trabalhadores conforme sua eficiência; seleção de alunos, homogeneização das turmas para maior eficiência do sistema de ensino. As vertentes da economia dos gastos e dos controles tornaram-se então mais visíveis pela apropriação por parte do Estado dos argumentos de médicos e pedagogos. Elas seguiram uma ordem de prioridades: primeiro o aproveitamento dos mais capazes, depois a recuperação dos menos capazes e por fim a manutenção em uma zona de sombra dos que sobraram dos dois primeiros dispositivos.

Desenhava-se ali, um novo modelo de educação especial: utilitarista, laudista<sup>8</sup>, ainda segregacionista e com enfoque em instituições especializadas, dentro de um desenho estatal de sociedade a ser constituída neste novo contexto histórico em relação ao aluno público-alvo da educação especial.

Após a segunda metade da década de 1950, a educação especializada foi assumida pelo poder federal através de campanhas, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958; e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960. Com a Lei n. 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surge também o relevo à educação especial, legalmente destacada da educação primária e, em 1971, com a publicação da Lei n. 5.692, surgem novas diretrizes e bases para os 1º e 2º Graus, colocando a educação especial atrelada ao ensino regular, o que, por sua vez, fomentou atitudes legais que levaram à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, extinguindo as campanhas mencionadas anteriormente para coordenar as iniciativas no campo educacional especial a nível federal.

Em 1986, de acordo com os estudos de Mazzotta (2011), o CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial (SESPE), transferindo a direção sobre educação especial do Rio de Janeiro para Brasília, no contexto da estruturação da

---

<sup>8</sup> Neologia utilizada principalmente no meio pedagógico para se referir aos alunos que possuem algum laudo médico que indique uma condição orgânica específica. Nas escolas, tem sido utilizada de maneiras diversas, muitas vezes com cunho pejorativo, para se referir aos motivos da dificuldade de aprendizagem de alunos que possuem ou não algum tipo de deficiência.

República redemocratizada após a Ditadura Civil-Militar. Em 1990, a SESPE é substituída pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), vinculada à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Pouco tempo depois, em 1992, e depois do processo de impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, surgiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Sobre as políticas públicas relativas à educação especial no Brasil, podemos citar novamente a LDB, Lei n. 4.024/61, que já tratava especificamente da educação especial e, após, a Lei n. 5.692/71, que assegurava o tratamento especial aos alunos com deficiência. Essas leis, no entanto, mesmo com o complemento de portarias ministeriais e interministeriais, não abrangeram o sentido real do atendimento especializado, pois não explicitavam a ideia de uma educação especial em sentido pedagógico pleno e usavam o termo excepcionais em sentido clínico e/ou terapêutico (MAZZOTTA, 2011). Logo, temos base para questionar o sentido legal e normativo adotado pelo Estado durante o Regime Civil-Militar, a somar-se que, nos Planos Nacionais de Educação do referido período, mesmo que haja referência a valores repassados pelo Estado para a educação dos então considerados excepcionais, nota-se um distanciamento em relação ao discurso governamental no que se refere ao desenvolvimento social. Além disso, seja na definição de uma educação mais adequada ou ao direcionamento do recurso financeiro, percebe-se uma maior ênfase às instituições especializadas (com privilégios às particulares), deixando notória a segregação e assistencialismo, como destacam os autores consultados.

Com a redemocratização política do país, percebemos avanços também na legislação e normatização da educação especial: a elaboração do plano Educação Especial-Nova Proposta (1985), uma redefinição da política pública da educação especial, em consonância com a nova dimensão social brasileira; a Portaria n. 69 CENESP/MEC, em 1986, que inseriu o termo educando com necessidades especiais, colocando em relevo um novo conceito, mais pedagógico do que clínico; a instituição da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986; e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que ampliou, em seus vários artigos, os direitos e garantias pedagógicas, financeiras, estruturais, de saúde e acesso a bens e serviços.

Em consonância a esses avanços, em 1989, a Lei n. 7.853, estabeleceu uma normatização geral que pretendia garantir os direitos dos sujeitos com deficiência e

sua integração na sociedade. Além disso, não poderia deixar de citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), com um texto em que se destaca a garantia de assistência especializada e fomento ao atendimento dos alunos considerados especiais.

Pelo exposto, pudemos perceber que, após 21 anos de Regime Civil-Militar, o Brasil vivia um novo momento histórico: a redemocratização. Neste contexto, em 05 de outubro de 1988 era promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu Artigo 6º, a Constituição Federal já reconhecia a educação como um direito social (BRASIL, 1988), sendo extensiva aos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que em seu Artigo 5º considera todos iguais perante a lei (BRASIL, 1988).

Complementando o fato de ser um documento importante na ideia de inclusão do aluno público-alvo da educação especial, a Constituição Federal de 1988 traz em seu Artigo 205 a seguinte redação:

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. (BRASIL, 1988)

Ou seja, nossa carta magna dá garantia legal para que o aluno que necessite de um atendimento especializado esteja no contexto da educação formal não como um privilégio, mas como um direito cidadão e um dever do Estado.

Entretanto, afirma em seu Artigo 208, Inciso III, como dever do Estado, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Aqui, a palavra preferencialmente abre espaço para que instituições especializadas de tipo beneficentes, assistencialistas ou filantrópicas, como as Pestalozzi ou APAE’s, passem a disputar encaminhamentos para a educação especial. Vale mencionar que, reiterados estudos mostram que as pessoas com deficiência vivem em situação de vulnerabilidade social, facilitando o discurso assistencialista e dificultando a sua inclusão na escola comum.

Corroborando o mencionado anteriormente, Mazzotta (2011, p. 84) nos diz que

[...] percebe-se uma continuidade do compromisso, ou comprometimento, do poder público com a iniciativa privada, na medida em que este poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. [...] 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 a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial.

Portanto, há na Constituição Federal de 1988, continuidade de práticas de anos anteriores em relação ao financiamento da educação especial, como o que era previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda em 1961 – Lei nº 4.024 (MAZZOTTA, 2011).

No início da década de 1990, ocorrem importantes eventos de nível mundial relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, tais como a Declaração de Educação Para Todos, elaborada durante a Conferência de Jontiem, em 1990, além da Declaração de Salamanca, documento selado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994. Apesar de o Brasil não ter participado da elaboração de nenhum destes documentos, o governo brasileiro se comprometeu em construir um sistema escolar acolhedor e instituiu o termo inclusão nos discursos oficiais relativos à educação, como aponta Ferrari (2021).

É importante mencionar que o momento em que estes documentos impactam o Brasil era de crise econômica e estabelecimento de uma política neoliberal, portanto, muitas das ações assumidas pelo governo brasileiro se fizeram por débito com instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Assim, dava-se muita importância aos aspectos quantitativos, priorizando o acesso dos alunos com deficiência à escola. Desse modo, a inclusão pensada naquele momento tinha caráter conservador, até por não terem sido redigidas especificamente para a realidade brasileira do início da década de 1990. Entretanto, não podemos negar o valor histórico daquele momento na constituição da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil.

Em 1991, ficou determinado que 8% do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) seriam destinados à educação especial, mas o que seria uma conquista nem sempre se concretizou, pois, algumas medidas governamentais em anos seguintes realocaram esse valor em outras funções. Em 1992, o Departamento de Educação Supletiva e Especial delineou ações que proporcionaram algo há muito tempo solicitado pelos educadores da educação especial, a revisão dos currículos de cursos de formação ligados às pessoas com deficiência, a Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos

dos Cursos de 2º e 3º Graus, elaborada pela SEESP, em 1993. Completam as tentativas de criar um novo norte para a educação especial, com vistas à efetivação de um atendimento com mais equidade e abrangência, ainda em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Nota-se que, desde fins dos anos 1980 e na década de 1990, há um crescimento da participação das federações de pessoas com deficiência em relação às determinações voltadas para esses sujeitos nos campos da educação, saúde, integração, dentre outros, portanto, criando força política frente ao Estado.

Assim, da década de 1990 em diante, o foco passa a ser não a normalização do estudante especial para aprender, mas a adaptação da escola para atender esse estudante. Esta proposta, inclusive, foi reafirmada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em setembro de 2001 (JANNUZZI, 2004).

Neste período, legalmente, o marco para a integração do aluno especial ao sistema educacional básico foi a LDB, Lei n. 9.394/96, pois, segundo Jannuzzi (2004, p.196), com esta lei “[...] se reconhece seu direito de apoio especializado, classes, escolas, serviços especializados, quando necessário [...], suportes de saúde, previdência social que lhes assegure a igualdade dentro da equidade [sic]”, ou seja, as condições necessárias, materiais e imateriais, para a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. Logo em seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º, Inciso III, garante atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mas com a repetição do termo “preferencialmente” para determinar a rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Cabe mencionar também que, na LDB, o Capítulo V é todo dedicado à educação especial, definida como modalidade de educação escolar e “ratificando-a como dever constitucional” (BRAVO, 2020, p. 50). A importância do Capítulo V, reside no fato de que é a primeira vez que uma lei geral da educação brasileira garante um capítulo inteiro à educação especial e a reconhece como modalidade que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino.

Percebe-se que, assim, a legislação proporciona maiores chances para que o aluno público-alvo da educação especial possa desenvolver-se, apropriar-se dos conteúdos na escola e constituir-se enquanto cidadão de direitos.

Ainda em 1996, há a promulgação da Lei n. 9.424, que determina, dentre seus artigos, recursos financeiros diferenciados para estabelecimentos de educação especial, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Percebe-se que a educação especial, em fins dos anos 1990 e início dos 2000, vem especificando cada vez mais as características de uma educação especializada, seja por um conjunto de leis específicas ou pela necessidade da adequação de cursos e profissionais.

Prosseguindo na análise documental legal relativa à educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, chegamos à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento garante o atendimento desses alunos a partir da educação infantil, devendo as escolas se adequarem para receber esses sujeitos, tanto em termos físicos como nas estratégias e adaptações pedagógicas (BRASIL, 2001), o que mostra um avanço muito grande para a época, principalmente por inserir a educação infantil nesse bojo. Além disso, este documento definiu, em seu Artigo 3º, o conceito de educação especial:

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

Além disso, seu Artigo 7º ressalta que os alunos público-alvo da educação especial devem ser atendidos em classes regulares comuns em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001). Outro Artigo a ser destacado é o 16, que estabelece a terminalidade específica do estudante com deficiência quando este não apresentar resultados de escolarização previstos na LDB 9.394/96, sendo então encaminhado para a educação de jovens e adultos ou educação profissional. Para alguns analistas, por este motivo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 pode ser considerada um retrocesso em relação aos direitos adquiridos pelos alunos com deficiência, ou seja, ao mesmo tempo em que traz avanços, como a educação infantil, retrocede no aspecto da terminalidade, pois não cria um marco formativo para o aluno, sendo interrompido o ciclo de aprendizagem de acordo com o interesse da instituição de ensino.

Outrossim, Bravo (2020, p. 51) argumenta que, com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foi definida “[...] a organização de categorias focadas em características da aprendizagem dos sujeitos em âmbito escolar e não pela simples presença de deficiência”. Assim, percebemos que houve a tentativa de fugir de classificações típicas relativas ao alunado público-alvo da educação especial.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem por objetivos assegurar a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, garantindo acesso, participação, aprendizagem e continuidade do ensino regular aos níveis superiores de ensino, preconizar a formação de professores para atendimento especializado e inclusivo, envolver as famílias nesse processo e articular recursos arquitetônicos e políticos para efetivação deste plano (BRASIL, 2008).

Além disso, este documento reconhece a necessidade da mudança de paradigma em relação ao atendimento paralelo especializado, entendido como um processo que foca na deficiência e não em aspectos pedagógicos (BRASIL, 2008). Para enfatizar que a educação especial não é um processo clínico, mas constituído no ser social de cada um, em interação com o meio, o documento afirma que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

Portanto, consideramos o aluno especial como alguém que deve ser educado em suas potencialidades e não no que lhe falta, advindo de uma característica orgânica. Além do mais, como sujeito de direitos, deve ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos na relação dos sujeitos no tempo-espaço, com vistas ao seu desenvolvimento singular, aquém do diagnóstico que o quer definir. Logo, concordamos com Ferrari (2021, p. 37), quando enfatiza que

[...] se a integração escolar pressupõe que se adapte à escola, na perspectiva inclusiva essa tarefa passa a ser da escola, que deve sofrer uma reorganização pedagógica e estrutural para atender as necessidades educativas dos alunos público-alvo da educação especial, trazendo outras possibilidades para garantir a entrada, a permanência e a saída com sucesso desses sujeitos do contexto escolar.

Com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, foram estabelecidas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Neste documento, temos orientações quanto à matrícula de alunos público-alvo da educação especial em salas comuns, mas prevê outros atendimentos, como a instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública ou mesmo em instituições de cunho filantrópico, comunitário, sem fins lucrativos ou confessionais (BRASIL, 2009).

Temos neste documento a criação do AEE:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Além disso, o Artigo 5º determina o AEE no contra turno, de preferência em sala com recursos multifuncionais da própria escola, não substituindo a sala comum. Entretanto, e mais uma vez, abre a possibilidade para que este atendimento aconteça em instituições especializadas. Outro artigo a ser mencionado é o Artigo 12, que exige que o professor, para atuar nesta modalidade, deva ter formação específica na área de educação especial (BRASIL, 2009), o que passa a ser um avanço para a área.

Em 2014, é elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 13.005. Em seu Artigo 8º, Parágrafo 1º, Inciso III, é determinado que os entes federados terão um ano para organizar seus planos de educação com metas que visem garantir as necessidades específicas da educação especial, com vistas a garantir a inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2014).

Como um dos pontos altos na história da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, temos a promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Logo em seu Artigo 1º, este documento deixa claro seu objetivo: “[...] assegurar e [...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, Artigos 27 e 28, fica garantida a educação da pessoa com deficiência como um direito, de acordo com suas necessidades e aspirações, bem como a incumbência do poder público em “[...]”

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015) várias ações, das quais destacamos:

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 plena;

[...]

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Além destas ações, importantes para o acesso, aprendizagem e permanência na Educação Básica, Técnica e Superior, temos as orientações referentes para estes sujeitos nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que revela a preocupação com a continuidade dos estudos e com o incentivo para esta modalidade. Neste sentido, nos Incisos do Artigo 30, temos a preferência garantida às pessoas com deficiência nos serviços e IES, com a adaptação de materiais que visem a acessibilidade, tanto nos processos seletivos, quanto no decorrer do curso (BRASIL, 2015).

Ainda no percurso recente relativo à educação especial numa perspectiva inclusiva, se faz necessária a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída pela Portaria nº 1.570/2017 do Ministério da Educação (MEC), que orienta e organiza os direitos e objetivos da escolarização no Ensino Básico, ou seja, que tem impacto direto no currículo escolar em todos os âmbitos públicos, privados e de demais organizações escolares. Mesmo longe de ser consenso, salientamos que:

O principal objetivo da BNCC é garantir a equidade na aprendizagem dos estudantes do país. Conforme o texto do MEC, a BNCC não é um currículo, mas um documento que deve servir de referência para o currículo. No entanto, é importante lançar um olhar crítico e cuidadoso sobre ela, uma vez que, como toda proposta curricular oficial, de imediato, é “uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão” que requer análise (FROEHLICH; MEURER, 2021, s/p).

Assim sendo, para as autoras, é necessária uma análise mais acurada da proposta inclusiva contida na BNCC. Para elas, isso se dá de maneira tímida, uma vez que o termo *Educação Especial* não aparece nem na apresentação, nem no sumário do documento. O termo irá aparecer apenas duas vezes no documento, mas sem

propostas específicas, nem direcionamentos para práticas educativas (FROEHLICH; MEURER, 2021, s/p).

Concordamos com as autoras quando elas questionam:

Os objetivos trazidos no documento trazem o que tem de ser atendido e quais competências os alunos devem desenvolver; entretanto, pensando a Educação Especial, os objetivos seriam todos iguais? As metas a serem atingidas são as mesmas? As aprendizagens trazidas como essenciais seriam as mencionadas? (FROEHLICH; MEURER, 2021, s/p).

Portanto, podemos asseverar que a BNCC não atende aos pressupostos da educação numa perspectiva inclusiva, pois não se refere a outros modos de proporcionar o acesso ao currículo, não dá caminhos a serem percorridos para a prática educativa inclusiva através deste mesmo documento e nem coloca em relevo a maneira pela qual o novo currículo atenderá as necessidades de compreensão dos saberes que são de direito do alunado público-alvo da educação especial, bem como de outros sujeitos que precisam ser incluídos.

A última atualização legal do atendimento especializado e inclusivo na escola comum foi o Decreto nº 10.502/2020, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), mas que se encontra suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF). Tal decreto pretendia uma nova política voltada para a educação especial: “Equitativa, inclusiva e ao longo da vida” (BRASIL, 2020). Para muitos especialistas, a medida significa um retrocesso na luta pelos direitos da pessoa com deficiência, bem como com os princípios da Educação Inclusiva enfatizados por pesquisadores da área e em outras legislações sobre o assunto em tela.

Cabe ressaltar, de início, que o termo inclusiva sai do título dessa política e aparece no subtítulo, como era antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Este fato, que não é irrelevante, acaba inviabilizando e adjetivando o termo inclusão.

Outrossim, em seu Artigo 2º, Inciso I, abre possibilidade para o atendimento em instituições especializadas, uma vez que utiliza o termo preferencialmente para designar o atendimento do aluno público-alvo da educação especial na escola comum (BRASIL, 2020). Destacamos também os Incisos V e VI, ainda no Artigo 2º, com as seguintes redações:

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de

desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020).

Ou seja, esta parte do decreto liga duas ideias fundamentais – na visão dos elaboradores – da ideia de educação especial: a prevalência das instituições especializadas (Inciso VI) e a aprendizagem ao longo da vida (Inciso V), que seria ofertada indefinidamente nestes mesmos institutos especializados, sem criar um marco formador como em outras modalidades.

Outro ponto a ser observado é que as instituições especializadas passam a compor os serviços e recursos da educação especial, conforme vários Incisos do Artigo 7º (BRASIL, 2020).

Para contrapor a ideia de um retorno à segregação, o documento aponta em seu Artigo 9º, Inciso III:

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Por fim, o Decreto nº 10.502/2020, destaca o papel da família no processo de decisão de qual a melhor alternativa de atendimento do aluno com deficiência, contando, para isso, com a ajuda de equipe pedagógica e médica (BRASIL, 2020).

Além disso, é notório o caráter inconstitucional do documento, corretamente suspenso pelo STF, que foi produzido sem debate com os entes que representam a educação especial numa perspectiva inclusiva da educação brasileira, tendo como resultado um decreto, mas não uma lei, o que revela uma saída autoritária e autocrática que cria distorções conceituais graves e impossibilidade ao acesso à cidadania para os alunos público-alvo da educação especial.

A partir da análise empreendida, consideramos ser inegável que a virada das décadas de 1980 e 1990 foi de avanço em direção à educação inclusiva por meio da integração do aluno público-alvo da educação especial ao sistema regular de ensino, mesmo que

esta época seja permeada pelo fim da Guerra Fria e a ascensão do neoliberalismo como modelo político-econômico hegemônico e que, as convenções educacionais que tenham ocorrido neste contexto, tivessem o Brasil como signatário e não como participante na elaboração dos documentos.

Na segunda metade dos anos 1990, com a reorganização da educação brasileira, a educação especial avança mais uma vez com a LDB nº 9.394/96, sendo afirmada como uma modalidade de educação e responsabilizando o Estado pela organização dos espaços escolares comuns para que recebam com qualidade e equidade os alunos público-alvo da educação especial.

Finalmente, com o advento do século XXI e um novo momento da história política do país, a inclusão se fez recorrente em leis, decretos e resoluções, conforme a trajetória apresentada no parágrafo anterior. Com poucos retrocessos legais, a ideia de inclusão do aluno público-alvo da educação especial esteve presente em debates que, para além da integração, buscavam discutir as melhores maneiras de promover estratégias pedagógicas que buscassem potencializar uma aprendizagem significativa para esses sujeitos. Vale mencionar que este período foi marcado pela ascensão econômica do Brasil, possibilitada por um cenário internacional favorável. Logo, havia capital a ser investido em políticas públicas que visavam corrigir distorções sociais que há muito existem no país.

Entretanto, a década de 2010 inicia-se com os reflexos de uma grave crise econômica que atingiu o Brasil e o mundo. Por aqui, o governo Dilma Rousseff-PT (2011-2016) era responsabilizado pela crise interna, o que culminou com seu impedimento, em agosto de 2016. A direita retornava ao poder, com a posse de Michel Temer-MDB (2016-2018). O impedimento da presidenta Dilma, somado às operações da Lava Jato, elevaram o clima político no país e possibilitaram a eleição de um político de extrema-direita, Jair Messias Bolsonaro-PSL (2019-2022), atualmente filiado ao PL, com o discurso de desfazer várias políticas de cunho social, consideradas assistencialistas e/ou promotoras de gastos públicos excessivos. Começava ali o desmonte do Estado e a estruturação de um poder público ligado à manutenção do poder pela via populista ultraconservadora, com base em *Fake News*, reacionarismo e senso comum.

Foi neste contexto que a educação especial numa perspectiva inclusiva sofreu seu maior golpe nas últimas três décadas, com o Decreto nº 10.502/2020. Lançado como política nacional, este decreto desconsidera muitas conquistas legais anteriores. Vale reforçar que, quando falamos em conquistas, nos referimos aos marcos legais quanto à inclusão, sabendo, contudo, que ainda havia muito a se fazer para garantir o direito efetivo à educação formal para os alunos público-alvo da educação especial.

O Decreto nº 10.502/2020 fez com que várias entidades e defensores da educação especial numa perspectiva inclusiva criassem uma pauta mínima, no que diz respeito ao direito ao aprendizado do aluno público-alvo da educação especial, quais sejam: a educação entendida como direito, a educação especial escolar na escola comum pública e um ensino especial que contemple a formação humana e possibilite a compreensão da realidade social, como afirmou a professora Sirlene Brandão de Souza, na mesa 2, A educação especial na educação básica como direito, durante o Ciclo interinstitucional de debates sobre educação especial na atual conjuntura (2020b).

Para a professora Kátia Caiado, este decreto representa a vitória das instituições especializadas, uma vez que elas nunca estiveram fora da luta por uma educação especial em espaços segregados (Ciclo interinstitucional de debates sobre educação especial na atual conjuntura, 2020c). O que corrobora com o argumento de Caiado é a inclusão dos institutos especializados como parte do sistema educacional especial, conforme o Artigo 7º (BRASIL, 2020), e a ideia de aprendizagem ao longo da vida, conforme o Artigo 2º, Inciso V (BRASIL, 2020), o que vincularia, sem prazo de conclusão, o aluno público-alvo da educação especial aos institutos especializados.

Em relação à maneira como o Estado abriu mão da educação especial através do Decreto nº 10.502/2020, importantes organizações como a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), o GT 15 de Educação Especial da Anped, o Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e o AcolheDown, consideram que

A desresponsabilização do Estado e da sociedade na garantia da educação inclusiva como modalidade de ensino para pessoas com deficiência constitui prática discriminatória. Além de ter como princípio a ideia de que tais sujeitos são incapazes de participar do espaço escolar, evidencia-se uma conduta de não reconhecimento e de não responsabilização pela supressão das barreiras que produzem as limitações de participação plena, efetiva e em igualdade de condições às demais pessoas (ABRASCO, 2020).

Toda a repercussão do Decreto nº 10.502/2020 e o repúdio que causou em grande parte dos envolvidos com a educação especial no Brasil, levou o Supremo Tribunal Federal (STF) a analisar a constitucionalidade do documento. Em 18 de dezembro de 2020, a suspensão do decreto pelo ministro Dias Toffoli foi confirmada pela Suprema Corte por desconsiderar a LDB 9.394/96 – por criar novos dispositivos que não estavam previstos na política educacional no país – e a Constituição Federal de 1988 – ao ferir o direito à educação em escola comum não segregada (CONJUR, 2020).

Até a data de conclusão desta dissertação, o Decreto nº 10.502/2020 seguia suspenso.

Numa perspectiva micro, tomando por base partes de toda essa trajetória histórico-legal da educação especial no município de Marilândia-ES, após sua emancipação política, em 1980, e as entrevistas com nossos sujeitos, pudemos traçar alguns aspectos interessantes. Primeiramente, pudemos notar a dificuldade que muitas de nossas entrevistadas tiveram para identificar os impactos legais advindos do período entre a promulgação da Constituição Federal da República do Brasil (1988) e a LDB 9.394/96 – além do processo de municipalização das escolas – em seu cotidiano no trabalho com os alunos público-alvo da educação especial e na importância destes atos para a educação numa perspectiva inclusiva<sup>9</sup>. Esta dificuldade levou a enunciados variados, como nos casos a seguir:

[...] não consegui perceber melhoras nas condições de tratamento, de preparação pra gente, não. Assim, não houve alguma coisa específica, pelo menos não recordo, não (GÉSSICA).

Sim, com certeza, né? Eu acredito que sim, até mesmo em relação às turmas que eles alunos frequentam, né, sala comum. E esses alunos especiais, quando entram na escola desde a pré-escola, né, claro... bom, mas eu vou falar do ensino fundamental, na minha escola, onde eu trabalhei. É... Desde o primeiro dia de aula que esse aluno frequenta, começam a frequentar, o professor já conversa com a turma sobre o aluno, né, mostrando a dificuldade que ele tem e eles mesmos vão entendendo, vão ajudando, e o professor também vai se empenhando mais, né, ele tem também material de apoio, é, muitas das vezes tem também o acompanhante né que fala? (HELENA).

Olha, eu acho que contribuiu, de repente, para que se começasse a perceber a necessidade de se dar atenção mais a essas crianças, né, porque aí ficou a cargo do município, o município tá próximo, né? (ROCAFA).

---

<sup>9</sup> Mesmo as percepções no micro estiveram carregadas de dificuldade para salientar formação, discussões de práticas pedagógicas ou mesmo a identificação do público-alvo. Por exemplo, as professoras ROCAFA, SONIA e VITÓRIA, nos relataram a menção ao assunto (educação especial) e o início de uma preocupação com os sujeitos, mas de forma vaga, o que é confirmado pelo restante da análise dos dados.

Assim, teve alguma mudança. Assim, porque o município, ele deu mais é... Mais importância, deu mais condições para os professores trabalharem aquilo [...] (SONIA).

A gente sempre sente, né Emilio, porque aqui eu acho que foi em 94 que teve essa municipalização e aí ficou mais próximo da gente isso, então a gente, assim, se envolveu mais com esses estudos, né, com outros professores, a gente se encontrava mais, tinha mais reuniões, mais estudos, então foi-se falado mais. Então, eu não sei se politicamente, como foi delegado aos municípios, então se começou a falar mais, se observar mais, realmente isso. Mas não tanto quanto se devia (VITÓRIA).

Não, Emilio, isso daí não percebi, não. Na realidade, não teve Emilio, uma, assim, um trabalho, né, igual tem agora, né, tem a APAE, né? (ROBERTO).

Até os anos 90, eu não vou saber te dizer isso com certeza, não. Eu acho que mudou, sim, muita coisa, porque eles começaram a... Como é que fala o termo certo? [...] Inclusão, inclusão. Não sei quando que foi a inclusão, isso aí eu não me lembro com certeza [...] (CÍNTIA).

Pudemos perceber que, para dois profissionais (GÉSSIA e ROBERTO), os atos legais que pavimentaram a inclusão do aluno público-alvo da educação especial no Brasil não tiveram efeito prático no município; para as professoras ROCAFA, SONIA e VITÓRIA, os atos legais, principalmente a municipalização das escolas, aproximaram a administração pública dos alunos com deficiência, o que deu maior visibilidade a esses sujeitos e gerou nas professoras a necessidade de buscarem mais aprimoramento para dar conta desta demanda, mas deixam em suspenso como isso acontecia na prática (ou mesmo se acontecia); por fim, a professora CÍNTIA cita o termo inclusão para se referir àquele período, o que, mesmo com a dificuldade de sua localização temporal, já nos dá indícios da influência pedagógica inclusiva na educação municipal. O que podemos notar é que, corroborando com toda a trajetória macro da educação especial, o período em tela era de construção, uma transição da segregação para a integração, com vistas à inclusão, momento este expresso pela variedade de respostas à mesma questão.

Outro ponto interessante é que, por meio das entrevistas, pudemos descobrir a existência de uma sala especial em uma escola do centro do município. Vale lembrar que a existência de espaços segregados e o discurso sobre sua necessidade estiveram presentes na pedagogia relacionada à educação especial até a década de 1980. A professora CÍNTIA assim relatou a existência desta sala:

Só tinha uma sala, mas aí eu não tive participação nenhuma, só tinha uma sala [...] na época não era nem Maria Isabel, era professor Ananias Neto. Tinha uma sala que era a Laídes<sup>10</sup>, a professora [...], foi sempre ela que

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

começou e eles não tinham é... Esse entrosamento com os outros alunos, não, eles eram separados.

Já outro professor se lembrou:

Tinha aquela salinha, sim. [...] a Laídes que fazia esse trabalho. [...]. Que aí ela atendia esses alunos também. Era a única aqui no município que tinha. Mas a gente começou a perceber que tinha muitos deficientes, foi a partir do momento em que começaram a ter oportunidade, [...] (ROBERTO).

Assim, percebemos a existência de um espaço segregado na educação pública marilandense, somada à noção de educação especial ligada a institutos especializados tão comuns no Brasil e que, conforme relatado neste tópico, ganharam força na segunda metade do século XX, como a APAE. Pois bem, em Marilândia-ES, assim como em outros municípios, esta instituição representa a própria educação especial, dada sua representatividade e visibilidade social, inclusive nos relatos das próprias professoras, conforme a seguir:

Eu fui tomar conhecimento mais desses alunos especiais mesmo, lá na APAE. [...] Pra atender [alunos com deficiência]? Olha, nas escolas não existia isso, né, passou a existir lá na APAE [...]. [Os atos legais de fins dos anos 1980 e década de 1990] eu acho que veio trazendo mais essa oportunidade de ser percebido, uma necessidade de, pelo menos, dar um reforço pra APAE, né, e achar que a APAE era importante, porque tinha que tratar disso (ROCAFA).

[Com os atos legais de fins dos anos 1980 e década de 1990] Na realidade, não teve Emilio, uma, assim, um trabalho, né, igual tem agora, né, tem a APAE, [...]. [A percepção do aluno com deficiência veio] pela APAE, que é muito grande aqui, viu? (ROBERTO).

Tinha [formação], assim, para quem ia trabalhar na APAE. Aí sim, aqueles que estavam trabalhando lá tinham formação [...] (SONIA).

E porque nessa época que a gente está falando aí, as crianças com probleminhas iam para a APAE, elas eram atendidas nas APAE's, não eram colocadas nas escolas comuns (VITÓRIA).

Eu acho, não, nem frequentavam nada [alunos com deficiência na escola comum]. Só depois que começou essa história dos ônibus, é que aí eles que voltaram para a APAE, passou para APAE, né (CÍNTIA).

Estes relatos nos evidenciam que o contexto histórico e o desenvolvimento da educação especial em Marilândia-ES, estão intimamente ligados ao resto do Brasil, num contexto macro, a saber: a segregação (sala especial e ênfase na APAE) e a integração (preparação das escolas e professoras para a inclusão, ainda em processo no período em tela nesta pesquisa).

### 3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONCEITUANDO O QUE SE DIZ

Após revisitarmos a trajetória histórico-legal da educação especial, com ênfase no Brasil, faremos uma reflexão com alguns autores que buscaram problematizar o que se diz sobre a educação especial e a educação inclusiva, além de pontuar traços desses conceitos nas falas de nossos(as) entrevistados(as).

Desde já, é importante deixar em relevo que as palavras estão inseridas em relações de poder e que, portanto, são ferramentas de cunho hegemônico na história da humanidade. Assim sendo, discutir significado de palavras, termos ou conceitos e suas relações com a realidade, não se trata de mero exercício de formalidade perante nossa função acadêmica, mas um processo de despertar significados que abram caminho para uma reflexão mais condizente com o meio à nossa volta. Como discutido anteriormente, a partir das ideias de Bakhtin, as palavras estão ligadas a um determinado contexto, fazendo com que não seja possível entendê-las separadamente de quem as produziu, em algum lugar, em alguma época, para alguma finalidade. Por isso, o autor russo nos explica que:

Quando o filólogo-lingüista [sic] alinha os conceitos possíveis de uma palavra dada ele acentua o fator de conformidade à norma: o que lhe importa é extrair desses contextos dispostos lado a lado uma determinação descontextualizada, para poder encerrar a palavra num dicionário. [...]. A ficção da palavra como decalque da realidade ajuda ainda mais a congelar sua significação (BAKHTIN, 2014, p. 110).

Portanto, tivemos como principal objetivo deste tópico, problematizar definições conceituais, munidos de teóricos da linha da educação especial numa perspectiva inclusiva, buscando aproximar o campo das ideias à realidade objetiva. Também não seria possível deixar de mencionar que o desenvolvimento conceitual segue o próprio curso histórico-legal da educação especial e da educação inclusiva, a saber dividida em segregação, integração e inclusão e que os dois últimos termos são relativamente recentes e vigoram atualmente.

Entretanto, Vigotski, um de nossos referenciais teóricos, mesmo na primeira metade do século XX, já dava importantes contribuições conceituais que caracterizariam a educação especial numa perspectiva inclusiva na atualidade, por exemplo, quando dava enfoque qualitativo aos aspectos teóricos e práticos do ensino especial, fugindo da abordagem prática quantitativa que predominava até então. Esta ideia fica evidente

quando ele nos diz que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31).

Neste sentido, entendemos a educação especial como educação para o desenvolvimento do aluno em suas especificidades, tomando por base não o que ele deve alcançar obrigatoriamente de maneira nivelada aos outros estudantes, mas o que ele pode fazer, partindo de suas capacidades individuais, valorizadas como características essenciais de seu ser e mediadas pelo professor para uma melhor aprendizagem. O aluno público-alvo da educação especial é um aluno da escola, com suas especificidades, presentes inclusive, em cada indivíduo que compõe o todo da sociedade.

Entendemos a educação especial como uma política de Estado, uma vez que, segundo a Constituição Federal de 1988, a educação para todos é um direito cidadão. Isso afasta a ideia de uma educação especial voltada para a resolução de problemas ligados apenas à vida privada do aluno público-alvo da educação especial, como ocorre em instituições especializadas, o que deforma o sentido emancipatório da aprendizagem escolar, uma vez que

[...] os serviços prestados pelas instituições especializadas em Educação Especial também ganham um caráter assistencialista, sob uma lógica caritativa e solidária, concorrendo para que as famílias dos sujeitos em situação de deficiência encontrem, nessas instituições, um *acolhimento* à sua situação e à sua condição (SOBRINHO; RAMOS; ANJOS, 2012, p. 31).

Encontramos em nossa entrevista esta noção de educação como um direito do aluno público-alvo da educação especial na fala da professora HELENA:

[...] eu acho muito importante também [a inclusão]. Tem que ser, né! [...] Por que que a criança deficiente vai ficar lá do lado ou em casa, por ser assim, né? Então, acho assim, muito importante mesmo. Eu acredito que os pais se sentem bem, [...], e a própria criança, né? Porque é direito mesmo, né. Então eles devem se sentir muito bem diante dos colegas, né?

Partindo deste pressuposto – o direito de o aluno público-alvo da educação especial receber atendimento educacional oferecido pelo Estado – outro conceito se impõe: o de educação inclusiva. Afinal, o que seria incluir alunos com deficiência em escolas comuns, visando superar a segregação predominante até os anos 1980?

Marco importante neste processo de definição da educação inclusiva foi a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais. Segundo

Ainscow (2009), com a elaboração do documento conhecido como Declaração de Salamanca (1994), defende-se que as escolas que promovem processos de inclusão são aquelas responsáveis por garantir educação para todos, eliminando a discriminação e tornando a sociedade mais inclusiva. A partir daí, temos a formulação de vários conceitos e caracterizações de educação inclusiva, apresentados a seguir.

Para Beyer (2006, p. 73),

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado.

Percebemos que o autor vai ao encontro da ideia de desenvolvimento educacional especial mencionado anteriormente em Vigotski, para quem há maneiras diferentes de se desenvolver. Assim sendo, a educação inclusiva seria uma ferramenta de desenvolvimento por meio da interação entre os alunos público-alvo da educação especial e os alunos comuns, mediados por uma pedagogia voltada para situações subjetivas de aprendizagem, inerentes a cada estudante. Um enunciado importante em relação à interação entre alunos com e sem deficiência foi produzido pela professora SONIA:

[...] a socialização deles é essencial, essencial, que ele vai ver diversos indivíduos diferentes, com características diferentes, ideias diferentes, nível social também, de cultura diferente. É muito importante, é necessário! Mas só que aí tem que ter ajuda do especialista junto também. Não pode ser só jogar lá e deixar eles lá não.

Portanto, não bastaria simplesmente integrar os alunos público-alvo da educação especial à escola comum, mas incluí-los no sistema educacional e dar a possibilidade para que eles conheçam o que os rodeia, o outro e, assim, a si próprios, pois, partindo dos estudos de Bakhtin sobre a filosofia da linguagem, constituímos-nos na integração comunicativa com o outro, como veremos no próximo capítulo. De início, a primeira tendência (integração) foi predominante, o que não gerou grandes alterações na organização das escolas, nem dos currículos, pois as práticas pedagógicas dos sistemas segregados eram repetidas na escola comum (AINSCOW, 2009). Entretanto, o momento da integração foi importante, pois representava o intermédio entre a segregação e a inclusão.

Aliás, a própria significação da palavra inclusão deveria ser revisitada, pois

Analisando tais definições, fica evidente – novamente, sob o prisma semântico – que todo membro “incluído” está em relação de qualidade com o conjunto que o acolhe. Usando um exemplo muito simples, um abacate não pode ser considerado como parte do conjunto de frutas bananas, pois seus atributos não são compatíveis com tal conjunto. A pergunta que surge, então, é como devem ocorrer as relações entre um membro “incluído”, no caso um aluno com necessidades educacionais especiais, e o conjunto que o acolhe, no caso a escola do ensino comum (BEYER, 2006, p. 74).

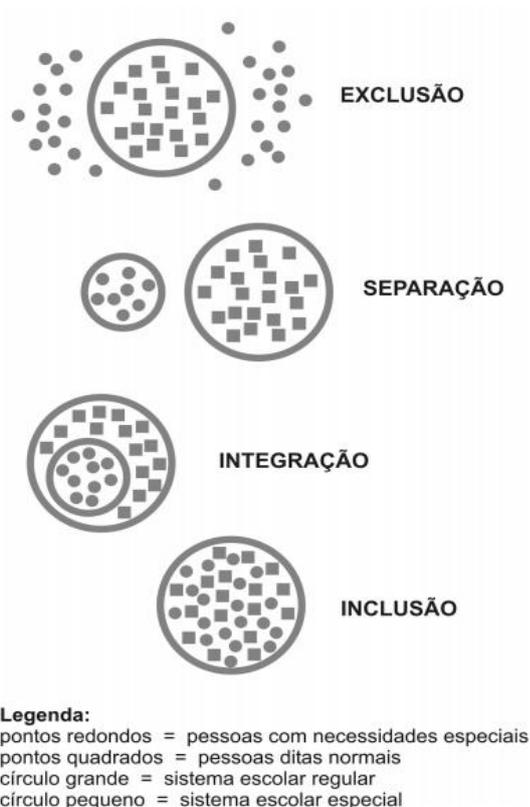
Esta crítica feita por Beyer ao conceito comum de inclusão teve por finalidade chamar a atenção para o fato de que a educação inclusiva não deve querer ensinar os conteúdos de forma única aos educandos todos, mas, a partir da relação entre eles, criar mecanismos de formação intelectual, formação prática e formação cidadã para que superemos, enquanto sociedade, a fronteira abissal – criada por um padrão hegemônico que dita o que é válido ou não – entre o mundo das pessoas que têm algum tipo de deficiência e as demais, mundo esse que, na verdade, é o mesmo, apenas acessado de maneiras diferentes, capaz de produzir impressões diferentes, com produção de saberes diferentes.

A necessidade de incluir o alunado público-alvo da educação especial exige uma mudança de cenário hegemônico na escola. Para Mantoan (2006, p. 196),

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais).

Corroborando com a ideia da autora, em seu belíssimo texto, intitulado Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas, Beyer (2006) traz a seguinte representação elucidativa referente à inclusão:

FIGURA 3: DEMONSTRATIVO DA (EX)INCLUSÃO



Fonte: BEYER, 2006, p. 76.

Assim, percebemos que estar incluído não é estar junto, apenas, mas fazer parte do meio e aprender com ele, respeitando as subjetividades de cada estudante com deficiência ou não. Não se trata de tornar a classe homogênea, mas garantir que cada estudante possa aprender de acordo com suas possibilidades e em contato com o meio, pois

Esse processo de homogeneidade é recorrido erroneamente quando falamos de ensino, aprendizagem e avaliação, quando, na verdade, não há um modo homogêneo de ensinar, de aprender, nem de avaliar (GOBETE; CORREIA, 2012, p. 93).

Para Mantoan (2006), incluir não significa aceitar as diferenças, simplesmente, pois essa ideia parte de uma visão ética conservadora que expressa tolerância e respeito com o outro, o que esconderia a ideia de superioridade de quem se enquadra no perfil hegemônico, disfarçado de uma postura aparentemente generosa, como se o que está dado seja inalterável e não há outra escolha senão aceitar o que é inevitável.

Por isso, a posição em relação ao conceito de inclusão como está comumente desenhada nos mostra que nosso posicionamento precisa ter

[...] uma dimensão ética crítica e transformadora. A posição é oposta à anterior [ética conservadora], ao entender que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, pois elas vão diferindo, infinitamente. As diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos habitualmente. Essa produção é sustentada por relações de poder e merece ser compreendida e não apenas respeitada e tolerada (MANTOAN, 2006, p. 192).

De acordo com essa visão, a inclusão não deve se pautar pela diferença produzida por uma condição orgânica, simplesmente, mas no entendimento de que não existe apenas uma maneira de aprender e produzir conhecimento. O aluno com deficiência é um aluno que produz conhecimentos de acordo com sua relação com o meio<sup>11</sup>. Se o meio escolar lhe proporciona atingir determinado grau de desenvolvimento através de práticas pedagógicas condizentes com sua realidade, ele o atingirá de sua maneira, que não é melhor nem pior que as dos demais alunos, apenas subjetivamente produzida por suas características essenciais.

Para além do aluno público-alvo da educação especial, a importância destes sujeitos estarem incluídos também reside no outro, que não possui nenhuma limitação orgânica. Dizemos isso tomando por base a dialogia bakhtiniana e o aprendizado pelo e com o meio em Vigotski. Não é apenas o aluno com deficiência que aprende na escola comum. Os demais alunos também aprendem com o aluno com deficiência, pois neste meio ambos são constituídos pelo convívio, pelas trocas, pelos conflitos, dentre outras relações. O professor também aprende, pois precisa se reinventar todos os dias, buscar informação, fomentar valores, comportamentos e ressignificações do meio. Este posicionamento ganha eco na seguinte fala de uma de nossas entrevistadas, quando perguntada sobre como ela via a presença do aluno com deficiência na sala de aula comum:

A inclusão era importantíssima pra ele, pra família e pra gente professor, né, que também ia adquirindo até um certo conhecimento a mais [...], né. Era importante trabalhar com essas crianças especiais (MALU).

É interessante pontuarmos que não existe um consenso sobre a ideia de inclusão, inclusive ela pode variar de um país para outro, porém acaba girando em torno das seguintes perspectivas: inclusão referente ao deficiente e à necessidade de educação

---

<sup>11</sup> Consideramos o meio, na perspectiva de Vigotski, o ambiente em que a pessoa está inserida, somado aos sujeitos que o acompanham na existência, as interações sociais entre esses indivíduos e outros elementos constituintes da realidade circundante.

especial; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de promover escola para todos; inclusão como educação para todos; e inclusão como uma abordagem de princípios à educação (AINSCOW, 2009).

Outro ponto importante, é deixar em voga que a inclusão de alunos público-alvo da educação especial em escolas comuns ainda é um processo em construção – ou desconstrução, a depender dos caminhos que pretendia adotar o atual governo federal 2019-2022, não reeleito – e que ainda predomina a integração, quando não o errôneo modelo médico-hospitalar, onde as práticas pedagógicas são ditadas pelo laudo que a família apresenta à escola como alternativa à aprovação de seus filhos, num processo discriminatório, antipedagógico e que se apresenta como política de Estado, uma vez que é de dentro dos sistemas de ensino e das escolas que partem as orientações para que estes sujeitos sejam tratados de maneira diferente, não por suas especificidades e capacidades individuais, mas como forma de livrar a escola de problemas legais e burocráticos.

Para finalizar esta reflexão sobre a educação inclusiva, trago a visão deste sujeito-pesquisador (que também é professor) sobre a inclusão e como ela tem alterado minha prática pedagógica. Entendo<sup>12</sup> a inclusão como o fator de socialização do ambiente escolar num sentido amplo, para além dos alunos com deficiência. Incluir alunos excluídos socialmente por sua condição financeira, religiosa, étnica, estética, dentre outros tipos de categorização é a essência da inclusão. Neste grupo, estão também os alunos que possuem características orgânicas específicas e que, como os outros, têm legislações que garantem seu acesso e permanência na escola, porém, vistas muitas vezes de maneira fragmentada. Na verdade, entendo esses atos como marcos macro legais de um todo: a garantia de que todos possam ter o direito à educação efetivado. Essa garantia à educação só se faz na dimensão estrutural e pedagógica, ou seja, proporcionando as condições materiais para que estes sujeitos possam estar nas escolas comuns, mas também tenham a oportunidade de usufruir dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Só essa inclusão pode representar uma ruptura com a hegemonia da classe dominante, quando se

---

<sup>12</sup> Aqui, tratamos especificamente da posição do sujeito-pesquisador.

nega que os excluídos possam aprender e utilizar o que aprendem para mudar seu meio.

Portanto, ao refletir sobre como incorporar a inclusão em minhas aulas, sinto-me tocado por algo maior, que reverbera na condição humana e na responsabilidade para com a profissão. Assim, nas práticas cotidianas, busco abrir horizontes para que cada educando, em suas especificidades, tanto no campo das teorias dos conteúdos com os quais trabalho, como nos momentos de atividades práticas, possam ter a oportunidade de se mostrarem como são, ou como gostariam de ser, descobrindo-se, vendo-se de fora, refletindo sobre sua persona e qual lugar ela ocupa na sociedade. No caso de meus alunos público-alvo da educação especial, trata-se de valorizá-los como sujeitos componentes do corpo discente da escola e, portanto, suscetíveis de situações ditas normais na escola: exposição de conteúdos, atividades, avaliações, correções de comportamento, elogios ao esforço, dentre outras situações do cotidiano escolar. Claro, respeitando-os em suas formas de aprender, tentando sempre promover a equidade e o aprendizado que os transforme e desenvolva.

## 4 DIALOGANDO COM A BASE TEÓRICA

Neste capítulo trazemos as contribuições conceituais de nossos teóricos, Lev S. Vigotski e Mikhail M. Bakhtin, além do diálogo entre suas ideias e a presente pesquisa. Estes autores foram escolhidos como nossa base teórica, dentre outros aspectos absolutamente relevantes e atuais, por desenvolverem estudos a partir das teorias que envolvem a comunicação e a linguagem como elementos centrais da estrutura social. Num primeiro momento, fizemos uma breve apresentação biográfica de nossos teóricos para, em seguida, colocarmos em relevo e reflexão seus principais conceitos, dialogando com outros estudiosos da área e com os objetivos e métodos deste estudo.

### 4.1 BREVE APRESENTAÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS QUE SUSTENTAM A PESQUISA

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu na cidade russa de Oriol, em 1895, época em que o país era um império czarista. Estudou nas universidades de Odessa e São Petersburgo e dominava 5 idiomas estrangeiros: grego, latim, alemão, inglês e francês. Apesar de suas capacidades, em grande parte da vida sofreu com dificuldades de sobrevivência por falta de emprego e por uma doença crônica, a osteomielite múltipla. Fez parte do Círculo de Bakhtin, nome dado pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos do qual fazia parte junto com Voloshinov e Medvedev, por exemplo, sendo que com a ajuda do primeiro – segundo fontes – escreveu a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, um de nossos principais textos de base nesta dissertação.

Passou um tempo exilado no Cazaquistão por acusações de ligação com intelectuais de direita, embora haja questões ligadas a sua não aceitação de certos termos vocabulares defendidos pelos revolucionários de 1917. Foi ajudado por amigos a superar, já no fim da vida, a solidão e a doença. Morreu em 1975, em Moscou.

Bakhtin, na década de 1960, despertou o interesse de estudiosos russos por causa de suas obras críticas a Dostoievski e Rabelais, desenvolvendo conceitos importantes de seu pensamento, tais como o de polifonia e de metalinguística. E, internacionalmente, após a década de 1970, passou a representar uma renovação nos estudos linguísticos e literários no Ocidente, quando suas obras superaram

fronteiras. A partir daí seus estudiosos passaram a se dedicar à linguagem em relação com a história, a cultura e a sociedade, fazendo de Bakhtin um autor ligado ao materialismo histórico-cultural.

Em Bakhtin, há especial interesse na linguagem e, como nos diz Maria Salete (s/a, s/p), em como a linguagem constrói socialmente a realidade e a interação entre sujeitos. Além disso, Bakhtin nos faz refletir sobre a utilização da linguagem, a construção dos enunciados e sua dialogicidade, além de seu domínio de acordo com as esferas da existência e a realidade social em que estamos inseridos. Inclusive, partindo desta última questão, poderíamos nos perguntar os motivos de pessoas bem articuladas na linguagem oral ou gestual não terem domínio da linguagem formal acadêmica, por exemplo, ou pessoas que dominam a linguagem formal escrita não conseguirem se expressar de maneira mais espontânea na oralidade. Isso significaria que ela não domina os diferentes gêneros discursivos, na perspectiva comunicativa.

Já Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896, na cidade de Orsha, Belarus, à época um território czarista, e foi contemporâneo de Bakhtin. De família considerada culta, teve acesso muito cedo à biblioteca de sua casa, podendo desenvolver seu intelecto de maneira satisfatória, com base na literatura, na poesia e no teatro, além de se dedicar ao estudo de diversos idiomas. Kursou Direito na Universidade de Moscou e estudou história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii.

No início da vida adulta era professor e pesquisador em diversas áreas, além de escrever, dar palestras e conferências. Segundo Oliveira (1993), Vigotski escreveu mais de 200 trabalhos científicos em diversas áreas, como a psicologia, a pedagogia e a crítica literária.

Os estudos de Vigotski visavam superar a crise da psicologia de seu tempo, abrindo caminho para uma abordagem histórico-cultural do homem, compreendido em seu aspecto biológico, social e mediado pelo coletivo, tanto é que, para Oliveira (1993, p. 23),

[...] na tentativa de superar essa crise da psicologia que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma abordagem alternativa, que possibilitasse uma síntese entre as duas abordagens predominantes naquele momento. É importante destacar qual o significado de síntese para Vygotsky, pois essa é uma idéia [sic] constantemente presente em suas colocações e é central para sua forma de compreender os processos psicológicos. A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente existente.

Impressionante mencionarmos que, embora com uma obra grandiosa – e em certos aspectos, inacabada – Vigotski tenha sido vítima da tuberculose, morrendo aos 37 anos de idade, em 1934. Até os dias atuais a abordagem vigotskiana da psicologia pedagógica é assunto de debate e produções científicas e nos desperta a sensação de curiosidade sobre o que mais poderia ter sido desenvolvido por esse brilhante teórico, não só da educação, mas também da humanidade.

Percebemos assim, que o contexto de vida de nossos teóricos e sua contemporaneidade proporcionaram uma formação preocupada com o estudo da vivência social: Bakhtin, com a influência da linguagem dialógica para a configuração do eu, e Vigotski, com a análise da influência do meio e da comunicação para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no homem. Cada um, à sua maneira (e em complementaridade, por que não?), nos traz à reflexão sobre como seu contexto de vida não foi suficientemente devastador a ponto de impedir a construção de um pensamento coerente e imprescindível para quem estuda a essência humana e suas relações sociais. Vigotski, que morreu deveras cedo, e Bakhtin, doente, perseguido e solitário, são autores que devem ser visitados e revisitados por estudantes interessados não apenas na pedagogia, mas no entendimento das relações humanas em seu tempo.

#### 4.2 DIÁLOGOS CONCEITUAIS A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS ADOTADOS

Apresentar diálogos conceituais com Bakhtin, Vigotski e seus estudiosos é mergulhar no mundo da interação verbal, do atravessamento de significados e dos múltiplos discursos presentes na coletividade e produzidos na subjetividade de cada ser – nunca isoladamente. Já de início, percebemo-nos atingidos em nosso método, uma vez que estudar as narrativas é estudar a composição de enunciados e a construção de sentidos, com vistas ao levantamento histórico do que foi.

Portanto, neste item, apresentamos alguns conceitos caros à nossa pesquisa, procurando relações entre a base teórica e nosso estudo.

Iniciaremos por compreender alguns conceitos bakhtinianos em diálogo com Vigotski, sabendo que todos giram em torno da teoria dos gêneros discursivos e da proposição

dialógica do ser. Inclusive, para Bakhtin, “ser é comunicar-se dialogicamente”, conforme conhecida frase. Ou seja, nunca estamos sozinhos em nosso discurso, pois todos os discursos são atravessados pelo outro, respondem a um outro discurso, sucedem falas anteriores, e isso é a essência do ser humano. Portanto, os gêneros discursivos teriam uma certa estabilidade dentro de um sistema comunicativo de uma dada sociedade/atividade humana, construída pelos vários componentes do grupo. Seriam, então, enunciados que se solidificam, de certa maneira. Ademais, esses gêneros discursivos nos preenchem desde o nosso primeiro contato com a linguagem e, daí em diante, viveremos imersos neles como elementos de nosso meio, tomando ideia amplamente defendida por Vigotski.

Nossa entrevista para produção de dados foi dialógica – conceito bakhtiniano – justamente por entendermos que os sujeitos da investigação foram reconhecidos como pessoas rememorando épocas passadas, revisitando-as e refletindo sobre elas para formar o discurso em forma de enunciado. Essa caminhada elas não fizeram sozinhas, senão com outros. O próprio processo de narrar diante do outro ou de interpretar o discurso do outro – no caso do pesquisador – já constrói o sentido dialógico da linguagem, concordando com Vigotski, quando afirma que

Para convivermos uns com os outros, transmitirmos nossas ideias uns aos outros, precisamos saber generalizar os pensamentos que transmitimos porque o pensamento não pode ser transposto diretamente de uma cabeça para outra (2021, p. 281).

Bakhtin chama de enunciado a forma como se usa a língua, como unidade real da comunicação discursiva. Ela vai além do próprio texto, em forma de enunciação. Vale destacar que, a depender do contexto social, época ou espaço em que se utiliza do enunciado, ele pode ter diferentes significados. Neste sentido,

[...] a forma lingüística [*sic*], [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Portanto, elemento central da comunicação é conhecer o contexto ideológico em que ele está inserido, o tema da conversa, os usos, o conteúdo, a finalidade, etc., além de colocarmos em relevo a alternância do sujeito na enunciação, pois ela sempre responde ao discurso do outro. Poderíamos, inclusive, comparar a comunicação por

enunciados com os elos de uma corrente, sempre ligados uns aos outros. Vale mencionar que esses elos são construídos no viver, no desenvolver-se enquanto indivíduo e que Vigotski classifica como uma reação adquirida, reforçando a ideia de historicidade-cultural da comunicação, uma vez que na evolução da linguagem “[...] as reações adquiridas são sumamente diversas dependendo das particularidades históricas, geográficas, sexuais, individuais e de classe” (VIGOTSKI, 2018, p. 20-21). Podemos perceber a importância da questão do contexto em que se profere um enunciado para o entendimento do texto nas figuras que se seguem:

FIGURA 4: CHARGE DE SINFRÔNIO



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/26355144>. Acesso em 06 de jan 2022.

FIGURAS 5: TIRINHA DO PERSONAGEM CALVIN EM DOIS MOMENTOS





Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/331577591284744522/>. Acesso em: 06 de jan 2022.

FIGURA 6: "A PORTA ESTÁ ABERTA"



Fonte: <https://guiame.com.br/colunistas/ronaldo-bezerra/porta-esta-aberta.html>. Acesso em: 06 de jan 2022.

Em todas as figuras o contexto do enunciado é determinante para o entendimento do texto. Na figura 4, a "bala perdida" poderia ser o doce, mas onde o enunciado está sendo utilizado? Qual a realidade do Rio de Janeiro para que o termo "bala perdida" assumira outro sentido? Na figura 5, ao destacarmos apenas um momento da tirinha, poderíamos nos perguntar quais os motivos para se vangloriar por tirar uma nota considerada baixa, mas, ao constatararmos o restante do diálogo entre os personagens,

percebemos que se trata de uma ironia. Outrossim, a figura 6 permite múltiplas interpretações: a porta pode estar aberta para alguém passar, pode estar aberta para justificar o frio que faz dentro de um ambiente, ou mesmo lamentar pela despedida de alguém que acaba de ir embora, mas por quem se nutre a esperança de um retorno, ou tantas outras interpretações a partir da subjetividade inerente a cada sujeito.

Os gêneros discursivos são construídos por meio de signos e símbolos, representações dialógicas externas ao ser e pelos quais damos sentido à comunicação. Logo, “não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 35). Isso acontece, pois o uso de signos e sua simbologia estão interligados à sociedade em que esses signos são utilizados. Diria que não só à sociedade, mas até a determinados estratos sociais dentro de um mesmo povo, que utiliza, teoricamente, a mesma língua.

Exatamente por isso, Bakhtin (2014) sustenta que a consciência sem conteúdo ideológico não é nada e que a ideologia para ser exteriorizada necessita dos signos. Por isso, objetos isolados não formam signos, pois quem dá sentido a eles é a conveniência de um grupo em seu processo de comunicação. Para que esta comunicação aconteça de maneira satisfatória, é necessário que todos do grupo dominem o universo de signos disponíveis, relacionando-os ao seu sentido semiótico. Portanto, ao ser exteriorizado, o signo adquire característica objetiva e pode ser analisado em sua realidade material.

Para Bakhtin (2014, p. 33),

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Nas narrativas, o conhecimento da simbologia que envolve os signos utilizados numa determinada dialogia é de suma importância, uma vez que dar sentido à fala subjetiva e torná-la produto da história requer conhecer seus significados, não só em palavras, mas em reações sensíveis, tais como pausas, suspiros, olhares perdidos, lágrimas, dentre outras manifestações.

Nas entrevistas narrativas, esses sinais ligados aos sentimentos exercem suma importância para desvelar o comportamento humano em um dado momento,

ressaltando o que ficou escondido na ausência de palavras, mas se refletiu em expressões genuinamente humanas. Sobre isso, Vigotski (2018, p. 131) nos diz que “tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de relações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos”. Ou seja, os estímulos seriam o despertar da memória através da entrevista, que gera reflexos do que foi e cria novos contornos orais com base nessa rememoração.

Ademais, “o sentimento não surge por si só, em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna” (VIGOTSKI, 2018, p. 131), o que nos complementa a ideia de um sujeito não isolado, atravessado internamente e externamente por seu discurso e pelo discurso dos outros sujeitos em nosso processo de humanização.

Outrossim, a comunicação linguística, entendida como a principal dentre as funções psíquicas superiores no homem, para Vigotski, é a maneira como organizamos internamente nossas experiências e com a qual refinamos o pensamento (2018), ideia complementada por Bakhtin, para quem nos comunicamos por meio de uma língua que nos faz membros de uma mesma comunidade comunicativa. Ela é um fenômeno de interação verbal social, portanto, coletiva. Como ela é um fenômeno concreto de natureza histórico-cultural, é dinâmica, viva, e pode alterar-se conforme seu uso ou desuso. Quantas palavras foram sendo abandonadas pelos tempos? Quantas outras surgem, principalmente na era digital?

Além disso, a língua não deixa de ser um fenômeno de poder, portanto, quem exerce a hegemonia a quer monovalente. Indivíduos que não dominam a língua hegemônica são mais fáceis de controlar. Porém, Bakhtin nos alerta de que

A língua materna – [...] –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN *apud* SALETE, s/a, s/p).

Ou seja, se conhecemos nossa língua pelo meio em que habitamos, coletivamente e atravessados pelos outros, há que se questionar como uma classe hegemônica pode fazer uso da língua com finalidade de exercer o poder? Ou, indo ao encontro do método de nossa pesquisa: que relações de poder estiveram presentes no uso da língua por nossos(as) entrevistados(as)? O que suas falas revelaram sobre o período em tela? Estas questões assumiram importância central na pesquisa, pois

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo naquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (BAKHTIN, 2014, p. 42).

Logo, foi um dos desafios deste estudo, compreender o conteúdo do discurso e como ele se articula com o período histórico estudado, tendo como fio condutor as informações trazidas por nossos(as) entrevistados(as) quando relataram sua realidade à época. Neste caso, foi de suma importância reconhecer que, conforme nos indica Bakhtin, todo discurso tem *sentido ideológico* e busca responder algo suscitado pela realidade objetivada. E, para que pudéssemos mergulhar nessa reflexão, tivemos que recorrer a outro conceito bakhtiniano: o discurso. É impossível dissociar a ideia de dialogia, de enunciado, de signo e de língua da concepção de discurso, pois ele liga os falantes ao contexto em que estes utilizam a comunicação verbal. O discurso em Bakhtin sempre é determinado por quem fala e para quem se fala. Mas, longe de ser uma comunicação restrita, o discurso é múltiplo, pois nele estão várias vozes que atravessaram a reflexão do sujeito em resposta a um outro discurso, seja ele qual for, em qualquer época.

Neste ponto, é importante lembrarmo-nos do conceito de meio em Vigotski. O meio é determinante para o desenvolvimento não só do ser enquanto biológico, mas enquanto ser social, inclusive impactando fortemente em seu processo de formação intelectual. A linguagem (bem como outros fatores sociais) determina o ser subjetivo, mediado pelo ambiente em que este ser se encontra, pois é ela a forma de interação do sujeito com o que se encontra a sua volta. Daí a importância da comunicação para a construção de um indivíduo que conhece a realidade que o permeia. Vigotski considerava este princípio fundamental para a construção de uma sociedade que “[...] irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano” (VIGOTSKI, s/a, p. 10). Este trecho do texto *A transformação socialista do homem* sintetiza o objetivo, valorizando ainda mais a importância do meio, pois, para Vigotski (2018, p. 63),

[...] aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não.

Como o objetivo desta pesquisa foi compreender parte da história da educação especial em Marilândia-ES, ao final, transformamos as entrevistas em um texto. A reflexão sobre o texto também esteve presente em Bakhtin, sendo este, para Cavalcante Filho e Torga, “a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e sua linguagem” (2011, s/p). Ou seja, é através do texto que o homem se manifesta. Porém, apesar de ressaltarmos que nosso texto final será escrito, Bakhtin considera texto manifestações escritas, orais, gestuais, pictóricas e tudo que constitua comunicação.

Sobre a ideia de texto, Machado (1996, p. 92) nos chama a atenção para o fato de que “para Bakhtin texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva. O texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, ato humano [...]”.

Ou seja, o texto nunca é isolado, nem encerrado em si mesmo. Podemos, inclusive, usar o exemplo desta dissertação de mestrado, que é um texto inacabado e que, mesmo após a pesquisa e defesa da dissertação final, ainda estará incompleto, pois será fruto de reflexões que gerarão múltiplos discursos sobre a temática, ampliando seu texto, mesmo que de forma oral e/ou reflexiva em outrem.

Como pudemos ver, os conceitos apresentados até o momento se entrelaçam e, muitas vezes, aparecem na obra de Bakhtin em relação de interdependência. Isso se deve ao caráter dialógico sempre presente em Bakhtin (até mesmo em seus conceitos). Para ele, partindo da ideia de dialogia, os enunciados estão sempre em contato, sejam anteriores, de outros sujeitos ou nossos. Isso se dá em processos que ele chama de dialogismo futuro, construído no movimento que evolui o enunciado que chega ao receptor ou mesmo na intertextualização, ou seja, na composição polifônica de um texto, onde estão presentes outras vozes, frutos de várias instâncias enunciantes.

Percebemos, por isso, a importância da reconstrução escrita do que se rememora: é uma forma de construir, por meio de várias vozes, um texto carregado de significados que adquire características polifônicas no exercício dos sujeitos que se atravessaram em dado tempo-espaço. Sobre a característica polifônica dos enunciados, Bakhtin (2014, p. 123) nos explica, elucidando com o que foi exposto que

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte, e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia [*sic*] cognitiva se não submetidas a uma avaliação crítica viva. [...]. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é aprendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz.

Poderíamos, assim, apontar a obra, o texto ou o enunciado, como polifônicos, devido as várias avaliações e contribuições anteriores que a geraram, além de pontuarmos que ela própria será elemento constituinte de outras obras, outros textos, outros enunciados que virão, devidos, em partes, a sua própria existência material. Logo, podemos ilustrar a polifonia por meio da figura 7:

FIGURA 7: COMPOSIÇÃO POLIFÔNICA



Fonte: produção nossa a partir dos estudos de Bakhtin e de imagem disponível em <https://www.sonhosbr.com.br/sonhos/letra-a/sonhar-com-agua.html>. Acesso em: 16 de ago 2022.

Um texto, que se lança, submerge e/ou emerge ou já está presente no interior de outro(s) texto(s), sempre inserido num determinado contexto, produzindo uma onda ininterrupta, aberta, que se propaga até o interlocutor, que será atravessado por ele,

e que poderá produzir um novo texto a partir daquele. Aí está a característica polifônica da dialogia, completada pela abertura para o devir, para mais um enunciado, ao contrário da enunciação monológica, impossível para Bakhtin, pois “na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda evolução histórica concreta foram cortados” (2014, p. 107).

Com base em Vigotski (2000), reconhecemos esta característica polifônica dos outros em nós, quando o autor se refere ao nosso desenvolvimento cultural, permeado pelos outros que nos constituem e nos fazem desenvolver as funções psíquicas superiores por meio do que é externo e vai se internalizando, por meio de diversas vozes, pois a característica polifônica é de cunho social, uma relação entre pessoas no plural, uma relação real, uma relação de cooperação, que se transforma em comunicação e se internaliza, construindo-nos e, no transcorrer da vida, reconstruindo-nos de acordo com os contatos das múltiplas vozes que nos atravessarão.

Na perspectiva bakhtiniana, todas essas relações dialógicas constituem o sujeito ao mesmo tempo em que são construídas por ele. Isso se dá, pois, a

[...] atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental [...] à sua objetivação externa [...] situa-se completamente em território social (BAKHTIN, 2014, p. 121-122).

Portanto, o sujeito é aquele que é constituído pela linguagem e esta é quem o possibilita experienciar o mundo. É exatamente isso que o torna um ser vinculado ao fator social, uma vez que o contexto de vida não se apresenta a ele de maneira casual e, conforme nos fala Bakhtin, sobre a influência da palavra no todo do cotidiano em todas as esferas:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 2014, p. 42).

O sujeito também não é fechado em si – e nem pode sê-lo, pois se ele é constituído pelas relações dialógicas com os outros, tudo que nos chega é por meio das palavras dos outros. Bakhtin mesmo nos afirma isso, quando estabelece que o nosso

[...] próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento (BAKHTIN *apud* CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011, s/p).

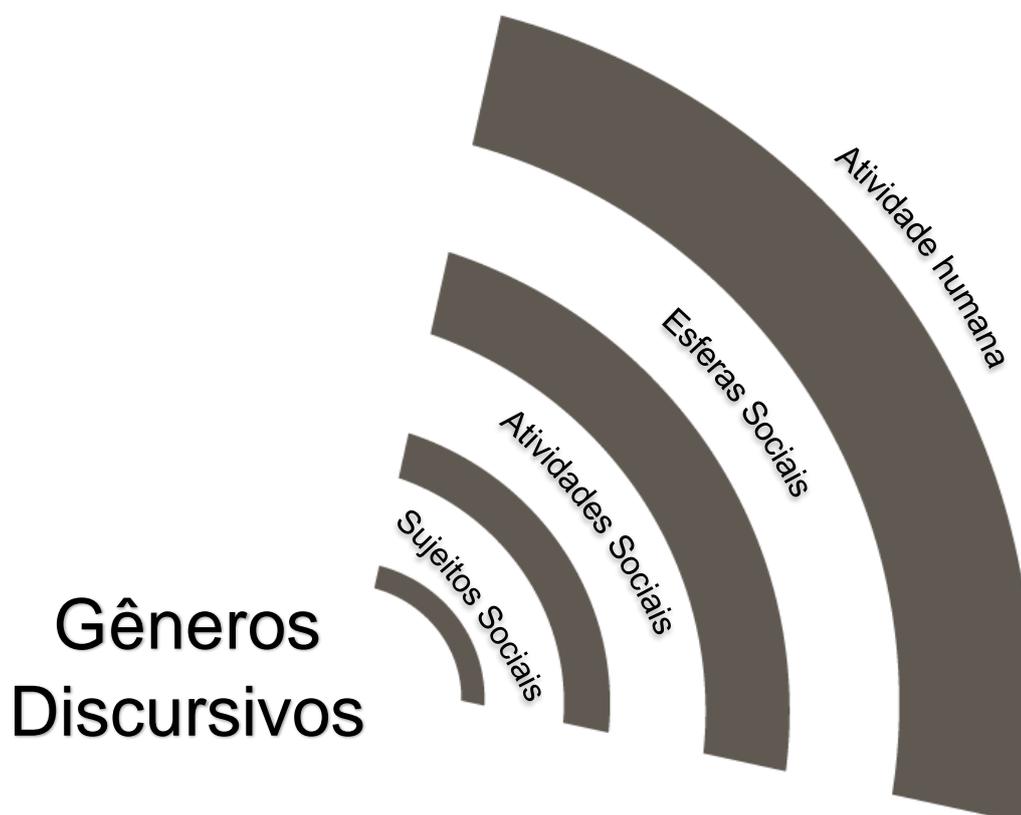
Pelo exposto, pudemos notar que os enunciados, por assumirem formas relativamente estáveis na sociedade, compõem os gêneros discursivos, que respondem a finalidades (informar, deleitar, noticiar, ensinar...), pois

[...] todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e sua finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011, s/p).

A finalidade dos enunciados nos acompanha desde o primeiro momento em que entramos em contato com a linguagem, sendo guiada pela situação de comunicação.

Se pudéssemos representar a organização dos gêneros discursivos, ela poderia ter a configuração expressa na figura a seguir, ou seja, ondas ininterruptas de comunicação (gêneros discursivos) que se propagam por meio dos diferentes sujeitos sociais que estão envolvidos em variadas atividades sociais em diferentes esferas da sociedade e que compõem a atividades humana. Entendemos que, para a linguagem interpretada pela ótica bakhtiniana, não há espaços fechados.

FIGURA 8: REPRESENTAÇÃO DA COMPOSIÇÃO SOCIAL DOS GÊNEROS DISCURSIVOS



Percebemos que um gênero discursivo sempre está atravessado nos sujeitos sociais, as pessoas, sejam elas o “perfil de um cidadão comum”, como na letra da música do grande Belchior, ou a *socialite* do Leblon. Estes sujeitos que se utilizam dos gêneros discursivos promovem diariamente várias atividades sociais, como o trabalho, o lazer, o ócio criativo..., em diferentes esferas sociais, englobando o todo da atividade humana em sua subjetividade.

Vigotski complementa esta ideia ao afirmar que é na interação humana que construímos nossa subjetividade, como nos explicam Ferrari e Perinni (2020, p. 51):

Para Vigotski, a constituição subjetiva do gênero humano apenas é possível no interior das relações sociais concretas e com base nos instrumentos sociais que estão disponíveis, ou seja, é pelo coletivo que o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma, pois a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano [...].

Neste sentido comunicativo do sujeito em sociedade, Bakhtin divide as esferas comunicativas em primárias (do cotidiano) e secundárias (ideológicas)<sup>13</sup>. Salete (s/a, s/p) nos afirma que

[...] as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico), dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos.

Outro conceito bastante importante e que se relaciona com nossa pesquisa é a ideia de alteridade. Segundo Araújo (2020), a alteridade se refere aos sujeitos que nos constituem, uma vez que somos atravessados nas e pelas relações interpessoais pelo outro. Logo, nossa subjetividade é permeada pelos olhares e palavras dos outros, o que exclui a ideia de um ser humano internalizado, pois ele está nas relações do coletivo ou mesmo na relação com outro sujeito.

A ideia de alteridade em Bakhtin se liga ao conceito de apercepção em Vigotski, uma vez que se refere à “[...] experiência que trazemos para a percepção exterior e [que] determinam o modo pelo qual o novo objeto será percebido por nós” (VIGOTSKI, 2018, p. 179). Desde que surgimos no mundo e entramos em contato com o meio em que habitamos, vamos sendo constituídos por experiências ligadas ao outro. Por exemplo, quando leio uma frase, quando aprecio um desenho, quando ouço uma música, quando pego um brinquedo na mais tenra idade, todas essas experiências

---

<sup>13</sup> A separação das esferas comunicativas em primárias e secundárias se dá apenas em caráter didático, mas não em relação de superioridade de uma sobre a outra.

(que tocam o físico e o psicológico) têm a participação do outro, daí a proximidade entre os conceitos de alteridade em Bakhtin e a percepção em Vigotski. O outro está presente, o outro está no meio, o outro me torna eu.

Além disso, é interessante caracterizar outro elemento da alteridade, que é a sua não intenção, ou seja, ela não emana de uma relação consciente, onde o sujeito se faz pelo discurso do outro num processo dialético proposital, mas nas relações do cotidiano, em contato com o outro, ao qual, podemos não ter escolhido o contato. E, uma vez que vivemos em sociedade, contatos não intencionais, palavras que respondem a outras palavras na mera convivência, são perfeitamente comuns.

Em "estética da criação verbal", Bakhtin afirma que "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições", o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do outro (GEGE *apud* ARAÚJO, 2020, p. 48-49).

Com isso, o autor quer nos dizer que, ao construirmo-nos com base no outro, construímos também um conjunto ideário valorativo, subjetivo, mas que compõe o todo da sociedade. Por esse motivo, Bakhtin refere-se à memória em dois tempos: o passado e o futuro.

Para se compreender a memória de futuro em Bakhtin, é necessário compreender que, a própria memória, para ele, não é algo perdido no futuro, mas que retorna ao presente com conotações estéticas daqueles que narram um acontecimento. A memória de futuro também se mostra no presente, uma vez que está permeada de aspectos morais que, atravessadas à estética do passado, criam uma narrativa do que foi com vistas ao que será (ou poderia ser). Neste momento, passado e futuro se encontram no presente.

A memória de futuro ainda será, mas cria uma enunciação que, proferida por um sujeito a outro sujeito, tem a intenção de representar algo na discussão, num emaranhado de significados que a entonação, as pausas, as ênfases, dentre outras manifestações, querem lhe atribuir, de acordo com a finalidade do discurso. Portanto, a memória de futuro é de aspecto moral, pois visa uma narrativa que reestrutura o passado, dando-lhe os contornos desejados.

Sobre esta expressão moralizada da memória de futuro, Vigotski considera que “[...] toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos” (2018, p. 343), portanto, no presente, efetua-se uma lembrança passada de cunho estético, criando novos valores morais sobre o que poderia ter sido, sobre o que moralmente existe como ideia, mas talvez não exatamente como se deu. Daí o sentimento que aflora desta análise interior sobre a ação exterior e que esteve presente nas falas de nossas entrevistadas quando rememoraram suas histórias.

Neste contexto, concordamos com Geraldi (2007, p. 45), quando nos diz que

[...] no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado [...], mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e os sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado.

Ou seja, revisitamos o passado com os valores do futuro, dando-lhe novos contornos. Mas, esse processo também não é individual, uma vez que retornamos ao passado sob olhares dos outros, sob discursos em diferentes contextos, imersos numa ou noutra atividade humana. A memória de futuro é uma maneira de ressignificar o passado e toda essa construção narrativa está relacionada às entrevistas que promovemos como nossa estratégia metodológica para a produção de dados e que serão o foco central do próximo capítulo desta dissertação.

## **5 NAS MEMÓRIAS E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES**

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) que viveram um período histórico da educação marilandense e trouxeram o relato acerca de como era a educação especial naquele espaço temporal, entre os anos de 1980 e 1999, em diálogo como Bakhtin e Vigotski, além de autores que dialogam com nossa base, e em interface com os capítulos anteriores desta pesquisa. Buscamos traçar, também, uma possível paridade entre o processo analisado e o contexto histórico vivido na educação especial brasileira à época, buscando caminhos e descaminhos, de acordo com os objetivos propostos neste estudo.

Para melhor organizar nossa análise de dados, dividimos as narrativas em cinco categorias, quais sejam, resumidamente: a educação especial no contexto das políticas públicas e da formação de professores, o aluno com deficiência na escola comum, o cotidiano das práticas em sala de aula, o aluno com deficiência e os outros sujeitos da escola e o olhar estético e ético dos(as) professores(as) em relação à educação especial.

### **5.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL, POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Falar da educação especial é trazer a lume uma modalidade educacional, ratificada na LDB 9.394/96, que é direito constitucional da pessoa com algum impedimento orgânico, visando seu pleno desenvolvimento enquanto sujeito em suas especificidades. Para tanto, na trajetória da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, várias políticas públicas e atos legais foram promovidos com o intuito de sua conceituação, legalização e, para além do teórico, sua aplicação prática no cotidiano escolar. Neste processo, assume importante papel a formação dos professores, pois

[...] a menos que políticas orientadas para a equidade sejam conscientemente assumidas, os sistemas educacionais formais manterão seu papel como reforçadores das desigualdades sociais (SIEMS-MARCONDES, 2019, p. 145).

E a autora completa dizendo que

Incluem-se também estudantes que apresentam transtornos de desenvolvimento ou deficiências que exijam atenção específica, para que lhes seja assegurado o acesso ao conhecimento socialmente acumulado e a realização de aprendizagens significativas que lhes oportunizem a inserção na vida social e cultural. O atendimento às demandas decorrentes dessas diversidades sociais e culturais dos estudantes exige, entre outros fatores, um olhar específico em relação à formação dos professores que atuarão diretamente com o universo da população escolar que concretamente se apresenta em nossas escolas (2019, p. 145).

Portanto, não há como pensar a educação numa perspectiva inclusiva sem políticas públicas e sem a formação dos professores para lidar com a diversidade tão presente nas escolas. Isto posto, cabe-nos analisar como esta realidade estava construída no município de Marilândia-ES, entre os anos de 1980 e 1999.

Vale reforçar que, no período analisado em nosso estudo, o município passou por vários momentos políticos marcantes, como a emancipação política (1980), a redemocratização (1985), a promulgação da Constituição Federal (1988), as conferências educacionais internacionais de início da década de 1990, a promulgação da LDB 9.394/96 e a municipalização das escolas de ensino infantil e fundamental, do centro e do campo, que tiveram impacto direto na maneira como se organizava a educação local.

Quando perguntadas sobre o impacto desses atos no cotidiano escolar em relação aos alunos público-alvo da educação especial, as narrativas seguiram caminhos variados, conforme relatos a seguir<sup>14</sup>.

Algumas professoras perceberam as mudanças em sentido micro, principalmente no que concerne à municipalização das escolas e como isso aproximou a administração educacional municipal da necessidade de reflexão sobre o tema da inclusão. Isso se percebeu nas seguintes falas:

A gente sempre sente, né Emilio, porque aqui eu acho que foi em 94 que teve essa municipalização e aí ficou mais próximo da gente isso, então a gente, assim, se envolveu mais com esses estudos, né, com outros professores, a gente se encontrava mais, tinha mais reuniões, mais estudos, então foi-se falado mais (VITÓRIA).

Assim, teve alguma mudança. Assim, porque o município, ele deu mais é... Mais importância, deu mais condições para os professores trabalharem aquilo, mas só que esse... Essa movimentação, já estava ocorrendo. Então o município já, já pegou em andamento. Então ele só foi, [...], terminar esse trabalho aí (SONIA).

---

<sup>14</sup> Algumas destas falas já foram trazidas no tópico 3.1, mas é importante que sejam contextualizadas aqui também.

Olha, eu acho que contribuiu, de repente, para que se começasse a perceber a necessidade de se dar atenção mais a essas crianças, né, porque aí ficou a cargo do município, o município tá próximo, né? Tá próximo da pessoa, então isso aí, eu acho que veio trazendo mais essa oportunidade de ser percebido, uma necessidade de, pelo menos, dar um reforço pra APAE, né e achar que a APAE era importante, porque tinha que tratar disso. Agora, ainda não com vistas de inclusão, com certeza, mas vistos como uma necessidade, que não era uma caridade que estava fazendo com as crianças, mas sim uma obrigação, inclusive da prefeitura, né, estar colaborando, não com tanto, mas sempre colaborando com alguma coisa, ou pagando os professores, ou mandando... Tendo uma, enfim, um dinheiro que desse pra pagar, né? (ROCAFA).

É de se salientar, na fala da professora ROCAFA, a continuidade da percepção da educação especial ligada aos institutos especializados, como em grande parte da década de 1980 e 1990, no contexto nacional, e de como o público, o privado e o filantrópico caminhavam juntos, neste sentido, com o primeiro financiando o segundo, muitas vezes.

Outras entrevistadas mesclaram sua percepção em sentido micro e macro, percebendo que as mudanças a nível de Brasil chegaram também no município, como nas falas a seguir:

Eu acho que mudou, sim, muita coisa, porque eles começaram a... Como é que fala o termo certo? Que eles começaram a participar junto com os...? Inclusão, inclusão (CÍNTIA).

Com a municipalização das escolas, a educação e os diversos contextos que a envolvia, ficaram um pouco mais próximos da realidade dos nossos alunos, e com a obrigatoriedade da legislação, que inseriu especificamente inciso nº III do art. 208, aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, propondo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos e, também, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 e a Resolução 02/01, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fala sobre o trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, essa prática pedagógica teria que fazer parte do PPP da escola, conseqüentemente isso nos fez repensarmos nossa prática, avaliarmos até então para que pudéssemos corrigir nossas rotas, voltada as especificidades dos nossos alunos, buscando atendê-los na sua individualidade (SILVIA).

É importante pontuar que, na fala da professora SILVIA, existem dados citados que não estão em nosso recorte temporal, mas que não desqualificam sua percepção de que primeiro foram criadas ações legais para mudança de currículo, por exemplo, direcionado às especificidades dos educandos com deficiência e que, com a municipalização, este processo se tornou mais próximo da prática cotidiana. Isso também nos mostra que ela tomou conhecimento da legislação, ou seja, não estava

à parte do processo, mas acompanhou a temporalidade das ações legais, conhecendo-as, mesmo após o período em tela nesta pesquisa.

Já outros(as) de nossos(as) entrevistados(as) não souberam responder ou não sentiram mudanças significativas, conforme os relatos a seguir:

Não sei te dizer, porque não consegui perceber melhoras nas condições de tratamento, de preparação pra gente, não. Assim, não houve alguma coisa específica, pelo menos não recordo, não. Eu sei que a gente tinha que se virar, tá? Tinha que se organizar do jeito que a gente podia, se reestruturar, estruturar a sala de aula, né, pra lidar com as dificuldades, mas tinham as orientações pedagógicas gerais, mas específica pra esses casos, não tô lembrada se teve (GÉSSICA).

Não, Emilio, isso daí não percebi, não. Na realidade, não teve Emilio, [...]. Não teve, não (ROBERTO).

Interessante notarmos que as falas anteriores apresentam um ponto de vista distinto em relação ao impacto da legislação, uma vez que as contrapõem e mostram como, mesmo em um município pequeno, com poucas professoras à época, as percepções eram diferentes. Este fato pode ser explicado por dois vieses: 1- os dois profissionais trabalharam pouco na rede municipal, pois estiveram vinculados mais fortemente à rede estadual, não sentindo essa proximidade do poder público em caráter mais local em relação ao tratamento da educação especial; 2- realmente, para estes sujeitos, não houve percepção de mudança prática no cotidiano escolar. Importante reforçarmos que essas interpretações diversas não vêm do nada, mas antes são baseadas na experiência concreta dos indivíduos em seu meio social, manifestadas em forma de enunciado na entrevista, onde as palavras tomam forma e geram a significação dos signos linguísticos. Bakhtin (2014, p. 63), afirma isso quando nos explica que

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em relação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Esta situação é sempre uma *situação social*.

Em relação à formação dos professores no período de 1980 a 1999, foi quase unânime a posição de que não havia nada específico para a educação especial. Tanto as profissionais que estavam em sala de aula, quanto os que estiveram no subnúcleo relataram a inexistência, quiçá, de direcionamentos voltados para a educação especial numa perspectiva inclusiva, conforme os relatos dos(as) professores(as) ROCAFA, ROBERTO, GÉSSICA, HELENA, MALU e VITÓRIA:

Meu Deus. Eu não me lembro assim, sabe? Mas parece... Não me lembro da prefeitura ter feito alguma coisa. Não me lembro mesmo, sabe? Pode ser que tenha acontecido, mas não me lembro. Então, não deve ter chamado muito a minha atenção (ROCAFA).

Não tinha, Emilio. Naquela época, não tinha. Os professores tinham alguns alunos, né, nas escolas, mas o professor mesmo fazia da maneira que ele podia fazer, né, não tinha uma orientação, não, na época não tinha, não teve. [E nem vinha nada da SEDU?] Não, não, não (ROBERTO).

Olha, na verdade, a gente nem recebia orientação específica pra lidar com isso. E aí, então, a gente ia se ajeitando com os recursos que tinham, com as condições que tinham, né? Não tinha nenhuma formação específica, nenhuma orientação específica pra lidar com essas situações, não (GÉSSICA).

Olha, formação eu pelo menos nunca tive. [...]. Essa formação, ou então essa criação de como trabalhar, eu mesma que criei, que inventei e que consegui, né, fazer com que ele acompanhasse, não a turma, mas acompanhasse um pouco daquilo que ele conseguia (HELENA).

Olha, como que a gente trabalhava com eles? Não, a gente não tinha nenhuma formação. Eles simplesmente colocavam a criança na sala de aula e você tinha que destrinchar aquele "pobre menino" a seu modo. No modo, não, digamos, ao modo do professor, mas ao modo do aluno e o professor tentar caminhar com ele daquela forma pra até o final do ano tentar alfabetizá-lo. Muitos a gente até conseguia, outros não (MALU).

Não, Emilio, dessa época, não. Deixa eu ver... Eu te falei que nós começamos mais, assim, em 98 com essas partes de formações, antes não. Nunca, Emilio, nunca. Assim, a gente tinha, mas essas reuniões que a gente tinha com o pessoal da superintendência ou do subnúcleo era mais a parte formal de diário, entendeu, essa parte burocrática, não é a parte de formação de conhecimento prático, não (VITÓRIA).

Estas falas são importantíssimas, pois revelam que, apesar de haver base legal que afirmava a educação para todos como um direito social e dever do Estado (CF 1988, Artigos 6º e 205, respectivamente), reforçado depois na LDB nº 9.394/96, que reconhece a educação especial como modalidade de ensino, na prática, a preparação das professoras para atuarem nesta área não ocorreu, de forma ampla, por via pública. Devemos pontuar que, no período em tela, principalmente a década de 1990, a preocupação maior estava na integração dos alunos público-alvo da educação especial às escolas, ficando a perspectiva da educação inclusiva fora da prática cotidiana que, quando acontecia – percebemos pelas falas das professoras – partia de iniciativas isoladas delas mesmas, no trato diário com os alunos com deficiência. Ainda era recente a adesão do Brasil às declarações internacionais, por exemplo, a de Salamanca (1994) e a grande questão, como já dissemos no capítulo 3 deste trabalho, estava em preparar o espaço físico para receber estes sujeitos.

Todo contexto à época nos faz refletir sobre a importância e necessidade da formação para a atividade docente, ainda mais em um contexto de novas realidades a serem

encaradas, como a ampliação dos direitos sociais – e a Educação é um direito social intrínseco a qualquer país que quer se desenvolver – para as pessoas com deficiência, principalmente após o Regime Civil-Militar. Neste sentido, preparar o professor é cuidar para que, para além da questão legal, os alunos público-alvo da educação especial possam desenvolver as habilidades que já carregam em si. Vigotski (2021, p. 174), nos explica que

Durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos. Não se pode inculcar na criança, no sentido direto da palavra, quaisquer ideias novas, ignorando os processos de desenvolvimento. Pode-se somente criar hábitos para sua atividade externa, por exemplo, escrever à máquina. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados.

E, para estruturar processos de instrução escolar que levassem o aluno público-alvo da educação especial a desenvolver-se dentro da perspectiva da educação inclusiva, seria amplamente necessário que aquelas professoras tivessem tido uma formação adequada para que pudessem organizar o meio para tal, transformando o saber que estava iminente nas crianças, em real. Suas tentativas que culminaram em sucesso, ou não, tentavam superar a inércia do poder público e as dificuldades até mesmo materiais à época, fato observável em suas falas, muitas vezes angustiantes. Neste sentido, a palavra assume caráter representativo de um período e retrato material de uma orientação temática nas falas das professoras, que nos permitem conhecer o desenvolvimento histórico através da linguagem, conforme as ideias de Bakhtin (2014).

Dando sequência à análise das falas das professoras sobre a formação, separamos dois relatos que nos chamaram a atenção por uma característica peculiar e sintomática do período: a participação dos institutos especializados na formação de professores voltados ao trabalho com o aluno público-alvo da educação especial.

Formações específicas para essa temática eram pouco oferecidas, lembrome de algumas instituições [grifo nosso] que ofereciam cursos, mas não tínhamos acesso. Quando possível o município oferecia capacitações, mas sempre noções básicas, a aprendizagem era solta, não existia um acompanhamento sistematizado e nem contínuo para que pudesse ser avaliado, a aprendizagem era descontextualizada, [...] (SILVIA).

Pra atender? Olha, nas escolas não existia isso, né, passou a existir lá na APAE, sim, inclusive apareceram aqueles cursos especiais de magistério voltados pra educação especial, porque não tinha antes, né, então as professoras mais novas foram tendo (ROCAFA).

Percebemos, com isso, a inércia do poder público em proporcionar atendimento escolar aos alunos público-alvo da educação especial na escola comum. Lembremos que a redação de algumas leis, como na Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, Inciso III) e na LDB 9.394/96 (Artigo 4º, Inciso III), aparece o termo preferencial para determinar a matrícula do aluno com deficiência na rede de ensino comum, ou seja, ele poderia estar em outro ambiente, o segregado por exemplo, o que dava força a estes espaços à época, inclusive para concentrar as formações, como nos revelaram as falas das professoras SILVIA e ROCAFA.

Para finalizarmos este tópico, trazemos a fala de duas professoras que diferem do que foi exposto até agora. A primeira é da professora SONIA, perguntada sobre a formação para trabalhar com alunos com deficiência:

Não tinha, Emilio. Na época, não tinha. Pelo menos eu não cheguei a pegar nenhuma formação. Nada. Tinha, assim, para quem ia trabalhar na APAE. Aí sim, aqueles que estavam trabalhando lá tinha formação, mas quem trabalhava nas salas normais, [...], não tinha formação. Não tinha, nem assim, um estudo para a gente fazer em relação a isso.

[Você se lembra de alguma formação marcante?]

Não. Só depois que passou, que eles começaram a fazer a inclusão que, aí sim, eu tive uma formação no Braille.

[Aí, essa formação foi marcante?]

Muito, muito, muito. Por que nós ficamos um mês [...], em Vitória e a gente estudava de manhã, de tarde e de noite. Ficava fazendo trabalho, tinha gente que ficava fazendo trabalho até de madrugada.

[Houve liberação do município para fazer esse curso?]

[...] eu peguei uma licença do estado e aí eles colocaram uma professora, [...]. Então, ela veio me substituir e eu fiquei esse tempo todo lá em Vitória. Eu vinha para casa, porque lá eles não tinham, [...], não tinha todo o material que a gente precisava, então eu tive que vir para casa, passar em Colatina e comprar umas pastinhas que a gente precisava e para o pessoal de lá também.

O que a fala da professora SONIA evidencia (além do fato de mencionar novamente a APAE) é que houve uma quebra de paradigma – a formação voltada para o atendimento na educação pública e não em institutos especializados –, mas em virtude do trabalho específico com uma aluna com deficiência visual, já acompanhada por ela. Além do mais, a formação se deu fora do município e não oferecido de forma universal para toda a rede, pois voltou-se para uma situação específica. Inclusive, encontramos em nossas entrevistas, a evidência dessa formação reverberando dentro do município, mas em uma escola apenas, para atender a uma situação, a mesma aluna citada pela professora SONIA. Outrossim, vejamos:

[...] me lembro de uma formação marcante que foi a que nos foi oferecida na escola por uma professora do estado, mas aprendemos noções básicas para trabalhar somente com alunos que eram portadores de deficiência visual (SILVIA).

Neste sentido, a inclusão, entendida no contexto atual, de maneira muito mais ampla do que à época, não condizia com os valores expressos nos atos legais do período. Porém, é importante entendermos que, a partir destas atitudes, a luta pela inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum ganhou força, colocando em evidência a importância da formação dos professores para atender esses sujeitos com equidade.

O segundo relato que trazemos e que difere dos demais é o da professora CÍNTIA. Ela fala da formação que existia, mas apenas para a professora que trabalhava, à época, em uma sala segregada na década de 1980, nomeada de “a sala dos meninos excepcionais”, em uma escola do centro de Marilândia-ES. Sobre as formações voltadas para o aluno com deficiência, ela relatou que haviam

Só cursinhos, só cursinhos. [E era gente de fora que vinha para dar?] Não, ela que ia lá para receber as... [Ela saía daqui para ir lá no núcleo, no caso?] E lá tinha uma pessoa que trabalhava com essa parte e aqui não tinha, era eu sozinha aqui.

Assim, dentro do município não constatamos nas falas das professoras formações específicas para a atuação das professoras no setor público com os alunos público-alvo da educação especial e, quando elas tinham acesso a eles, tinham que se deslocar até outras cidades, mas isso se deu em casos específicos.

Pudemos perceber, apenas com este primeiro tópico de análise de dados, como a palavra reflete o universo material de uma época, e de como a percepção de um momento histórico vivido pelas professoras carrega significados diferentes que trazem em si enunciados temáticos ricos em informações. A palavra, neste sentido, traduz a importância, ou não, que as professoras davam ao processo (ou não processo) vivido; ao pertencimento, ou não, àquela nova realidade; à consciência, ou não, de ser um período histórico de rupturas que levariam à constituição de novos paradigmas pedagógicos. Estas sensações transmitidas pelas palavras não foram construídas isoladamente, mas num processo coletivo onde o sujeito constituía e era constituído pelo outro, onde os gêneros primários<sup>15</sup> enunciados pelas nossas entrevistadas, ao

---

<sup>15</sup> Para Bakhtin (2003, p. 263), gêneros primários são categorias da comunicação que advêm da comunicação mais imediata, em relação mais concreta com a realidade.

se relacionarem, produzem o conhecimento complexo de todo um período, construindo gêneros secundários<sup>16</sup> que servirão de base dialógica futura (BAKHTIN, 2003).

Outrossim, finalizando este tópico, pudemos comparar as falas das professoras com alguns estudos já referenciados em nossa revisão de literatura, tais como os de Mercado (2016), que pesquisou a história da educação especial no município de Maceió-AL, e Vernick (2013), que se debruçou sobre o processo de implantação da educação especial na perspectiva inclusiva em Pinhais-PR. Estas pesquisadoras também identificaram problemas com a formação, inclusive, evidenciando sua necessidade para além de nosso recorte temporal, em pleno século XXI. Além disso, Mercado (2016) também coloca em relevo, como conclusão de seus estudos, que o trabalho das professoras de Maceió-AL com os alunos público-alvo da educação especial partia de experiências cotidianas, sem reflexão formativa, algo que também encontramos em nossas entrevistas. Interessante notar que, indo em caminho inverso, o estudo de Santos (2015), realizado em Tucano-BA, identificou que existia formação neste município voltado para a educação especial, mas com resistência das professoras locais à nova realidade. Em nosso estudo, nos pareceu o contrário, ou seja, que nossas entrevistadas entendem a formação como uma parte essencial para o trabalho docente dentro da perspectiva da educação inclusiva e que esta falha formativa entre os anos de 1980 e 1999 dificultou sua ação pedagógica.

## 5.2 O ALUNO COM DEFICIÊNCIA<sup>17</sup> NA ESCOLA: O QUE AS PROFESSORAS NOS DIZEM

Neste tópico, as professoras nos falam da presença (ausência, na maioria dos casos) dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum entre os anos de 1980 e 1999, principalmente na primeira década. Este período foi de continuidade das políticas de segregação dos alunos com deficiência, mesmo com toda legislação já mencionada, sendo que, este sujeito-pesquisador, que estudou em uma das escolas

---

<sup>16</sup> Gêneros secundários, são formas de comunicação mais complexas, frutos de um desenvolvimento mais apurado da linguagem, como no mundo acadêmico, artístico, científico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

<sup>17</sup> Neste tópico, fazemos referência ao aluno como sujeito físico, encarnado, objetivado no meio escolar, na perspectiva vigotskiana e bakhtiniana.

municipais de Marilândia-ES, na década de 1990, ainda se lembra de que os alunos com deficiência começaram a frequentar a escola comum em fins daquela década, mas fora da faixa etária, ou seja, estes sujeitos estavam há anos fora da escola. Estas pessoas com as quais este sujeito-pesquisador conviveu na escola comum eram, até então, sujeitos invisíveis no processo educacional e, quando frequentavam alguma instituição, eram as segregadas, conforme relatos a seguir:

Eu fui tomar conhecimento mais desses alunos especiais mesmo, lá na APAE (ROCAFA).

[...] nessa época que a gente está falando aí, as crianças com probleminhas iam para a APAE, elas eram atendidas nas APAE's, não eram colocadas nas escolas comuns (VITÓRIA).

Refletindo sobre a importância de o aluno com deficiência estar na escola, encontramos eco em Vigotski (2000, p. 28-29), que nos explica que

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas – compare: fala, 'prins' i social). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade. Discussão. Antes: cada criança tem raciocínio, do conflito deles nasce a discussão. Agora: da discussão nasce a reflexão. O mesmo sobre todas as funções [final da folha XYZ].

Ou seja, é na diversidade coletiva que esta criança se constitui e é indiscutível que ela necessita deste convívio para desenvolver-se, pois é ela que também atua, de modo sistemático, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que não deixa de ser uma função também da escola, ao mediar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Bakhtin (2020) corrobora com o exposto, uma vez que, para ele, a expressão maior da atividade mental humana se dá pela expressão linguística advinda da interação de natureza social. Assim, estar na escola em idos da década de 1980 (período da segregação) e 1990 (período da integração) já seria um ganho para aquelas crianças com deficiência, pensando aqui no mínimo que elas poderiam ter, que seria o convívio com o outro e a diversidade que o ambiente escolar comum traz. No sentido inverso a esta perspectiva, notamos em nossas entrevistadas o não lugar do aluno público-alvo da educação especial na escola comum em nosso

recorte temporal, conforme relatos a seguir, quando perguntadas se haviam trabalhado com muitos alunos com deficiência.

Não, na sala de aula eu não tive alunos especiais. [...] Eu tenho a impressão que eles não apareciam mesmo (ROCAFA).

Não, os casos não eram evidenciados, infelizmente penso que nessa época a grande maioria ficava sem ir à escola, principalmente no interior, onde o transporte era precário e o acesso a profissionais específicos para identificar e conduzir como trabalhar a deficiência eram escassos. Lembro do primeiro caso mais evidenciado na escola, foi em 98, tivemos uma aluna com deficiência visual, nesta época atuava como professora de matemática de anos fundamentais finais [...] (SILVIA).

Essas crianças não ficavam. Depois, num período ali, foi se buscando essas crianças para também estarem dentro da sala de aula, né? Por isso que eu não me recordo, a gente não tinha muito esses problemas, porque os pais não procuravam a escola regular para colocar as crianças. Eles até achavam que eles não poderiam... Não teria espaço físico, não teria como, então eles eram totalmente desvinculados da escola, da escola regular, né? (VITÓRIA).

Esta não presença dos alunos com deficiência na escola comum estaria ligada a fatores sociais, logísticos e/ou familiares, mas as falas nos trouxeram também outro indício interessante, como a falta de diagnóstico da condição orgânica do aluno.

Eu não trabalhei com muitos, mas já tinha alunos especiais. Assim, nós não tínhamos é, o documento, né? Relatório, um relatório mesmo de médico, um que era receita médica, laudo, né, comprovando que era, mas nós tínhamos, eu pelo menos tinha certeza, né? Que o menino era especial. Tanto que tinha que fazer com ele um acompanhamento quase que individual, sem falar que era, mas para mim era individual (HELENA).

Então, laudado não tinha nenhum, mas a olho nu tinha muitos, porque eles, naquela época não tinha esse negócio de laudo. A criança ia para a sala de aula e a professora tinha que trabalhar, né? Déficit de atenção, déficit de aprendizagem, não era aqueles nem com Down, nem com nada, mas você via na criança que ela precisava de um apoio fora só do professor, né? E, infelizmente, a gente não tinha naquela época (MALU).

Não se tratou de, nas falas das professoras, trazer a perspectiva laudista como base do trabalho pedagógico com esses sujeitos, mas reiterar a importância do diagnóstico para o planejamento de ações adequadas à aprendizagem em suas especificidades, coisa que muitas faziam por meio de estratégias próprias, tema que trataremos em um outro momento deste texto.

Vale lembrar mais uma vez, contextualizando o período de nosso recorte temporal, que os atos legais que faziam referência à educação especial traziam em si o termo preferencial quando problematizavam o local da instrução do aluno com deficiência ser a escola comum, o que abria brechas para que estes sujeitos fossem atendidos apenas em instituições especializadas, como nos foi relatado anteriormente pela professora VITÓRIA. Podemos citar como exemplos, neste sentido, a Constituição

Federal de 1988, em seu Artigo 208, Inciso III, e a LDB 9.394/96, em seu Artigo 4º, Inciso III.

Estas questões suscitam a reflexão sobre o não pertencer dos alunos com deficiência à escola comum em períodos de segregação/integração, por causa da predominância do setor privado, filantrópico ou assistencialista na atração da comunidade escolar. A premissa do não-ser é estar alijado do processo, é não ser sujeito de suas próprias passadas no caminhar. Assim, concordamos que

A educação da criança com defeito<sup>18</sup> (do cego e do surdo) consiste exatamente no mesmo processo de criação das novas formas de conduta e de estabelecimento das reações condicionadas que na criança normal. As questões da educação das crianças com defeito, portanto, somente podem ser solucionadas como um problema da pedagogia social. A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu efeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico. A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante (VIGOTSKI, 2019, p. 119-120).

Assim, de acordo com Vigotski, estar fora do processo social, para a criança com deficiência, é não estar incluído. E isso é papel de todos: da sociedade civil, ao entender a educação da pessoa com deficiência como inclusiva; de professores e pedagogos, ao prepararem o meio para que estes sujeitos possam aprender de acordo com suas particularidades; do poder público, ao legislar sobre a oferta e permanência na escola comum e dar condições para que a inclusão ocorra na prática.

Voltamos a colocar em relevo aqui o papel do outro na constituição de cada um, como no difundido conceito bakhtiniano de dialogia, onde não somos nós seres interiores formados exclusivamente por nossa consciência, mas, antes de tudo, somos seres constituídos nas e das relações comunicativas com o outro. Neste sentido, Bakhtin e Vigotski concordam quando dão ao meio o papel de espaço da interação entre os sujeitos, em que a comunicação se faz imprescindível e condição orgânica de sobrevivência e desenvolvimento para o aluno com deficiência, pois

[...] todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, *na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades*

---

<sup>18</sup> Termo utilizado à época.

*da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência* (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Aquele que se comunica, se constitui na linguagem com o outro, seja o outro presente fisicamente no meio ou representado de outras formas, tais como textos, histórias orais, cantigas, memórias, dentre outras representações da dialogia cotidiana. E Bakhtin (2003, p. 272) completa dizendo que

[...] todo falante é por si só um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte).

Logo, as particularidades do indivíduo não são apenas dele, mas traços do meio em que ele se constitui enquanto ser, de onde retira o outro para tornar-se si próprio. Em outro momento desta pesquisa escrevemos que o outro me torna eu, e isso só é possível pelo contato com o meio e suas interações sociais, sendo, portanto, a presença dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, compondo o meio pedagógico da escola, junto com os demais estudantes, elemento basilar da inclusão. Naquele período, a presença de alunos com deficiência na escola comum, convivendo com a diferença e com outros sujeitos, se apropriando e internalizando aprendizados que fora da escola não ocorrem, nota-se, seria fator importante de constituição de suas identidades e aprendizagem. E isso ocorria de forma tímida.

### 5.3 FORMAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O COTIDIANO EM SALA DE AULA

Neste tópico, relacionaremos a formação (ou a falta dela) com as práticas pedagógicas das professoras na escola. Além disso, buscaremos ir além das simples técnicas aplicadas no processo educacional com alunos público-alvo da educação especial e identificar o compromisso das professoras com a aprendizagem e como isso contribuiu para o desenvolvimento desta modalidade de ensino no município de Marilândia-ES, entre os anos de 1980 e 1999.

Já foi discutida, no tópico anterior, a importância da formação para que os professores possam tornar a educação inclusiva, sendo esta uma necessidade essencial para a prática docente na escola que quer contemplar os diferentes saberes dos diferentes sujeitos, desenvolvendo-os. A formação, assim, possibilita que o professor revise seus conceitos, aprimore-se e identifique-se como sujeito transformador da realidade,

pois não se trata apenas de aprender técnicas de ensino, mas tornar-se orgânico e conhecedor da causa que representa, aliando teoria, prática e intencionalidade. Vigotski, nos chama a atenção da importância da formação como aproximação entre o sujeito que ensina, o sujeito que aprende e o meio que se quer construir, quando escreve que

O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem. É verdade que a criança cega ou surda, do ponto de vista da pedagogia, pode, em princípio, ser igualada à criança normal; mas ela alcança tudo o que alcança uma criança normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança (VIGOTSKI, 2019, p. 82-83).

Em relação às práticas pedagógicas, podemos afirmar que são a execução daquilo que formulamos em teoria como caminhos para a aprendizagem, transformando, como nos diz Vigotski (2018, 2019, 2021), a zona de desenvolvimento iminente em zona de desenvolvimento real. Além disso, é pela prática que se objetifica e instrumentaliza o meio para criar a cognoscência na criança. Para buscar o que fazer, buscar modos de acertar, o professor desenvolve suas práticas por meio de instrumentos concretos e utiliza de seu intelecto, sua consciência pedagógica, para usá-los da melhor forma. Isso se dá, pois, para Vigotski (2000, p. 24), “a essência do intelecto está nos instrumentos. O instinto é a capacidade de utilizar e construir instrumentos organizados; o intelecto – os não organizados. Seus méritos e falhas”. E, quando se trabalha com alunos público-alvo da educação especial, essa questão se torna ainda mais relevante, uma vez que estes sujeitos apresentam maneiras diferentes de acessar os mesmos conhecimentos disponibilizados na escola. Portanto, chegar ao desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência perpassa por uma boa prática pedagógica, mas também por uma sólida instrução teórica para tal, fato que será refletido no desenvolvimento da criança, mas também na estética social em relação ao sujeito com deficiência, pois

Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social (VIGOTSKI, 2018, 380-381).

Passemos agora para a análise das práticas de nossas entrevistadas. Já sabemos, de antemão, que a formação foi, predominantemente, inexistente no período em tela e que, quando houve, tinha relação com institutos especializados ou partia de anseios

específicos dentro do contexto que se apresentava à época. Portanto, grande parte de nossos relatos revelou que as professoras fizeram em seu cotidiano a prática educativa que melhor lhes convinha, de acordo com suas realidades objetivas.

Este fato é de suma importância, pois como bem sabemos e de acordo com Vigotski, a organização do meio é essencial para o bom desenvolvimento da criança e

[...] a educação se faz a partir da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio (VIGOTSKI, 2018, p. 67).

Portanto, o que percebemos foi o esforço das professoras em organizar o meio para proporcionar aos alunos público-alvo da educação especial melhores chances de aprendizagem, mesmo quando elas não tinham as informações necessárias – em uma época sem muitos materiais de apoio, nem Internet para pesquisa – e pouco se falava em estratégias diferenciadas por parte do Estado.

Como nos disse a professora VITÓRIA, exemplificando o exposto no parágrafo anterior:

[...] naquela época a gente não tinha muito apoio não, principalmente logo que eu comecei, como nós falamos ali, né, era, assim, o sistema era mais longe da gente, entendeu? Então, o que a gente tinha era a vontade mesmo de estar fazendo um bom trabalho com essas crianças e a gente estar correndo atrás pra buscar uma melhor maneira de estar atendendo a eles. Mas a gente não tinha muito apoio, não, mesmo na época que funcionava o subnúcleo em Marilândia, porque era do estado, a gente não tinha muitas formações, como de alguns anos pra cá: formação continuada fornecida pela prefeitura, pelo estado. Naquela época, não, então a gente tinha que ir atrás, se virar, correr, comprar livros, procurar, fazer pesquisa e, principalmente, lá atrás a gente não tinha muito acesso à Internet [grifo nosso], era difícil, nem celular a gente tinha, então era muito difícil.

Ir tateando no escuro, testando, buscando caminhos. Essa era a realidade da maioria das professoras. Notamos que, no período estudado, faltava apoio do Estado, porém sem faltar boa vontade dos funcionários do subnúcleo em auxiliar os professores, pois mesmo aqueles que lá estavam, na maioria das vezes, não sabiam como lidar com as orientações em relação aos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que nem eles haviam sido preparados para isso.

Quando perguntados sobre a atuação do subnúcleo, os profissionais CÍNTIA e ROBERTO (que atuaram no órgão) assim responderam:

A função do subnúcleo era orientar os professores das escolinhas unidocentes e pluridocentes, que na época chamava, né, e a gente fazia tudo: orientava, [...], fazer reuniões para merenda, para tudo. [...]. E visitava, a gente visitava também, inclusive eu visitava com o meu carro, com a minha

gasolina. Teve uma época que Marilândia passou para cá [referente à emancipação], [...]. E aí Colatina me dava, assim, uns 20, 30 litros de petróleo para eu usar, mas eu ia visitar com os meus recursos (CÍNTIA).

Olha, Emilio, várias atividades. [...]. Assim, tinha uma integração muito boa entre a comunidade e a escola. A gente fazia reuniões periódicas, né, com os pais, para tirar dúvidas, as dificuldades... [Faziam reunião com os pais também, Roberto?] Com os pais também. Fazia com os professores e fazia também com os pais. De vez em quando tinha alguns probleminhas em algumas escolas, mas aí a gente reunia e resolvia (ROBERTO).

Levando em consideração o que foi relatado, há que se considerar a própria dificuldade com as outras modalidades de ensino que não a especial. Ou seja, notamos a precariedade do apoio do Estado como um aspecto geral da educação do período, lembrando que vínhamos saindo de um período de ditadura que deixou uma herança de pesada inflação, falta de estruturação nas escolas e investimentos na área social insuficientes, dentre elas, a Educação. O final do relato da professora CÍNTIA nos comprova isso, somado a sua resposta quando perguntamos sobre quais orientações o subnúcleo dava aos professores.

Tudo, meu filho: pedagógico, a respeito de licenças, de tudo. Não tinha, não tinha uma servente, não tinha nada, era o próprio professor que fazia tudo ou, então depois, começou as mães dos alunos ajudarem, né?

Este relato mexeu, inclusive, com este sujeito-pesquisador, uma vez que me fez recordar da época em que estudei numa pequena escola do campo, no Córrego Jequitibá, no mesmo município desta pesquisa, em 1995, onde a professora também preparava a merenda em meio à aula. Isso só fez comprovar como o relato dialógico vai ao encontro de nosso referencial metodológico, uma vez que a entrevista narrativa acaba integrando o pesquisador ao locutor, numa cadeia enunciativa, nos moldes da comunicação bakhtiniana, pois “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2014, p. 153-154). Outrossim, essas minhas palavras interiores, escritas aqui, em papel, só puderam sê-las pela palavra de minha entrevistada. Neste momento, ela me refez em sua lembrança, ela me refez na rememoração da professora, ela me refez em minha lembrança da escolinha, ela me refez na comunicação dialógica.

Dando continuidade às análises sobre as práticas pedagógicas, constatamos que elas partiam, na imensa maioria das vezes, das próprias professoras, por seu conhecimento espontâneo e científico, onde buscavam maneiras, as próprias

maneiras, de se instrumentalizarem para atender aos alunos, como algumas nos relataram:

[Planejava] Alguma coisa que eu achava que tinha que ser. Não planejamento específico para ele, mas dentro do meu planejamento eu já tinha ideia do que fazer com ele [...] (HELENA).

Eu sei que a gente tinha que se virar, tá? Tinha que se organizar do jeito que a gente podia, se reestruturar, estruturar a sala de aula, né, pra lidar com as dificuldades, mas tinham as orientações pedagógicas gerais, mas específica pra esses casos, não tô lembrada se teve (GÉSSICA).

Era mesmo na experiência da gente, na vivência, no dia-a-dia, do jeito que a gente observava e ia tentando, na própria prática a gente ia, tipo assim, experimentando algumas ações que a gente achava, que a gente via, pra ver se dava certo, porque a gente não tinha muito conhecimento teórico também (VITÓRIA).

Era tentar ver a forma que ele podia, que ele tinha que aprender e a gente tinha que ir devagarinho, ensinando. [...], o planejamento era a gente que fazia conforme o saber dessa criança, entendeu? Não é que tinha aquele acompanhamento. Não tinha muito acompanhamento, não tinha muito apoio não em relação a isso (MALU).

Tais relatos nos fazem refletir como estas e, provavelmente, tantas outras professoras assumiram para si a tarefa de ensinar para alunos com deficiência por meio de sua observação diária do trabalho escolar e das características de seus educandos. No período estudado, pouco havia de acesso a um diagnóstico médico para determinar qual era a condição orgânica dos alunos público-alvo da educação especial e, portanto, só as deficiências visíveis eram tratadas como tal. No geral, algumas síndromes menos visíveis eram tratadas simplesmente como dificuldade de aprendizagem, mas, nem por isso, passavam despercebidas pelas professoras que, por seus relatos, buscavam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades que identificavam em cada criança. Isso posto, podemos perceber que havia preocupação com a aprendizagem desses sujeitos e em elaborar formas de mediar o saber com eles.

Das falas anteriores, podemos destacar o relato da professora MALU, pois ela deixa explícita a valorização do que o aluno com deficiência já trazia para a escola, com o que ele tinha de espontâneo para, a partir daí, criar o meio de aprendizagem: “[...] ver a forma que ele podia, que ele tinha que aprender e a gente tinha que ir devagarinho, ensinando”. Estas palavras simples nos dizem muito, pois bem sabemos que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2014, p. 99), e, portanto, já nos idos de 1980 a 1999, a percepção do outro, o sentido de responsabilidade com a atividade pedagógica, a consciência de construir

uma prática diferenciada para os diferentes sujeitos, mesmo quando não havia recursos como atualmente para tal, nos revelam indícios da preocupação com a inclusão, mesmo que não conceituada como hoje à época.

Em relação à organização da sala de aula, visando proporcionar aos alunos público-alvo da educação especial uma melhor acomodação de acordo com suas necessidades, as professoras nos relataram que não havia nada muito específico e que as crianças ficavam todas juntas, sem nenhuma distinção espacial singular.

Olha, como era escola unidocente ou pluridocente, é, os alunos eles... Não tinham assim... Tinha um tratamento diferenciado, porque a gente detectava a dificuldade, mas, assim, ficavam na série que eles deveriam estar mesmo, normalmente. Não tinha, assim, um lugar específico pra eles, não. Eles ficavam juntos com todos os outros (GÉSSICA).

Não tinha organização pra isso. Era aquele X de aluno, sempre 25, 29 alunos numa sala de aula (trabalhei até com 30) e tudo misturado, tudo junto, não tinha separação (MALU).

Na época dos anos 90? Não, de jeito nenhum, de jeito nenhum. Era tudo misturado, onde sentava, tudo bem. Não tinha, não, uma preparação, uma formação, nada disso (HELENA).

Não tinha, não tinha diferença. Eu não me lembro de nenhum que precisasse, realmente, de uma atenção especial demais, quero dizer, eu dava muita atenção a alguns alunos de ficar colada na carteira, [...]. Então a gente tinha que aproveitar o máximo, mas não tinha uma separação de sala, a sala era um atrás do outro, aquela coisa (ROCAFA).

Na minha sala, a aluna com deficiência ficava junto com todo mundo. Eu ensinava para todos da mesma forma, porque ela era muito inteligente. A Ana<sup>19</sup> era uma coisa de outro mundo, né? Eu ensinava para todos iguais e só ficava observando quando ela escrevia para eu olhar se ela estava escrevendo certo ou errado, porque o Braille é tudo cheio de pontinho, né? (SONIA).

Por estes relatos, pudemos perceber um elemento comum ao pensamento das professoras em relação às práticas pedagógicas: a inclusão em sentido embrionário, uma vez que não havia diferenciação entre os alunos, ao mesmo tempo em que se preocupavam e reconheciam o desenvolvimento intelectual deles. Importante pontuar que, mesmo sem formação adequada, elas tinham a consciência responsável de sua função social, o afeto para com estes sujeitos, a atenção com o cuidar e com o educar. Por isso, notamos em seus relatos, a organização do meio na medida do possível para que o aluno aprendesse, se desenvolvesse e participasse do processo, mesmo que de forma, ainda, incipiente.

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

Dentre todos esses relatos, um nos chamou a atenção, pois deu pistas sobre o motivo da sala de aula não ter uma organização diferenciada: os alunos com deficiências orgânicas mais severas não frequentavam a escola e, por isso, essa questão não assumiu grande relevo, conforme nos diz a professora VITÓRIA:

Como eu te falei: nas escolas em que eu trabalhei, a gente não tinha... Igual, quando eu trabalhei no Maria Izabel [fora de nosso recorte temporal], que lá a gente tinha mesmo deficientes físicos, né, e da parte intelectual também, então essa parte física ali eu nunca tive, então os intelectuais era mais o apoio, assim, do AEE, por exemplo. Tinha essa sala, que ajudava, que dava um reforço à parte. Agora, que eu me recorde, não tinha preparo nenhum.

Em relação ao planejamento das práticas pedagógicas que seriam desenvolvidas com os alunos público-alvo da educação especial, encontramos dois tipos de narrativas. A primeira delas vai ao encontro de um planejamento não diferenciado, como a seguir:

Olha, ação diferente... A única coisa que se tinha diferente era dizer, era falar, de repente até no conselho de classe, que tal aluno não conseguia, não atuava [...] (ROCAFA).

[...] tudo igual para todo mundo, porque, senão, a gente fazia diferença. No caso dela [Ana, aluna com deficiência visual], eu não podia fazer essa diferença. [...]. Agora, aqui na escola do Rádio, aí eu fazia tudo igual e eu só dava uma assistência maior para ela, porque ela era igual, aliás, aprendia mais do que os outros, ela ensinava, se você quer saber (SONIA).

Assim, o diferente se fazia igual. No segundo caso, pela imensa capacidade da aluna, que necessitava apenas de apoio relativo à sua deficiência visual; no primeiro, pela falta de maturação da necessidade de compreender melhor as especificidades da educação especial.

O segundo tipo de narrativas vai ao encontro de se pensar um planejamento que atravessasse o aluno em suas especificidades, levando em conta que uma adaptação da pedagogia para atendê-lo em suas necessidades proporcionaria uma maior chance de sucesso no processo de aprendizagem.

Era um planejamento diferenciado, porque era sempre algo que ser, assim, você cobrar menos, né, ter mais tempo, as atividades eram bem mais simplificadas. Mas isso, assim, por conta do professor, né? A gente que observava a situação, analisava e criava as condições do jeito que a gente acreditava ser o melhor pra eles (GÉSSICA).

[...] isso vinha mesmo do professor. Como eu te falei, acho que foi em 90 ou, alguma coisa assim, 91, eu trabalhei com uma criança com deficiência auditiva. [...]. Então eu procurava mais conhecer como era a criança. Era uma criança, acho, de 9 anos e ela, assim, era uma criança muito bacana, carinhosa, atenciosa... e eu ficava desesperada, porque naquela época não conhecia ninguém que conhecia Libras, eu não entendia nada, nada, bulhufas de Libras, naquela época. Então, assim, nem para estar buscando ajuda, não tinha com quem buscar, naquela época que a gente não tinha sinal de Internet, não tinha nada disso. [...] Inclusive, essa criança, uma vez, a gente

estava trabalhando com uma festa cultural, uma festa junina, e ela participou e quando a gente fez essa festa, muita gente elogiou aquela criança e ninguém sabia que ela era deficiente auditiva, assim total, eu acho que se ela tinha alguma coisa, assim, não chegava a ter 10% da audição, que depois a gente conseguiu levar pra uma fono e fizeram isso ali. E ela treinava, eu tô dando o exemplo, porque, assim, eu não sei se ela conseguia entender alguma coisa através da minha gesticulação, da minha boca, né, a leitura labial, alguma coisa. Mas eu usava muito a leitura visual pra ela. Tipo assim: o que eu falava, eu tentava sempre mostrar o objeto ou em livros, então eu me apegava nesse recurso, entendeu? O visual pra ela, falava e mostrava a gravura [grifo nosso] (VITÓRIA).

Assim, nota-se que algumas professoras, por iniciativa própria, talvez perpassadas pela função psíquica superior do afeto ou pela questão da preocupação com o outro, como o EU-OUTRO e o processo educacional, buscavam nas crianças e em suas possibilidades a referência para o planejamento pedagógico e em como desenvolver as práticas. Inclusive, num relato emocionante, a professora VITÓRIA nos descreveu sobre como trabalhou com sua aluna com deficiência auditiva para que ela pudesse participar de uma dança durante a festa junina.

Então, e aí quando eu falo disso, Emilio, eu fico emocionada, assim, batendo na tecla, porque, outro dia eu estava me lembrando, né, que foi a única criança que eu peguei e eu me encantava de ver que ela fazia os ensaios da dança, da quadrilha, né, e parecia que ela estava ouvindo, [...]. Só que a gente fez um trabalho, assim, eu dava aula lá no Jeremias, nessa época, e a gente juntou as crianças de lá com as crianças de Liberdade. Então, as professoras daqui ensaiavam aqui, eu trabalhava lá, ensaiava lá, depois nós fizemos, eu nem me recordo, a gente pensou em fazer um ensaio geral junto, mas não deu tempo, eu acho, não sei o que aconteceu. E quando a gente colocou pra ensaiar, pra dançar, foi uma coisa linda, porque, assim, ela ensaiava tanto com as meninas quanto os meninos e ela ia, assim, no ritmo das crianças, mas sem ouvir, porque ela conseguia mostrar que ela não entendia, ela fazia sinal que ela não entendia nada, que ela não tava ouvindo nada lá na caixinha de som à pilha, né, pra ouvir a música, que na época nem energia tinha lá, Emilio, na época, não tinha. Então, assim, o recurso que a gente tinha: levava aqueles toca-fitas, na época, isso mesmo antes de 90 foi, aí colocava aquelas pilhas que aguentavam mais e usava da maneira que convinha, né, dentro da sala de aula.

O trabalho da professora VITÓRIA com a aluna com surdez é um exemplo clássico do papel da imitação na educação de acordo com o que escreveu Vigotski (2000), para quem as funções psicológicas são construções sociais que a criança adquire com o meio, sendo o professor, muitas vezes, a fonte da imitação pela qual a criança com algum impedimento orgânico desenvolverá internamente aquele saber. Ela mostrou, com sua prática pedagógica e, reiterando, em um período com recursos escassos, que uma boa organização do meio pode tornar atingível para a criança com deficiência o mesmo conhecimento que as outras atingiram. Por isso, Vigotski (2018, p. 121) justifica que

[...] assim cabe considerar os elementos da imitação que são inseridos na brincadeira: eles contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize a sua experiência interior no mesmo sentido.

Ele deixa em relevo que, mesmo um ensaio de dança, uma brincadeira, pode desenvolver capacidades na criança que serão futuramente acessadas por ela em novos momentos vividos.

Também podemos notar na prática pedagógica da professora VITÓRIA aspectos interessantes sobre a comunicação em Bakhtin, uma vez que temos um exemplo prático da comunicação em sua plenitude, que vai além da fala. Isso se dá, pois, para Bakhtin (2014) a linguagem ultrapassa a oralidade e encontra-se em tudo o que pode se transformar em contato dialógico entre os indivíduos, ou seja, não só a palavra oral ou escrita, mas também expressões físicas naturais ou propositais, utilização de gestos, sons ou qualquer outra forma de gerar a semiose entre o interior e o exterior. Ele ainda nos explica, respondendo à questão sobre de que é formado o material que gera a semiose no psiquismo:

Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, *tudo o que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo* (BAKHTIN, 2014, p. 53).

Ligando os conceitos vigotskianos e bakhtinianos identificados na prática da professora VITÓRIA – o meio, a imitação, a dialogia para além da fala e a semiose linguística –, podemos colocar em relevo que ela ensaiou com a aluna utilizando recursos do meio e, mesmo que a aluna não ouvisse o som perfeitamente, traduziu para ela sua intencionalidade a ponto de conseguir que ela reproduzisse a dança que as outras crianças ouvintes também desenvolviam. Aliás, essa foi a toada encontrada nos relatos: as práticas de acordo com o universo material do aluno e suas especificidades, conforme nos relatos a seguir:

Como no início da minha atuação trabalhei com matemática e educação infantil, sempre achei que a disciplina oferecia uma prática um pouco mais adequada para a realidade dos alunos portadores de deficiência, como por exemplo, a utilização de materiais concretos para trabalhar conceitos e operações, mesmo assim sentia muito incapaz, não conseguia atingir o meu objetivo, e o mais sério de tudo era trabalhar exatamente a realidade contextual do aluno com deficiência, atendendo suas especificidades sem o apoio adequado de profissionais específicos da área, [...].

[...]

[as práticas pedagógicas eram] Planejadas para atender cada turma, buscando estreitar as relações professor/aluno atendendo o quanto era possível a sua individualidade, já que nessa época a escola também já disponibilizava de monitores para os alunos com necessidades educacionais especiais que tinham laudo [grifo nosso], e para aqueles que apresentavam defasagem como consequência de limitações a escola procurava atender dentro das suas possibilidades, lembro que sempre ficávamos mais próximos a esses alunos principalmente aqueles que não conseguia desenvolver as atividades sem o apoio de professor (SILVIA)<sup>20</sup>.

A escrita diferente, [...] E era dessa forma que ia, mas não porque eu tinha um formulário, um livro, nada disso. Assim: passava uma atividade para ele, no caderno, diferenciada, mas eu mesma que criava essa atividade. E não, assim, porque eu tinha esse acompanhamento para fazer, não, eu passava a atividade que eu sabia que ele ia conseguir, adaptada para ele, e não de alguém que me ajudou, não (HELENA).

Olha, como não havia... Havia pré-escola, mas era um aninho só e tal, então eu costumava trabalhar muito, assim, com material mais prático, concreto, com cores, procurava esse caminho aí, de material mais concreto, né, que as vezes era confeccionado pela gente mesmo. Nossa, a gente confeccionava muita coisa, era muito material que a gente organizava. Não tinha nada pronto (GÉSSICA).

Assim sendo, apesar de não terem formação, nem apoio do Estado, estas professoras buscaram alternativas para ensinar, focando no que os alunos podiam fazer, subindo degraus em seu desenvolvimento e encarando desafios que nem mesmo elas sabiam exatamente como superar. Apesar disso, ao organizarem o meio de acordo com o que observavam nas crianças, inclusive nas com deficiência, mesmo que à época o diagnóstico fosse praticamente inexistente para que se pudesse traçar linhas de ação mais técnicas em relação ao ensino, elas se assumiram como parte do processo, mediando o saber entre o aluno com deficiência e a realidade que se colocava ao seu redor. Quando adaptavam alguma atividade ou construía material diversificado para trabalharem com os alunos com deficiência, conforme os relatos anteriores das professoras, criavam estratégias para tornar o mundo ao redor daquelas crianças inteligível para elas, trazendo a semiose comunicativa na perspectiva de Bakhtin, como um objetivo a ser alcançado com o uso da comunicação para além da fala. Pudemos observar isso quando resgatamos os seguintes trechos:

- VITÓRIA: “Mas eu usava muito a leitura visual pra ela. Tipo assim: o que eu falava, eu tentava sempre mostrar o objeto ou em livros, então eu me apegava nesse recurso, entendeu? O visual pra ela, falava e mostrava a gravura”.

---

<sup>20</sup> Na frase grifada, a professora SILVIA provavelmente refere-se ao período posterior a 1999, uma vez que temos vários indícios de que não ocorria uma identificação real do público-alvo, nem a contratação de profissionais para acompanhar estes sujeitos na escola.

- SILVIA: “[...] sempre achei que a disciplina [matemática] oferecia uma prática um pouco mais adequada para a realidade dos alunos portadores de deficiência, como por exemplo, a utilização de materiais concretos para trabalhar conceitos e operações [...]”.
- HELENA: “Assim: passava uma atividade para ele, no caderno, diferenciada, mas eu mesma que criava essa atividade”.
- GÉSSICA: “[...] eu costumava trabalhar muito, assim, com material mais prático, concreto, com cores, procurava esse caminho aí, de material mais concreto, né, que as vezes era confeccionado pela gente mesmo”.

A comunicação para além da oralidade e linguagem escrita, a adaptação do meio para tornar a aprendizagem mais significativa e cognoscível, a semiose entre a consciência interna e o meio social pela dialogia, dentre outros aspectos, mostram como Vigotski e Bakhtin estiveram presentes – mesmo que de maneira desconhecida para as professoras – nas práticas que deram origem à educação especial no município de Marilândia-ES. Além disso, reforçam o caráter histórico-cultural da humanidade, que vai se desenvolvendo de acordo com a realidade que se põe, criando e recriando formas de sobrevivência material e cultural que refletirão na própria caracterização social daquele povo, naquele determinado espaço-tempo.

#### 5.4 O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OUTROS SUJEITOS DO PROCESSO: UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Neste tópico, trataremos das relações interpessoais existentes entre os alunos público-alvo da educação especial e os demais membros da escola. Desde já, reiteramos a importância inquestionável de os alunos com deficiência estarem em pleno contato com os demais sujeitos da escola, uma vez que, concordando com Vigotski (2010, p. 683), advogamos que

[...] o que nós podemos dizer a respeito dos exemplos que vimos quando discutimos as crianças é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*.

Assim, entendemos que a vivência não se dá de maneira completa na criança isolada dos demais no contexto escolar. Ela só vivencia no coletivo, daí a importância de ela compartilhar as vivências com os outros sujeitos da escola, de se desenvolver

psicologicamente com os outros no meio, de habitar e estar incluída nos ambientes de aprendizagem sistematizada dos quais dispõe a humanidade.

Além disso, de acordo com as ideias expostas por Vigotski no texto *A transformação socialista do homem (s/a)*, é no contato com o outro que nos constituímos humanos. Nós nascemos na espécie humana, mas nos tornamos humanos na medida em que internalizamos processos vivenciados nas estações histórico-culturais e sociais estabelecidas com os outros sujeitos também humanos. Isso posto, cabe salientar que Vigotski valorizava ao máximo esse processo, pois, por meio dele, os sujeitos menos desenvolvidos poderiam se desenvolver na medida em que os OUTROS medeiam o conhecimento historicamente construído, assim, internalizando-os e transformando-os em seus, ao mesmo tempo em que outros conhecimentos são construídos.

Assim, se tornando o vagão-mestre da inclusão, a educação deve caminhar para tornar o aluno público-alvo da educação especial um membro visível e ativo da sociedade, tendo o outro como seu partícipe no processo de formação humana, para além da formação intelectual formal. Por isso, Vigotski (s/a, p. 10) defende que

[...] a personalidade humana é formada fundamentalmente pela influência das relações sociais; i.e., o sistema social do qual o indivíduo é parte desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é a minha consciência”. Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir, inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano.

Depreende-se daí que a sociedade é um organismo vivo, composto pelos indivíduos que se formam e se transformam nas relações entre eles no espaço-tempo, num processo histórico constante do EU-OUTRO. E, conforme Bakhtin, nossa outra base teórica nesta análise dos dados produzidos, tem papel fundamental nessa relação dialógica a experiência discursiva do ser, uma vez que é pela linguagem que acessamos o mundo que nos rodeia com auxílio de outrem. Ele nos explica que

Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Assim sendo, vemos em nossa base teórica a explicitação de que nenhum aspecto humano se dá de maneira isolada em relação ao outro, nem das características históricas, sociais, culturais, dentre outras próprias dos seres humanos que formam uma dada realidade material e, exatamente por isso, deve ser garantido o direito aos sujeitos com deficiência de estarem em e ocuparem lugares onde os demais membros da sociedade estão, em nosso caso objetivo, a escola comum.

Isto posto, passemos à análise das relações interpessoais entre os alunos da escola relatados por nossas entrevistadas. Pudemos perceber uma convivência bastante saudável entre aqueles que tinham uma condição orgânica limitadora e os demais, em alguns casos. Nos relatos das professoras, surgiram episódios de camaradagem e aceitação, muitas vezes motivados pela convivência cotidiana em comunidade, conforme a seguir.

Olha, como era escolinha de interior, não havia muito problema, não. Eles tratavam normalmente, porque era uma criança já da comunidade, que fazia parte do convívio deles. Então, essa parte de relacionamento, não tinha muito problema (GÉSSICA).

A atitude deles era maravilhosa, eles tentavam até ajudar. "Ô tia, pode ir lá ajudar o menino que não tá conseguindo fazer uma dobradura?", por exemplo, "que não está conseguindo ligar figura com letrinha?", "pode ajudar!" Tinha um entrosamento bacana entre eles. Aqui mesmo, tive, ele é até meu sobrinho, hoje. Ele era aquela criança muito agressiva, agressiva mesmo, de chegar na minha mesa, pegar meu material e jogar de janela abaixo, bater em muitas crianças, mas na hora que ele estava amável, ele aceitava que o coleguinha ia lá ajudá-lo, entendeu? [MALU].

Olha, eu nunca, graças a Deus, eu nunca percebi um aluno melhor se vangloriando que era melhor e o outro não, sabe? Eles eram tratados normalmente. O tratamento era normal, sabe? Porque, de repente, eles viam, né, "você não tem habilidade pra isso, mas tem pra outra coisa", talvez eles enxergassem isso, não sei (ROCAFA).

Em outros casos, as professoras relataram dificuldades de socialização, mas que, com sua interferência no meio, iam sendo superadas. Sobre isso, elas nos disseram o seguinte:

Olha, às vezes, no início, a gente percebia que eles deixavam, assim, porque eles não conseguiam ter essa socialização tranquila, [...], eles encontravam também um pouquinho de dificuldade, então eles deixavam essas crianças um pouquinho de lado, também. Aí, a gente tinha que fazer todo um trabalho, né, pra poder as crianças perceber e poder abraçar essas crianças também, porque senão, talvez inconscientemente, as outras crianças também excluíam, talvez até sem querer, né? (VITÓRIA).

Olha, quando era assim um deficiente, [...] deficiente intelectual, as pessoas não davam muita importância, nem os colegas ajudavam. Agora, quando chegou a vez da Ana, aí, meu filho, era assim, todo mundo gostava. O entrosamento, assim, incrível, incrível, [...]. Todo mundo gostava dela. [Então a relação era boa?] Era boa, mas o que que aconteceu? Eu, antes dela

chegar na sala de aula, eu fiz um trabalho com os alunos. Expliquei para eles direitinho como é que era. Que ela não era retardada (porque o pessoal falava retardado), ela era uma pessoa que precisava de ajuda, porque ela não enxergava. Dava briga para levar ela no banheiro (SONIA).

No início, vinha aquela risadinha, aquele comentário, não é, porque eles também percebiam que era diferente, [...]. Inclusive, tem aquela pergunta assim: "mas ele vai passar de ano?". Então, aí vinha a resposta, né, a gente pensava e falava: "não, nós vamos ver até o fim do ano como ele está, ele poderá conseguir, sim, talvez ele não vai ler, não vai conseguir fazer tudo igual você, mas ele vai conseguir avançar à maneira dele, então, quem sabe, ele vai conseguir sim passar de ano" (HELENA).

Isso demonstra a importância de as professoras irem além da simples conscientização, mas romperem a barreira que separa o conteúdo e a avaliação destes alunos dos mesmos processos envolvendo os outros alunos, que precisavam saber que existem desenvolvimentos de formas diferentes e que o respeito ao outro vai além do simples estar no mesmo ambiente, mas ser parte do ambiente e aprender com ele. Inclusive, no relato a seguir, percebemos como a professora tinha consciência da importância desse processo de coletivização das crianças em torno da convivência e da aprendizagem e de como, se esse processo não ocorresse, a educação teria falhado em algum ponto.

Isso varia de aluno/aluno, muitos os acolhiam com muito carinho. [...], pude vivenciar vários destes outros não se aproximavam ou até excluía, mas sempre pensei que essa falha vem também do contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Infelizmente, há um descaso muito grande em relação ao público-alvo e a escola é o reflexo de tudo que acontece em sua volta (SILVIA).

Sobre a relação das professoras com os alunos público-alvo da educação especial, percebemos que, dentro do contexto, havia uma preocupação muito grande com a convivência com esses sujeitos. Essa relação, muitas vezes, se dava de forma conturbada, uma vez que as crianças tinham comportamentos com os quais as professoras não sabiam lidar. Uma de nossas entrevistadas, por exemplo, nos relatou uma cusparada que levou de um aluno. Logo, é difícil notar algum tipo de padrão nesta relação. O que podemos exemplificar, neste contexto, são três relatos: de preocupação com a relação, de preocupação com a proximidade para ensinar e afetividade quase materna, a seguir, respectivamente.

Olha, eu vou ser sincera, pra mim era uma preocupação, era um problema, porque eu não sabia como lidar. Então era um acréscimo. Era mais um planejamento, era mais uma preocupação, porque a questão, assim, até de lidar psicologicamente com o aluno, a gente não tinha essa preparação, né? Então, também era complicado, viu? Eu achava muito difícil, dava um desgaste muito grande (GÉSSICA).

[...] essa daí, por exemplo [ao citar uma aluna com deficiência], eu via que eu tinha que dar uma atenção espacial pra ela, ter mais atenção, é... Explicar de novo na carteira e estar sempre preocupada. Aliás, eu sempre me preocupava, nas minhas turmas, com aqueles alunos que tinha mais dificuldade, sabe? (ROCAFA).

[...] então, o que eu fazia? Ela abraçava minha perna (que eu tava lá trabalhando na primeira série), ela abraçava a minha perna, sentava no meu pé e eu ficava carregando ela para lá e para cá [ao se referir a uma aluna com deficiência mental] (SONIA).

O que estes relatos nos evidenciam é que as relações na escola se davam de maneira diversa, mesclando entre o não saber lidar com os alunos com algum tipo de deficiência e a tentativa de se aproximar mais deles, seja para criar algum tipo de laço afetivo ou para encontrar algum caminho que auxiliasse na aprendizagem. Ademais, muitas das professoras, como já dito anteriormente nesta pesquisa, mesmo sem sequer terem conhecimento das teorias vigotskianas e bakhtinianas, colocavam-nas em prática e, mesmo sem terem consciência do momento histórico vivido, desenvolviam laços de convivência escolar que remetiam à inclusão. Lembremo-nos que entre os anos de 1980 e 1999, tivemos a passagem dos aspectos segregacionistas da educação especial para a integração e, finalmente, para a teorização e luta pela inclusão.

Para melhor nos localizarmos no tempo histórico em tela nesta pesquisa, é importante lembrarmos que, nos anos 1980, a inclusão era ainda incipiente, pois o que houve à época

[...] em educação, são gritos de busca de integração, embora não pegassem a extinção dos serviços existentes, mas a procura de colocar o deficiente na rede regular, com acompanhamento e criação de condições de atendimento (JANNUZZI, 2004, p. 185).

Já na década de 1990, observamos o redesenho da oportunidade de educação formal aos alunos público-alvo da educação especial advindos de eventos e acordos internacionais, conforme nos diz Jannuzzi (2004, p. 187):

A partir do início da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil e por muitos outros governos, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no discurso oficial, que se apoiou em consulta à comunidade [...], aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino.

Pudemos, então, pelos relatos de nossas entrevistadas, relacionar suas impressões sobre as relações interpessoais entre os alunos com deficiência e os demais sujeitos da escola, observando a importância do outro na constituição da comunidade escolar

por meio da diversidade, mas também percebendo o impacto do período vivido sobre suas impressões: num primeiro momento, a angústia do não saber lidar e a necessidade de localizar-se numa nova realidade, reinventando sua prática, apesar da barreira na identificação da dificuldade de aprendizagem e a condição orgânica, mas, num segundo momento, a perspectiva ética de que aquela criança que ali estava precisava caminhar e desenvolver-se, sendo que o estar junto no ambiente escolar, em contato com os outros alunos e saberes que só a escola proporciona, seria o caminho inevitável da história rumo à educação numa perspectiva inclusiva. Esta perspectiva ética e estética da educação inclusiva será assunto do próximo tópico.

## 5.5 PRESENTE, PASSADO E FUTURO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DO OLHAR DE NOSSAS ENTREVISTADAS

Por fim, no último tópico deste capítulo, trataremos da visão que as professoras tiveram do processo e de sua atuação na modalidade da educação especial num período em que ela, numa perspectiva inclusiva, era muito pouco falada. Ademais, num período em que várias dessas professoras eram as docentes, cozinheiras e cuidavam ainda da limpeza da escola. Num período em que não havia AEE, auxiliar, estagiários, equipe pedagógica, dentre outros sujeitos. Além disso, muitas estão falando de uma época em que na mesma sala de aula havia os quatro primeiros anos do antigo primeiro grau, como é o caso das escolas unidocentes. Também abordaremos o que estas professoras entendem hoje em relação à educação das pessoas com deficiência na escola comum.

Para realizar esta análise, é importante recorrermos ao conceito bakhtiniano de memória de futuro<sup>21</sup>, pelo qual o sujeito analisa o passado com conotação estética e pensa o futuro pela via do julgamento moral. As duas ideias se encontram no presente, no momento vivente de nossas entrevistadas, que rememoram o que foi em diálogo com a nossa pesquisa.

Para melhor analisarmos a maneira como nossas entrevistadas julgaram o processo, trataremos de duas questões suscitadas nas entrevistas semiestruturadas: seu

---

<sup>21</sup> Conceito já elucidado no capítulo 4: Dialogando com a base teórica.

trabalho desenvolvido à época e como elas percebem a presença dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum na atualidade.

Em relação à primeira questão, pudemos perceber três vertentes nas narrativas. A primeira – e menos comum –, revela uma satisfação enorme no trabalho com a aluna com deficiência e explica-se: a professora teve o treinamento adequado para trabalhar com a aluna Ana, com deficiência visual, e o apoio dos órgãos estatais para tal, podendo acompanhá-la em sua vida discente e perceber seu desenvolvimento cognitivo. Segue o relato da professora SONIA:

Olha, para mim foi uma coisa tão gratificante, tão gratificante, que eu, o que eu aprendi, ô Emilio, eu cheguei a um ponto que tive que aprender tanto, que eu tinha que ver todas as matérias, que eu aprendi História, tem coisa de História que eu lembro até hoje, Geografia nem se fala, né, eu trabalhava com Geografia. Até Matemática eu consegui aprender um pouco, então foi, assim, uma coisa... [...].

[...]

Nossa, mas a Mariana<sup>22</sup> ficava encantada também com ela! E ela fazia de tudo: se era para fazer texto ela escrevia, se era para fazer poesia, ela fazia, se era para encher o saco dos outros, ela enchia [risos], fazia maior hora com a cara dos outros. Ela foi um achado na minha vida [suspiro]!

A segunda vertente das narrativas foi ao encontro de pontuar as dificuldades, porém, considerar o trabalho profissional bem feito com os alunos com deficiência. Percebemos nestas professoras o compromisso de estarem sempre prontas para auxiliar estes educandos de forma técnica, senão, vejamos:

Olha, de certa forma, eu ainda avalio muito bem. Porque, como eu também não tinha formação e nem muita ajuda, eu ainda conseguia fazer alguma coisa com eles, né? Assim, pelo menos ensinar as letras, os nomes, os números... Isso foi um pequeno avanço. Apesar de tudo, eles conseguiram sair, pelo menos, conhecendo essa primeira necessidade, né, que é o nome, as letras, algumas palavras. Então, serviu, formou de alguma forma, ajudou (HELENA).

Olha, não vou lhe dizer que eu fui 100%, porque a gente é falha, mas eu dei o máximo que eu pude pra ver o crescimento dessa criança. O cotidiano era bem tumultuado, porque eu tinha que dar conta dos deficientes, ao mesmo tempo daquele que tinha interesse em aprender ler e escrever, então foi, assim, um tumulto geral, né, porque eu, quando comecei, nem magistério eu tinha. Eu fiz o magistério em 79 pra cá, então como lhe dizer, vai, uns 4 anos sem ter magistério e, mas mesmo assim, eu nunca deixei de dizer "eu sou professora" e eu avançava com sede nessa profissão, avancei não, avançava, avancei com sede. Até que me tornei, verdadeiramente a professora, [...] (MALU).

Pois é, eu me vejo, assim, com os alunos com dificuldade, eu não tenho nenhuma restri... Quero dizer, eu, eu acho que eu cumpri a minha obrigação,

---

<sup>22</sup> Nome fictício da professora de Língua Portuguesa que deu aulas para a aluna Ana, posteriormente.

porque eu fazia questão de trabalhar com os alunos que tinham mais dificuldade, eu dava mais atenção em sala de aula (ROCAFA).

Já a terceira vertente de narrativas sobre a avaliação de seu trabalho docente, mostra um grupo de professoras enfatizando mais as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos público-alvo da educação especial pela falta de apoio do Estado. Percebemos que, para elas, seu trabalho poderia ter sido muito mais exitoso caso tivessem condições mais favoráveis de formação e estrutura didático-pedagógica para tal.

[...], nesses 34 anos de educação que tive a benção de atuar, sinto que em alguns momentos deixei muito a desejar pois não tínhamos onde encontrar apoio pedagógico, recursos, mas, a partir da inserção dos marcos legais para o público alvo, o município foi obrigado a assistir mais de perto todos os profissionais da educação, principalmente os professores do ensino fundamental. Sempre busquei aproveitar no máximo as oportunidades oferecidas, [...], sinto que temos ainda um longo caminho a percorrer, mas a semente foi bem plantada e é preciso corrigir rotas, reinventar e, mais do que nunca, acolher garantindo realmente o direito de aprender (SILVIA).

É complicado, é difícil, né Emilio? [risos] Se fosse hoje, eu iria por caminhos totalmente diferentes, né, mas eu acho que eu fiz, assim, o possível e tentei buscar até o impossível na medida, né, no possível daquela época de fazer um bom trabalho. Mas, se fosse hoje, com tudo o que a gente veio vendo, veio estudando, veio sendo passado pra gente, e hoje todo o amparo que a gente tem, né, tanto na parte aí, como falei, de estrutura psicológica, intelectual, física das escolas e todos os recursos que a gente têm em mãos também, não só oferecidos pela secretaria de educação, mas que a gente tem facilidade de encontrar, eu acho que seria muito mais fácil e as crianças teriam sido muito mais amparadas (VITÓRIA).

Logo no começo, eu acho que para todo mundo foi, assim, é... No começo, eu achei que seria muito difícil, porque o professor não estava preparado para isso, não é porque era o deficiente, mas é porque o professor não estava preparado para isso (CÍNTIA).

Olha, eu acredito que ficou muito a desejar, porque, pensando assim: como está o cuidado com essas crianças hoje, com esses alunos hoje, se de repente tivesse tido esses cuidados naquela época, talvez eles estariam, teriam se saído melhor (GÉSSICA).

Se, ao olhar para o passado, houve um redesenho estético que deu contornos variados às narrativas, ao falarem da atualidade da educação especial nas escolas comuns, as professoras fizeram importantes juízos morais quanto a este processo que, para todas, explícita ou implicitamente em suas falas, está em construção ainda no município e, por que não, no Brasil.

Duas de nossas entrevistadas, por exemplo, têm uma análise negativa do processo, que ainda não é o ideal e guarda restrições quanto a sua abrangência e objetivos.

Eu, pessoalmente, acho que deve ser muito difícil pro professor, sabe? Mesmo que ele tenha ali um acompanhante, mas eu não sei se esse

professor que acompanha vai realmente dar conta do recado, sabe? [...] Porque tem umas crianças que têm, assim, uma certa aversão a algumas coisas e eu vejo isso, sabe, eu vejo isso.

[...]

É um problema muito grande. E principalmente em turmas muito grandes, né? [...]. E escolas que não favorecem, não é isso? Por exemplo, a escola Padre Antônio, com aquele teto baixo, que o menino quase passa a cabeça... Quente, né, muito mal construída, isso tudo não parece, mas reverbera muito na hora do professor trabalhar, não é? (ROCAFA).

É, pergunta complicada, hein? Porque é interessante essa inclusão, só que ainda tem muita falha, né, porque eu já, mesmo aqui na escola Padre Antônio, nós já lidamos com muitos especiais, né, mas apesar de todo o suporte, mesmo assim ainda tem muita falha, tem muita coisa aí que poderia ser de outra forma. É interessante, só que cada caso é um caso, né, é um ser humano que tá ali se submetendo a uma situação que é difícil pra ele, é difícil pra quem tá lidando com isso aí. E no meio de uma situação, muitas vezes, muito agitada, muito tumultuada, a escola, é, a movimentação da escola eu acredito que o ambiente não é muito propício pra isso, não, porque a sala muito lotada, é muito movimento, é muito barulho. Não sei, eu acho que não tá bom ainda não, essa parte ali (GÉSSICA).

Podemos perceber que esse certo ceticismo das professoras tem duas raízes: a formação profissional, que ainda não é a ideal para esta modalidade de ensino, e a falta de estrutura legal e física das escolas para receber estes sujeitos. Interessante notar que elas citam as salas lotadas e o ambiente conturbado como fatores que dificultam a inclusão, ou seja, são críticas pertinentes e que suscitam a necessidade de se pensar alterações legais que garantam um melhor ambiente de estudo para os alunos com deficiência, mesmo que a legislação já tenha avançado nos últimos anos, com exceção do Decreto nº 10.502/2020, suspenso pelo STF.

Para além dessa questão, houve narrativas que pontuaram o avanço inclusivo da educação especial no município, mas que ponderaram algumas questões que ainda podem ser melhoradas.

Hoje? Olha, posso dizer de um menininho, [...]. Ele amava vir pra escola, porque ela, a menina, se dedicava muito a ele, então ele vinha por prazer pra escola. Mas têm muitos que não aceitam aquela cuidadora, então eles se retraem, não gostam mais de vir. Então, eu acho dentro desse contexto, tinha que, tem que ter, aquela inclusão entre ele e a cuidadora para que ele venha com satisfação e, vindo com satisfação, com certeza ele vai ter também um aprendizado um pouquinho mais elevado, não muito, porque, coitados, eles têm muita dificuldade mesmo de aprendizagem. Muito importante [frequentar], é essencial pra vida dele. Até mesmo porque, se ele não conseguir aprender o conteúdo, mas o entrosamento com os amigos é bastante pra ele, ele cresce ali nesse meio social, com entrosamento (MALU).

[...], sinto que os desafios continuam. Gosto muito de utilizar a frase que a cada criança que nasce é um desafio novo para vivenciarmos, e quero deixar registrado aqui que o trabalho de atuação para o desenvolvimento psicossocial desses alunos é muito importante, mas o mais marcante ainda é o acolhimento e o amor que temos que ter com todas as nossas crianças.

Acho que o desafio está sendo cada vez maior, uma vez que já não encontramos mais as virtudes necessárias para sobrevivermos nessa sociedade atual onde o consumo e o materialismo imperam. Com certeza estão sendo assistidos, mas ainda com muita dificuldade e falta de estrutura que possibilite o desenvolvimento integral, não só da modalidade educação especial, mas como um todo (SILVIA).

Hoje é meio complicado e ao mesmo tempo é mais tranquilo, né, porque a gente, hoje, tem muitos recursos, então as próprias famílias hoje estão assistidas, né, na parte da secretaria de saúde dentro dos municípios. Então, a gente já está recebendo certas crianças que já estão tendo um acompanhamento. E aí a gente já detecta alguma coisinha, já trabalhei nesses últimos anos com criança que a gente passou, realmente, a encaminhar pra uma assistente social, né, ou até pras secretarias e fizemos um trabalho conjunto pra estar mandando pra fonoaudiólogo, pra psicólogos. [...]. Então, fica, assim, muito mais fácil.

[...]

Mas, ainda, a escola tá muito lá atrás, muito lá atrás. Ela tem que ter um apoio muito maior da secretaria de educação e da SEDU, enquanto, do governo federal, porque tem que partir daí pra poder estar chegando dentro da escola. É importante a escolar estar aceitando, estar recebendo, mas tem que estar sendo preparada também. Não, como eu falei, foram jogadas essas crianças com deficiência, elas foram colocadas igual um depósito (VITÓRIA).

Estes relatos destacam a importância do acompanhamento e apoio do Estado em certas questões, por exemplo, no acompanhamento médico e psicológico destas crianças, além de destacarem a importância das cuidadoras ou professoras acompanhantes no processo. Poderíamos até ir além e citar o AEE, mesmo que não explicitamente citado nesta parte das entrevistas. Além disso, elas consideram a interação entre os sujeitos um aspecto muito importante da educação especial e parte de sua formação.

Antes de prosseguir, é necessário nos atermos à fala da professora MALU, pois nela estão aspectos equivocados da educação especial na perspectiva inclusiva. Primeiramente, foi atribuído à cuidadora o papel de responsável pela vida escolar do aluno, quando, na verdade, o papel central de mediador deve estar com o professor, como acontece com os demais alunos. Quando a cuidadora se torna uma facilitadora do processo de aprendizagem da criança com deficiência, teríamos ali um princípio de discriminação, mesmo que de maneira velada, pois, como nos diz Ferreira (2009, p. 28),

Em alguns casos, a discriminação pode ser entendida como um benefício para o sujeito discriminado, isto é, realizar tarefas para uma pessoa que não tem capacidade de executá-las. Por exemplo, uma criança com deficiência intelectual que tem “tudo na mão” (não pode se alimentar sozinha, não é ensinada a se vestir, não é estimulada a amarrar o próprio sapato, alguém escova seus dentes ou penteia seu cabelo etc.) é impedida de fazer qualquer atividade diária porque há uma crença em sua incapacidade de se incumbir

dessas tarefas. Dessa forma, a pessoa que realizar a ação (tarefas, atividades) discriminatória acredita estar beneficiando a criança com deficiência, ajudando-a naquilo que, segundo se pensa, ela não pode fazer sozinha. Contudo, neste caso, a limitação de oportunidades para desenvolver autonomia cria gradualmente prejuízos sociais e de aprendizagem para a vida desta criança, porque a torna cada vez mais dependente.

Para além deste equívoco conceitual de inclusão escolar, notamos também a permanência da visão do aluno com deficiência como um *coitado*, inclusive, ideia esta, que predomina no senso comum e é utilizada frequentemente para justificar o atendimento especializado em instituições particulares, filantrópicas ou assistencialistas. Cria-se, assim, o limiar de um indivíduo que deve ser instruído pela via da caridade, com vistas a sua aceitação como membro de um grupo que convive e não como um sujeito de direitos legais e que deve ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, como mostraram Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2004).

Isto posto, se faz necessário diferenciar a *integração* da *inclusão*, pois esta confusão conceitual, nos pareceu, esteve presente na problematização anterior das falas das professoras ante o papel da escola, do professor e de outros sujeitos quanto à presença e aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva.

Para melhor entendimento desta questão, trazemos o que escreveu Drago (2014, p. 76-77):

[...] quando se trata de integração, esta pressupõe uma pseudoinserção da pessoa ao contexto comum de ensino, uma vez que essa pessoa pode vir a não ser sujeito total do processo por ficar alheio às atividades curriculares, avaliativas, dentre outras, causadas por entendimentos que se baseiam na falta, na incompletude, na incapacidade.

[...]

A inclusão, por outro lado, pressupõe o contrário, isto é, existe a proposição e o reconhecimento de todas as diferenças que culminariam com um novo modo de organização do sistema educacional que vai muito além da mera escola em si.

Logo, partindo do que elas entendiam sobre o processo, compreendemos que ainda estão presas às ideias que eram predominantes em sua época de atuação na escola. Sua visão de futuro permanece arraigada a conceitos éticos e estéticos da educação que seriam amplamente questionados por diversos autores que se debruçaram sobre a temática da educação especial na perspectiva inclusiva após nosso período em tela.

Por fim, separamos as narrativas dos profissionais que destacam como extremamente positivo o processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, mesmo com todos os percalços e desafios a serem enfrentados.

Olha, Emílio, eu acho um processo interessante, mas tem que preparar bem os professores, né. Eu acredito que tem que preparar os professores, porque muitas vezes não são, não é culpa deles, né, não estão preparados para atender esses alunos, né? [Mas você acha importante?] É importante, é importante. Esse trabalho tá muito, assim, na atualidade está muito bom, né, atendimento tá bom, tem um professor auxiliar, né? (ROBERTO).

Olha, Emilio, é muito difícil responder isso aí, porque eu me desliguei da escola, então eu não sei como é que tá acontecendo. Agora, eu sei que agora tem mais recursos do que na nossa época: tem gente que fez Libras, tem gente que fica lá, é... Como ajudante lá para melhorar a situação do aluno, tem gente que fez curso para lidar com aluno com autismo, nos vários níveis de autismo.

[...]

[...] porque a socialização deles é essencial, essencial, que ele vai ver diversos indivíduos diferentes, com características diferentes, ideias diferentes, nível social também, de cultura diferente. É muito importante, é necessário! (SONIA).

Ah! Eles têm bastante apoio. Eles estão numa sala comum, eles se comunicam, eles fazem o que o professor manda, eles têm o apoio da sala de AEE, né, que é muito importante. Eu vejo também a participação deles nas aulas diferenciadas, que eles participam, assim, bacana. E então, o apoio de hoje é muito, muito bom, e eu acho muito importante também (HELENA).

Agora não, eles [professores] têm a orientação para isso, né, então foi maravilhoso, porque, por exemplo, a gente tira exemplo de algumas crianças que a gente conhece e convive, [cita o exemplo de uma criança especial que foi incluída]. Então, eu vi lá que a diferença que a gente vive aqui, que as crianças eram separadas, do que ele estava sempre lá [trabalhando], [...]. Mas aí é que a gente foi perceber que a socialização deles é maravilhosa, gente!

[...]

[...] porque se você der uma educação desse jeito que tá dando hoje, ele vai ficar socializado, ele não vai ficar com vergonha, os meninos não vão ficar... [cita o convívio de duas crianças, uma com e outra sem deficiência]. Eu vejo a relação deles, é normal, entendeu? (CÍNTIA).

Pelos relatos, independentemente das dificuldades e desafios que ainda enfrenta a inclusão no município de Marilândia-ES, elas consideram o processo de suma importância para o desenvolvimento desses sujeitos para além da escola. Aliás, estas dificuldades e desafios já haviam sido identificados em algumas pesquisas de nossa revisão de literatura, como em Botelho (2019), Mercado (2016), Santos (2015), Vernick (2013) e Assis (2009), que narraram processos em diferentes cidades de diferentes estados brasileiros, o que nos mostra que esta realidade se aplica, quiçá, a imensa maioria dos municípios do país.

As dificuldades e desafios na implantação da educação especial na perspectiva inclusiva na visão das professoras ainda encontram eco nos diversos estudos e pesquisadores da área, como Kassar e Rebelo (2018), que pesquisaram a educação especial em fins do século XX e XXI e concluíram que, mesmo com muitos avanços, ainda se evidenciam desafios a serem superados e a necessidade de direcionamento de recursos públicos e novas formas de atendimento na escola comum; Pagnez, Prieto e Sofiato (2015), que chamam a atenção para a necessidade de formação dos professores para a educação inclusiva, bem como melhores condições de trabalho e renda; e Jannuzzi (2004), que em seu clássico livro já questionava que é inegável a emergência de mudança de realidade social para o desenvolvimento da educação inclusiva. Para ela,

[...] estamos num momento civilizatório importante, em que de um lado ficamos perplexos com a crise em relação ao trabalho, subvalorizado em vista de uma economia fincada no enriquecimento à base do monetarismo; em que o desrespeito aos direitos humanos inspira as mais cruéis agressões; porém, de outro lado, há grandes avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizado por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos, etc. Será preciso repensar em conjunto todos esses caminhos promissores, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém, o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros (JANNUZZI, 2004, p. 199).

Poderíamos citar ainda outras fontes e estudos, mas Jannuzzi nos traz, mesmo que há 18 anos atrás, palavras que corroboram nossa impressão do processo: a sociedade dispõe de recursos técnicos e tecnológicos, entende a importância da inclusão e idealiza um futuro promissor, porém, entretanto, nos parece que algumas barreiras ainda se levantam, como a falta de interesse do poder público em relação à educação inclusiva – vide o famigerado Decreto nº 10.502/2020 – que reverbera em falta de condições dignas de trabalho aos docentes, formação e, ainda, conhecimento básico sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, como identificado várias vezes em nossas entrevistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, encerramos formalmente este texto polifônico com nossas considerações finais sobre os dados produzidos e analisados sob a ótica de nossa base teórica. No entanto, temos plena consciência de que esta pesquisa não se encerra em si mesma, pois é fruto de relações dialógicas entre o sujeito-pesquisador e outros sujeitos da pesquisa, inclusive aqueles autores que se fazem entre nós devido à sua contribuição teórica, o que tornou possível emanarem os posicionamentos que estão contidos por toda a obra e que reverberarão em outros textos que terão este como inspiração, seja para tomá-lo como argumento de base ou para questionar seus resultados e interpretações.

Porquanto, explanaremos onde nosso estudo atendeu, ou não, os objetivos específicos desta pesquisa, afim de responder à questão central que aqui nos moveu, motivando o objetivo geral deste estudo: **compreender parte da história da educação especial no município de Marilândia-ES entre os anos de 1980 e 1999, a partir das narrativas e memórias dos (as) profissionais da educação locais que vivenciaram o processo**. Importante mencionar, de antemão, que ao analisarmos separadamente os objetivos específicos desta pesquisa, isso não significa que estamos fragmentando a análise, uma vez que os enunciados proferidos e que se tornaram dados para este estudo atravessaram todas as categorias de análise, confrontando-se, complementando-se e/ou repetindo-se na produção deste texto polifônico.

Ao analisarmos o primeiro objetivo específico, *a) entender como se deu o processo de construção da educação especial, das políticas e da formação de professores no município de Marilândia-ES, entre os anos de 1980 e 1999*, pudemos notar que se repete no município o que muitos estudiosos da história da educação especial, como Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2011), já haviam constatado em suas obras: as décadas em tela foram marcadas pela transição da segregação para a integração, onde o contexto legal mudou, gradativamente, do macro ao micro, a visão e as práticas relativas à educação especial na perspectiva inclusiva. Cabe dizer que algumas de nossas entrevistas já tinham em si a constatação da necessidade do atendimento especializado para o público-alvo da educação especial, mas esbarravam nas dificuldades de uma época de política austera na educação, num país que saía da crise deixada pelo Regime Civil-Militar. Assim sendo, conforme avançou o aparato

legal que garantia a integração do aluno com deficiência à escola comum, avançou também o debate em torno de como proceder para tal, consolidando-se numa necessidade visível com a municipalização das escolas, no último quarto de nosso recorte temporal, embora aplicada de maneira insípida, conforme nos relataram nossas entrevistadas.

Também pudemos perceber os traços do momento histórico vivido em relação ao papel das instituições especializadas no processo em voga, no caso, a APAE, muito presente no município. Quando falamos sobre o aluno com deficiência e o atendimento escolar ou mesmo a formação de professores, estiveram presentes nos relatos das professoras esta instituição, o que nos revelou sua influência no período em tela e sua predominância no atendimento até então. Inclusive, talvez por influência da segregação presente no contexto desta instituição, descobrimos a existência de uma sala segregada para atender alunos público-alvo da educação especial, no centro da cidade, em uma escola comum.

Neste sentido, pudemos considerar que o impacto das políticas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi tímido no município, o que resultou também na preparação dos professores para esta modalidade de ensino que, no geral, foi inexistente e, quando houve, foi num contexto específico – para atender a demanda de uma aluna com cegueira.

Ademais, percebeu-se a dificuldade como um todo das professoras, não só com a modalidade da educação especial, mas em outros aspectos, como falta de material, de acesso à informação, de adaptação da estrutura física da escola e de apoio do Estado. Neste sentido, a fala da professora VITÓRIA é bem elucidativa:

Não tinha estrutura física, nem, vamos dizer, de material didático para poder estar... Infraestrutura, de forma geral, não estava pronta para receber essas crianças, esses alunos, esses estudantes. Não estava, realmente. Então foi uma coisa quase que jogada, né? Não preparou os professores, não se prepararam as escolas para estarem recebendo essas crianças. Foi uma coisa, assim, “toma lá, agora vocês vão receber essas crianças, vocês se viram, vocês dão conta e vê o que vocês fazem aí”.

Em relação ao nosso segundo objetivo específico, *b) compreender, pelas falas dos(as) profissionais, indícios das dificuldades enfrentadas e das potencialidades de sua atuação com alunos vinculados à educação especial*, ressaltamos que, como na fala anterior da professora VITÓRIA, as dificuldades eram enormes não apenas no que tange à educação especial, mas em relação à educação como um todo. Entretanto,

mesmo com as adversidades, num contexto geral, as professoras tentaram transformar sua prática docente para atender à diversidade da sala de aula, quando não, reconheciam que havia a necessidade de repensar as práticas e contar com o apoio técnico para tal.

Identificamos como uma potencialidade do período em relação ao aluno com deficiência na escola comum, a boa convivência deles com os outros sujeitos da escola, fator estimulado pela ação cuidadosa das professoras que organizavam o meio para receber esses sujeitos ou mesmo resultante da vida em comunidade, quando se transportavam as relações do cotidiano pessoal à vida escolar dentro dos portões da escola. Na fala seguinte, por exemplo, pudemos constatar a preocupação da professora, à época, com o espaço de aprendizagem do aluno e sua relação com os outros sujeitos de convivência que poderiam contribuir com sua vida escolar, além da consciência das dificuldades que existiam no período em tela.

A sala de aula era organizada de uma forma que buscasse atender a todos, nessa época já começamos a focar também no desenvolvimento das habilidades dos alunos da educação especial e nos preocupávamos em avaliar os seus avanços e conquistas como um todo, ainda uma área carente, mas já centrávamos em buscar apoio para o desenvolvimento desses alunos. Uma coisa muito marcante foi a parceria com a família, a presença da família na escola foi e é muito importante para o fortalecimento da aprendizagem e toda a sua contextualização, mesmo assim ainda tínhamos muitas barreiras para serem vencidas (SILVIA).

Quanto ao terceiro objetivo específico, *c) analisar os impactos das ações oficiais na prática educativa especial nas escolas municipais de Marilândia ES, entre 1980 e 1999*, pudemos perceber que as ações oficiais foram tímidas e tiveram pouco impacto na ação docente no período em tela. Quando houve a intervenção do Estado na prática docente voltada à educação especial, ela rendeu bons frutos, como no caso da professora SONIA, quando nos relatou sobre a dificuldade dos outros professores em obter material, mas ela, por outro lado conseguiu uma máquina de Braille para a aluna Ana:

Olha, comigo foi maravilhosa [a relação com a Secretaria Estadual de Educação], tudo que o pessoal pediu para eles, não conseguia. Aí teve uma professora que deu aula para gente, lá quando a gente fez o curso, aquele curso intensivo, e ela me conhecia, a gente se conheceu lá. Eu liguei para ela um dia e falei assim: “seria bom se tivesse um Braille, ela é tão boa, tão boa [a aluna Ana]”. Um Braille não, uma máquina. Ela não me mandou uma máquina de Braille? [Mas isso em relação ao estado?] Estado, exatamente, em relação ao estado. Essa secretaria aqui não tinha nada a ver, porque a escola era do estado, então, naquele momento, não tinha nada a ver. Mas,

mesmo assim, a Roberta<sup>23</sup> era secretária de educação, tudo o que ela recebia que era em relação à deficiência da Ana, ela mandava para mim na escola.

Ou seja, poderíamos nos perguntar se esta atenção fosse dada de maneira geral, contemplando os alunos identificados como público-alvo da educação especial à época, se não teríamos um avanço ainda maior na educação sob a perspectiva inclusiva? É claro que, para tal, outros movimentos deveriam ter ocorrido – e que foram falhas da época – como uma maior identificação deste público escolar, afim de direcionar estratégias condizentes com seu desenvolvimento e com suas características orgânicas. O que pudemos perceber nos relatos das professoras é que apenas os alunos com deficiências visíveis entravam no radar da educação especial, como no caso da aluna Ana, uma aluna com deficiência visual.

Esta não presença dos alunos com deficiência na escola ou sua não identificação é reconhecida, inclusive, pelas professoras, como nos revela o relato a seguir:

Inclusive, tinha alguns alunos que, pensando neles depois de muito tempo, eu entendo que eles tinham alguma defasagem, mas só que em tempo real não tinha essa coisa de... O laudo. Não tinha como comprovar, né? Mas, pela reação deles, pelo... Eles não rendiam, alguns alunos não tinham jeito, eles não rendiam. Hoje em dia, se não render, você vai atrás de buscar informação, né? Naquela época, não, ficava por isso mesmo, aí o aluno acabava, assim de certa forma, perdendo o estímulo e parava de estudar (GÉSSICA).

Outrossim, percebemos a característica da integração nesta fala da professora, uma vez que o aluno estava na escola, mesmo que não identificado como público-alvo, mas, como ainda não havia inclusão com viés pedagógico, o cenário desejado não acabava se concretizando. Este posicionamento é corroborado com o relato a seguir:

Não muitos, alguns que assim chamam mais atenção que até hoje me recordo, mas outros não, porque naquela época não tinha, assim, eram muito unificadas as turmas, então só se fosse uma deficiência mais visível mesmo que a gente diagnosticava (VITÓRIA).

Assim sendo, e atendendo ao título desta dissertação, UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999), trouxemos historicamente o posicionamento das professoras que participaram do processo, com a certeza de que os enunciados proferidos por elas não dão conta de toda a realidade vivida, mas nos dão indícios importantes para entendermos aspectos marcantes do que foi. Lembremos que Bakhtin (2003) nos explica que o diálogo real é a forma mais clássica e simples de

---

<sup>23</sup> Nome fictício.

comunicação discursiva e que, portanto, pode ser base para a réplica, que aqui está contida em forma de estudo acadêmico.

Neste contexto, o período de nosso estudo, 1980 a 1999, nos pareceu um período de transição da segregação para a integração, revelando os limites dos atos legais quanto à educação dentro de uma perspectiva inclusiva. Em um período de grandes dificuldades sociais, as professoras – praticamente sem apoio do Estado – não tinham formação, materiais disponíveis ou informações suficientes para trabalharem com os alunos público-alvo da educação especial e, quando identificavam este público, suas práticas pedagógicas eram desenvolvidas com base em sua realidade objetiva com esses sujeitos, o que revelou que havia, mesmo que em fase embrionária, a ideia de inclusão escolar em processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos presente em sua atividade profissional. Não podemos afirmar que a inclusão escolar ocorria, mas podemos constatar que ela estava em vias de desenvolvimento, com a tomada de consciência sobre a importância da presença dos alunos com deficiência na escola comum e a maior proximidade do Estado em relação à educação no município, com a municipalização das escolas.

O que esta pesquisa deixa em aberto é o que veio depois. Sabemos que a entrada do novo século e a chegada ao executivo federal de um partido que deu mais importância ao social impactariam nas políticas educacionais, inclusive na educação especial, conforme já citado no capítulo 3. Resta-nos esperar que este texto dialógico seja continuado e é bem provável que seja, pois toda obra é o elo de uma corrente discursiva, mesmo que não seja uma réplica escrita.

Portanto, algumas questões nos saltam ao período posterior em relação ao nosso recorte temporal, ou seja, o novo século, onde poderíamos verificar a abrangência dos atos legais subsequentes e sua efetivação, ou não, como política pública e prática pedagógica inclusivas como frutos do período anterior. Questões sobre a aplicabilidade da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 ou o atendimento aos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, no município de Marilândia-ES ficam em suspenso, abrindo possibilidade para estudos futuros. Ademais, como estaria, hoje, a garantia constitucional à educação para todos os cidadãos, em especial aqueles com deficiência? Estas e outras questões impõem-se ao pesquisador da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, notadamente, são um campo fértil para verificação de múltiplas realidades concernentes a esta modalidade

que vem ganhando maior notoriedade nas últimas décadas e que necessita de estudos que a problematizem e impulsionem debates dialógicos com vistas ao seu desenvolvimento e garantia.

Encerramos com esta passagem bakhtiniana, justificando nosso argumento anterior: “A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros) para sua ativa compreensão responsiva, [...]. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

## REFERÊNCIAS

ABRASCO. Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. **ABRASCO**, 2020. Disponível em: < <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>> Acesso em: 15 de set de 2021.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: BARREIROS, Débora; FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Assim como as borboletas: Bianca e a Síndrome de Turner**. Tese (Doutorado em Educação). p. 156. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória-ES, 2020.

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; TRENTO, Sabrina da Silva Machado. Processos de subjetivação. In: DRAGO, Rogério; BRAGA, Lívia Vares da Silveira. (Org.). **Vigotski: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2020. p. 125-146.

ASSIS, Francymara Antonino Nunes de. **Inclusão educacional de crianças com deficiência no município de João Pessoa: as representações sociais das mães (1996-2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 114. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BOTELHO, Thaís Aquino Sigarini. **Educação Especial em Corumbá-MS no período 2004-2018**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 125. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Corumbá-MS, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>  
Acesso em: 31 de ago de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 01 de set de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 02 de set de 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 02 de set de 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005 **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 02 de set de 2021.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 4**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 02 de set de 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 02 de set de 2021.

BRASIL. Portaria Nº 1.570/2017, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>> Acesso em: 03 de set de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 10.502/2020, **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>> Acesso em: 03 de set de 2021.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **A criança com Síndrome de Moebius na educação infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Educação). p. 155. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito**: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Vitória-ES, 2011.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em Debate**. ANO 21, V. 1, Nº 39, p. 86-93, 2000. Disponível em: <[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000\\_art\\_imchaves.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000_art_imchaves.pdf)> Acesso em: 16 de ago de 2022.

CICLO INTERINSTITUCIONAL DE DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUAL CONJUNTURA, 1 – MESA 1, “ATUALIZAÇÃO” DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA. **Anais eletrônicos**, 2020a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QYsmblowCw4>> Acesso em: 15 de set de 2021.

CICLO INTERINSTITUCIONAL DE DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUAL CONJUNTURA, 1 – MESA 2, A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO. **Anais eletrônicos**, 2020b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOTdDPhwgNU>> Acesso em: 15 de set de 2021.

CICLO INTERINSTITUCIONAL DE DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ATUAL CONJUNTURA, 1 – MESA 5, EDUCAÇÃO ESPECIAL: POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CRÍTICA. **Anais eletrônicos**, 2020c. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YVJclmxSO4I>> Acesso em: 15 de set de 2021.

CONJUR. STF referenda suspensão de decreto sobre política de educação especial do governo. **CONJUR**, 2020. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-dez-20/stf-referenda-suspensao-politica-educacao-especial-governo>> Acesso em: 15 de set de 2021.

COSTA, Rosália Aparecida Simões Santana da. **O campo da educação inclusiva em São José dos Campos-SP (1989-1998)**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 132. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife-PE, 2014.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DRAGO, Rogério; AZEVEDO, Karla Veruska. Linguagem para além da fala. In: DRAGO, Rogério; BRAGA, Livia Vares da Silveira. (Org.). **Vigotski: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2020. p. 21-41.

FERREIRA, Windyz Brasão. Entendendo a discriminação contra estudantes deficientes na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz Brasão; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.

FERRARI, Márcia Maria. **As relações interpessoais no processo de inclusão de crianças com deficiência no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 168. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021.

FERRARI, Marlinda Gomes; PERINNI, Sanandrea Torezani. Adolescência e subjetividade. In: DRAGO, Rogério; BRAGA, Livia Vares da Silveira. (Org.). **Vigotski: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2020. p. 43-52.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 116, p. 21-39, julho de 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. Cortez: São Paulo, 2007. p. 26-38.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**. V. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/base-nacional-comum-curricular-educacao-especial-em-foco>> Acesso em: 03 de set de 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, nº 52, jan-mar de 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 21 de set de 2021.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. Cortez: São Paulo, 2007. p. 39-56.

GOBETE, Girlene; CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. Políticas atravessadoras. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 81-96.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0051.pdf>> Acesso em 08 de mai de 2020.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. Cortez: São Paulo, 2007. p.57-76.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACHADO, Irene A. O texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**. N. 22 p. 89-105, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação). p. 318. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Maceió-AL, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Olh@res**. 2015, V. 3, nº 1, p. 32-57. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/320/121>> Acesso em: 23 de set de 2022.

SALETE, Maria. **Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana**. Disponível em: [effa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VI](http://effa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI).

SANTOS, Maria Conceição Pimentel dos. **A política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 188. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Feira de Santana-BA, 2015.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória**. Tese (Doutorado em Educação Especial). P. 359. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos-SP, 2013.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. Formação de professores para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em suas interfaces com a educação indígena e a educação do campo. In: VICTOR, Sonia; OLIVEIRA, Ivone Martins de; VIEIRA, Alexandro Braga. (Org.). **A educação especial e a consolidação da inclusão: Múltiplos debates**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 144-163.

SILVEIRA, Livia Vares da. **O aluno com deficiência causada pela síndrome de Williams na escola comum: processos inclusivos pelas falas daqueles que os vivenciam**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 128. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória-ES, 2014.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; RAMOS, Jacqueline Coutinho; ANJOS, Christiano Félix dos. Sobre a natureza dos serviços prestados pelas instituições especializadas em Educação Especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Gestão da Educação Especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris/Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 31-42.

VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. **A política de Educação Especial do município de Pinhais – PR (2008-2011) e o direito à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). p. 184. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba-PR, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução: Roberto Della Santa Barros. Disponível em: <[http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013\\_a\\_transformacao\\_socialista\\_do\\_s\\_homens.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_do_s_homens.pdf)> Acesso em: 11 de jan de 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia USP**, 2010, V. 21, nº 4, p. 681-701. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690>> Acesso em: 30 de ago de 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS  
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO DRAGO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999). Antes de decidir se participará, é importante que compreenda os motivos da realização deste estudo e o que ele envolverá. Para tanto, leia com atenção os itens abaixo:

1. A pesquisa de mestrado intitulada UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999), que tem por objetivo compreender parte da história da educação especial no município de Marilândia-ES entre os anos de 1980 e 1999, a partir das narrativas e memórias dos (as) profissionais da educação locais que vivenciaram o processo.
2. Você foi escolhido (a) por ter trabalhado na rede municipal de ensino entre os anos de 1980 e 1999, período em tela na pesquisa.
3. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo. Mesmo que decida participar, tem a liberdade para desistir da pesquisa a qualquer momento e sem dar justificativas, não havendo nenhuma punição ou prejuízo.
4. Se você der sua autorização para participar da pesquisa, você irá participar de uma entrevista semiestruturada com o pesquisador, escolhendo o meio presencial ou virtual, face à pandemia de Covid-19.
5. A participação na pesquisa oferece “riscos mínimos” para os participantes. Chamamos de “riscos mínimos”, segundo a definição da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, os riscos que se tem à própria existência, algo que não pode ser qualificado ou quantificado com alguma propriedade. É possível que você se sinta cansado (a) com a entrevista. Entretanto, é importante salientar que você participará de uma pesquisa simples e que, caso você sinta algum desconforto ou descontentamento, poderá desistir do estudo, sem prejuízo algum. Também é importante salientar que, devido à pandemia de Covid-19, caso opte pela entrevista presencial, este pesquisador tomará todas as medidas de segurança cabíveis, tais como o uso de máscara e o distanciamento necessário, além de outras, caso seja necessário.

6. Os potenciais benefícios desta pesquisa se darão diretamente e indiretamente, para a rede municipal de Educação de Marilândia-ES, para os alunos público-alvo da educação especial e para a comunidade em geral. Com os resultados deste estudo, poderão surgir dados teóricos/científicos para contribuir com o fomento de políticas públicas educacionais inclusivas.
7. Com o término do estudo, os resultados do trabalho serão publicados e divulgados em eventos e revistas da área.
8. A pesquisa é totalmente anônima, de modo que você não precisa se identificar em momento algum. As informações fornecidas serão mantidas em lugar seguro. Caso o material venha a ser utilizado para publicação científica ou atividades didáticas, não serão utilizados nomes que possam vir a identificá-lo.
9. Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.
10. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência, e deseje obter informações sobre seu andamento ou opte pela desistência em sua participação, por favor, comunique sua decisão ao pesquisador Emilio Gabriel pelo telefone (27) 99859-9508, e-mail emilio.gabriel@edu.ufes.br, endereço Rua Jorinaldo Emilio Gabriel, Alto Liberdade, Zona Rural, S/N, Marilândia-ES, CEP 29.725-000.

#### **TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, descrevendo o estudo: UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE MARILÂNDIA-ES: MEMÓRIAS E NARRATIVAS (1980-1999). Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de ônus e bônus.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – Pré-roteiro da entrevista semiestruturada**

Identificação para o entrevistador:

Formação:

Período de atuação na rede municipal de ensino de Marilândia-ES:

Escola (s) em que atuou:

- **Você trabalhou com muitos alunos público-alvo da educação especial nas décadas de 1980 e 1990?**
- **Como era a formação voltada para o trabalho com estes alunos?**
- **Você se lembra de alguma formação marcante?**
- **Em relação às dinâmicas do município (emancipação, CF de 1988 e outras leis, municipalização das escolas), houve impacto no trabalho docente com estes sujeitos?**
- **Como era organizada a sala de aula em relação a estes sujeitos?**
- **Como era realizado o planejamento da ação pedagógica?**
- **Como eram desenvolvidas as práticas pedagógicas?**
- **Como você via a presença do aluno deficiente na sala de aula?**
- **Como você percebia a atitude de outros alunos em relação ao aluno deficiente?**
- **Como era a relação com a Secretaria de Educação neste sentido?**
- **Em que pese o tempo, como você avalia seu trabalho como docente no período em tela com tais sujeitos? Descreva-nos um pouco de seu cotidiano à época.**
- **Na atualidade, como percebe a presença desses sujeitos na escola comum? Que avaliação faz do processo atual?**
- **Outras questões que surgirem no processo.**

## **APÊNDICE C – Pré-roteiro da entrevista semiestruturada**

Identificação para o entrevistador:

Formação:

Período de atuação no subnúcleo de Marilândia-ES:

Escola (s) em que atuou:

- **Como era a atuação do subnúcleo?**
  - **Quais ações o subnúcleo desenvolvia?**
  - **Quais orientações o subnúcleo dava aos professores?**
  - **Qual a periodicidade dos encontros?**
  - **Quais órgãos/documentações/diretrizes o subnúcleo seguia?**
- 
- **Como era a atuação do subnúcleo em relação à educação especial? Vocês recebiam alguma orientação para tal modalidade de ensino?**
  - **Houve alguma formação voltada à educação especial? Lembra-se de alguma marcante?**
  - **Os professores faziam questionamentos em relação à educação especial? Se sim, quais?**
  - **Em relação às dinâmicas do município (emancipação, CF de 1988 e outras leis, municipalização das escolas), houve impacto no trabalho do subnúcleo com estes sujeitos?**
  - **Na atualidade, como percebe a presença desses sujeitos na escola comum? Que avaliação faz do processo atual?**
  - **Outras questões que surgirem no processo.**