

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

ANGELA DO NASCIMENTO PARANHA DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES**

VITÓRIA
2015

ANGELA DO NASCIMENTO PARANHA DE OLIVEIRA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48p Oliveira, Angela do Nascimento Paranha de, 1974-
Políticas de inclusão escolar na educação infantil : um estudo
no município de Cariacica-ES / Angela do Nascimento Paranha
de Oliveira. – 2015.
196 f. : il.

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

1. Educação de crianças. 2. Educação especial. 3. Educação
inclusiva. I. Drago, Rogério, 1971-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

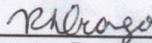
ANGELA DO NASCIMENTO PARANHA DE OLIVEIRA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES

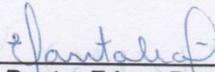
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 10 de julho de 2015.

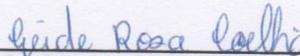
COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Queria poder dizer que, no término desta etapa da minha vida acadêmica, as vitórias foram certas e os obstáculos foram superados. Mas não foi bem assim... a vida é feita de ganhos e perdas, e aproveito este momento para fazer das palavras de Gramsci as minhas – “queridos: especialmente neste momento sinto apertar o coração pensando que nem sempre fui para com todos afetuoso e bom como deveria ser e como mereciam”. A correria dos dias, a falta de tempo para a dedicação às leituras, tudo isso trouxe ausência e mil desculpas por faltar em eventos de confraternização. Mas, sem sacrifícios, não há vitória, como diz meu orientador. Então, nesta parte do trabalho, busco atenuar minha ausência, frieza e nervosismo com uma carinhosa dedicação a cada um que fez parte da minha vida.

A Deus, em quem confio, que nunca me deixou confundido e me livrou pela tua justiça. Toda honra e toda glória! Obrigada por ter batalhado por mim!

Ao meu querido professor Rogério Drago. Quem vê Rogério com tanto dinamismo, entusiasmo, profissionalismo e um humor ímpar, não imagina a pessoa singular que ele é. Rogério é um ser iluminado. Obrigada pelo carinho e pelas valiosas contribuições para a realização deste estudo.

Ontem, a Senhora cuidou e lutou para que seu filho, suas filhas e seus netos se tornassem pessoas dignas, estudadas e trabalhadoras. Hoje a fragilidade da idade e da saúde não tira a sua beleza refletida em seus lindos cabelos grisalhos. A minha amada mãe, Alair, todo o meu carinho, agradecimento e orgulho por ser filha de uma mulher tão forte, corajosa e ousada.

A meu pai, João Paranha, homem de poucas palavras, mas de muitos “causos”. O orgulho de ser sua filha é refletido em minha postura, nas minhas atitudes.

Ao amor da minha vida, Anderly Beraldo, meu esposo. Esta caminhada não teria sucesso sem o seu apoio, o seu companheirismo, a sua paciência, o seu incentivo.

Obrigada pela compreensão e por toda atenção dispensada a mim. Amo-o hoje e vou amá-lo sempre.

Marialinne e Anderly Filipe, meus amados e abençoados filhos. Vocês são presentes de Deus. Marialinne, obrigada pelo carinho e companheirismo em todos os momentos difíceis. Sua alegria, delicadeza e seu humor enchem a minha vida de paz. Anderly Filipe, agradeço-lhe pelo carinho e cuidado que tem por mim. Sua determinação e seu caráter me enchem de orgulho.

Camila, minha amada e abençoada filha, não importa os percursos que a vida a faz caminhar, o que importa é saber que você sempre será amada por mim e por todos da nossa família.

A meu irmão, José Carlos Paranha, meu querido, Preto... (*in memoriam*). Só Deus sabe o que significam as reticências neste momento. Amo-o, meu irmão! Um dia você me disse que faria algo para que todas as suas irmãs se orgulhassem de você. Que tolice! O amor para com o outro não se mede em feitos, mas na alegria da companhia, das conversas, das piadas compartilhadas. Sempre o amamos e para sempre o amaremos.

As minhas irmãs, Fátima, Maria, Luziane, Luzinete e Andreia, crescemos e seguimos caminhos distintos, mas o amor que nos une supera a distância e surpresas que a vida nos apresenta. Amo vocês!

Aos sobrinhos, Marcel, Sulamita, Nilmar, Hanne, Anderson, Dayane, Franciane, Francier, Jonathas, Maria Natália, Larissa, Luana, Gabriel e Júlia. Que a distância nunca separe a família! Amo vocês!

A minha cunhada, Maria (*in memoriam*) e aos meus cunhados, Edmar, Franciner, Edson e Lorival. Obrigada pelo carinho com minhas irmãs e com minha família.

Ao meu tio Arlindo. Olhar para você é ver a história da nossa família e o carinho que sempre foi compartilhado por todos os membros que fazem parte dela. Obrigada, tio!

Minha sogra, Arli, e meu sogro, Prentes, obrigada por cada dia, cada momento, cada conversa. Vocês moram no meu coração.

Ao tio Ari, tia Glória, Warley, Renata, Edu, Wesley, Tamara, Fábio, vovó Deja, agradeço cada piada, cada caso contado, as risadas, as alegrias. Vocês fizeram, mesmo sem saberem, os dias ficarem mais leves.

A Vera, Lessandra e Roseli, profissionais inigualáveis. E a Augusto, um professor como poucos que conheci.

Rosimere e Rosimara, amigas para sempre! Como vocês dizem “o céu é o limite”. Obrigada pela amizade verdadeira. Algumas amigas são como irmãs.

Às minhas amigas Nilcéia Amélia e Neide Pereira, como é bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos!

A Adriana, Dora, Raquel e Carol, a distância não diminui a nossa amizade e o carinho que tenho por vocês.

À Capes, que subsidiou esta pesquisa com o oferecimento de bolsa de estudo, contribuindo para minha formação como pesquisadora.

À SEME de Cariacica, em especial à Secretária de Educação Beatriz e ao setor de Educação Inclusiva, Ione, Marilda, Ana Lúcia, Karol, Elismar, Edna e Salomé, pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstraram para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram do grupo focal, à coordenadora da Educação Infantil Andreia e à professora Vivia, integrante da equipe. Obrigada por terem sido solícitos(as) e possibilitado que este estudo fosse realizado.

A Flávia, Marcela e a todos da turma de mestrado M-27. Foi um privilégio estudar com vocês. Foram animados na hora certa, companheiros quando todos precisavam (lembram os seminários?). Vencemos mais esta etapa!

As minhas amadas amigas Patrícia, Guida e Giovana. Patrícia, você sempre contribuiu para minha formação acadêmica com dicas, indicações e o insubstituível ouvido amigo. Obrigada por sempre estar a meu lado. Guida, sua amizade, seu companheirismo e alegria contribuíram para que os dias tensos ficassem mais leves. Giovana, o mestrado, além da própria intensidade, trouxe-nos o movimento da vida. Obrigada pela amizade, conselhos e carinho. Amigas, os risos, gargalhadas, choros, irritações e disciplinas nos estudos escreveram a nossa história. É um privilégio chamá-las de amigas.

Ao Gepei, em especial a Douglas, que sempre dedicou uma leitura atenciosa ao meu texto. Obrigada pelo companheirismo, incentivo e carinho.

Aos meus amados professores do PPGE, em especial às professoras Sônia, Edna, Denise, Agda e a Cida (*in memoriam*). Talvez vocês não saibam, mas as suas aulas têm um brilho diferente. O profissionalismo, o entusiasmo e o comprometimento com a educação ultrapassam a fronteira do tempo e espaço determinados para a ministração da disciplina e refletem em nossa vida para além do acadêmico.

Aos professores Edson Pantaleão e Geide Rosa, que contribuíram com orientações e reflexões no processo de qualificação. Ao professor Eduardo Moscon, por ter aceitado a compor a banca e estar disposto a contribuir com esta pesquisa de mestrado.

Lopes, agradeço-lhe a reserva de cada livro, as conversas e descontração nos dias atarefados. Você é especial!

A todos os meus alunos destes 15 anos de magistério e a todas as escolas em que trabalhei, em especial ao CMEI “Geraldo Menegucci” e à EMEF “Oliveira Castro”, o meu sincero agradecimento. Às secretárias, vigias, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, professoras, professores, pedagogas, coordenadoras, diretoras e diretores. Obrigada!

Possibilidade quer dizer “liberdade”.

Gramsci

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES. Assim, partimos da constatação de que, em um país classista como o Brasil, a discussão sob a inclusão não deve girar apenas em torno do respeito à diversidade sem considerar as refrações das causas da exclusão social. Adotamos como nosso interlocutor Gramsci, por considerar que seus conceitos e formulações sobre Estado, Educação e Homem contribuem para aprimorar a compreensão da esfera política e dimensão educativa. Para o alcance dos objetivos, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa por meio das análises de contextos culturais, sociais e políticos, específicos do município estudado, assumindo o estudo de caso como proposta metodológica e sendo adotadas como procedimentos para reunir os dados a entrevista semiestrutura, a técnica de grupo focal e a análise de documentos normativos e orientadores das políticas educacionais de Educação Especial/Inclusiva. Os sujeitos participantes da pesquisa foram a coordenadora e um integrante da Equipe de Diversidade e Inclusão Educacional, a coordenadora da Equipe de Educação Infantil e oito docentes que atuam na Educação Especial. Nota-se, neste estudo, diante da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e da elaboração do novo Plano Municipal de Educação de Cariacica, um rompimento com as tradicionais formas de elaboração de leis. O poder público tem adotado uma forma de governar em que a participação pública é convidada a ser protagonista desse processo. E, com essa nova dinâmica, fazem-se necessárias novas formas de estudar as políticas públicas, considerando todo o processo histórico dos diferentes grupos sociais envolvidos. Ao buscarmos compreender as concepções de infância que permeiam os documentos normativos e orientadores do processo de escolarização da criança público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica, nossas análises indicaram um distanciamento entre as diversas etapas de ensino, neste caso, a Educação Infantil e a Educação Especial, resultando em documentos centralizados em uma questão específica e abordando, de forma superficial, as demais questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem. Indubitavelmente as políticas públicas do município de Cariacica têm buscado contemplar, em suas legislações, o atendimento

aos alunos público-alvo da Educação Especial. As análises dos documentos que norteiam a política pública de Educação Especial/Inclusiva no município de Cariacica apontam que o município vem se empenhando para adequar-se às políticas nacionais e internacionais. Entretanto, ainda existem lacunas a serem preenchidas e contradições que devem ser superadas para que o ensino destinado ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação possa oportunizar um ensino potencializador, capaz de alcançar uma educação pública que atenda àquilo que esperam os sujeitos público-alvo da Educação Especial, ou seja, viver sua cidadania como sujeitos cognoscentes.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Educacionais de Inclusão Escolar. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aimed to understand and discuss the process of implementation of special education policy / inclusive in from kindergarten everyday life in the city of Cariacica-ES. So we start from the realization that in a classist country like Brazil, the discussion on the inclusion should not just turn around respect for diversity without considering the refractions of the causes of social exclusion. We have adopted as our interlocutor Gramsci, considering that its concepts and formulations of State, Education and Human contribute to the improvement of the understanding of the political sphere and educational dimension. To achieve the goals, we decided to conduct a qualitative research study through the analysis of cultural, social and political, specific city studied, assuming the case study as a methodological proposal being adopted as procedures for data gathering, interviewing semiestruturata, the focus group technique and analysis of normative documents and guiding the educational policies of special / inclusive education. The subjects of the research were the Coordinator and Member of Diversity and Educational Inclusion Team, the Coordinator of Early Childhood Education Team-eight teachers who work in special education. Note in this study on the development of the Curriculum of Early Childhood Education Guidelines and the preparation of the new Municipal Plan Cariacica of Education, a break with traditional forms of lawmaking. The government has adopted a form of government in which public participation is invited to be the protagonist of this process. And with this new dynamic are necessary new ways to study public policies, considering the whole historical process of different social groups involved. As we seek to understand the childhood conceptions that permeate the normative and policy documents of the target child's educational process of special education in the municipality of Cariacica, our analysis indicated a gap between the different educational stages, in this case, early childhood education and special education. Resulting in documents centered on a specific issue, addressing superficially other issues that underlie the process of teaching and learning. Undoubtedly, the public policies of Cariacica Municipality have sought to contemplate in their legislation the service to target audience of special education students. The analysis of the documents that guide the public policy of special / inclusive education in the municipality of Cariacica point out that the municipality has been working to suit

the national and international policies. But there are still gaps to be filled and contradictions that must be overcome so that the school intended for students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability or giftedness can create opportunities teaching potentiator, capable of achieving a public education that meets to what is expected to special education target audience subjects, ie live their citizenship as subjects cognizant.

Keywords: Special Education. Educational policies of school inclusion. Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Narciso.....	22
Figura 2 – Hércules e o Leão de Nemeia.....	39
Figura 3 – Planejando a próxima década.....	57
Figura 4 – Evangeliário de Otto III.....	65
Figura 5 – Virgem com o Menino Jesus (1310-1320).....	66
Figura 6 – Maestá, de Duccio.....	67
Figura 7 – Mapa da região da Grande Vitória destacando Cariacica	109
Figura 8 – Hércules e a Hidra de Lerna.....	112
Figura 9 – Minotauro.	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento do número de matrículas da Educação Especial de 2007 a 2015 em Cariacica.....	126
Tabela 2 – Quantitativo de professores que atuam na Educação Especial em Cariacica.....	127
Tabela 3 – Índice de atendimento da Educação Infantil de 2000 e 2010 em Cariacica.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição de Educação Especial em Cariacica	114
Quadro 2 – Condições peculiares e inerentes ao educando	116
Quadro 3 – Formação de professor de Educação Especial e lócus de atendimento.....	119
Quadro 4 – Distribuição das SRMs por região que compõe o município de Cariacica	131
Quadro 5 – Sumário – Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica	137
Quadro 6 – Relação das crianças de 0 a 5 anos matriculadas na Educação Infantil de Cariacica.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial e dos alunos sem especificação pelo MEC.....	125
Gráfico 2 – Matrículas de Educação Especial segundo a modalidade de atendimento – Brasil, 2007-2013.....	129
Gráfico 3 – Relação do atendimento educacional especializado 2013-2014 em Cariacica.....	129
Gráfico 4 – Atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual que frequentam as CRMs nas escolas comuns e nas escolas especializadas de Cariacica	130
Gráfico 5 – Atendimento das SRMs por especificidades – Cariacica	132
Gráfico 6 – Índice de atendimento de Educação Infantil de Cariacica	144

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EP	Educação Precoce
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
ISM	Instituto Surdos-Mudos
ISNM	Instituto Nacional Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEC/SASE	Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
MPAS	Ministério da Previdência e da Assistência Social
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PI	Psicologia inicial
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEE	Portador de Necessidades Educacionais Especiais
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
SEDU	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial
SRE	Superintendência Regional da Educação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNAED	Unidade de Atendimento ao Deficiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 APROXIMAÇÕES AOS PENSAMENTOS GRAMSCIANOS	31
2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO	32
2.2 CONCEPÇÃO DE HOMEM.....	35
2.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	36
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM VISTAS À INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
3.1 UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	41
3.2 PNEE OU NEE – QUEM DEVE SER O SUJEITO ATENDIDO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	46
3.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	51
3.4 OS DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS	63
4.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	63
4.2 CRIANÇAS PEQUENAS, EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS DOS DIAS ATUAIS	76
4.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
5 APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO	85
5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	86
5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL	90
5.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	94
5.4 MUNICÍPIO DE CARIACICA	97
6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	103

6.1 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	103
6.2 PROPOSTA METODOLÓGICA	104
6.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	105
6.4 CAMPO EMPÍRICO.....	108
7 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES.....	112
7.1 A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES: EMBATES, DILEMAS, APROXIMAÇÕES E SUTILEZAS	113
7.2 NOTAS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CARIACICA	135
7.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	151
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	168
9 REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES	188
ANEXOS	192

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva apresentam minúcias que interferem na inclusão de crianças, jovens e adultos no sistema comum de ensino. Autores como Amaral (1995), Bianchetti e Correia (2011) utilizam a mitologia para nos ajudar a compreender a relação normal/anormal construída pela sociedade.

Diante do exposto, enfatizamos que não temos a pretensão de desvelar ou discutir os mistérios do mito nas antigas civilizações, mas nos utilizarmos desse artifício como dispositivo de reflexão das políticas educacionais de Educação Especial/Educação Inclusiva no âmbito da Educação Infantil.

Nesse sentido, Pino (2005) relembra que a busca por desvelar os mistérios da origem de tudo que existe em nosso mundo já estava presente desde as épocas mais remotas até as mais recentes. Buscava-se explicação por meio de dois extremos: a tradição mitológica e a ciência.

A palavra 'mito' é a transposição para o português do termo *mythos*, que significa palavra final ou decisiva, em contraposição a *logos*, que significa palavra cuja veracidade pode ser erguida e comprovada. Por isso, ao passo que *logos* representa um apelo à racionalidade, *mythos* apenas exige acolhimento e aceitação (PINO, 2005, p. 21).

Os mitos, além de relatarem as origens do mundo, abordam todos os eventos primordiais que levaram o homem ao que é hoje: “um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade e tendo que trabalhar segundo determinadas regras” (PINO, 2005, p. 21).

Apesar da primazia que a racionalidade ocupa na sociedade atual em busca de respostas para as inúmeras interrogações sobre as origens do homem e do mundo, optamos pelo desafio de seguir o caminho da mitologia conforme Joseph Campbell, *apud* Amaral (1995, p. XII), que diz que “[...] ciência é abrir caminho, agora, na direção da dimensão do mistério”.

Assim, para refletirmos sobre a trajetória da Educação Especial e da Educação Infantil, utilizaremos o mito de Narciso (figura 1¹).

Figura 1 – Narciso



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Segundo os estudos de Brandão (2003), Narciso era filho do rio Céfiso e da ninfa Liríope. Liríope teve uma gravidez penosa e indesejável, mas um parto jubiloso e simultaneamente de apreensão. Não era concebível um menino tão belo! Narciso era desejado pelas deusas, pelas ninfas e também pelos jovens da Grécia. Procurando saber quantos anos viveria seu filho, Liríope consultou o velho cego Tíreas. A resposta foi lacônica e direta: *si non se uiderit*, “se ele não vir”... Apenas isso, Narciso viveria longos anos, desde que não se visse.

Entre tantos apaixonados por Narciso, estava a jovem ninfa Eco, contudo Narciso permanecia insensível aos que o amavam. Eco, diante da frieza de Narciso aos seus sentimentos, deixou de se alimentar e definhou, transformando-se em um rochedo. As demais ninfas, irritadas com a insensibilidade e frieza do filho de Liríope, clamaram por vingança a Nêmesis, que condenou Narciso a amar um amor impossível (BRANDÃO, 2003).

Brandão (2003) conta que era verão e o jovem Narciso, sedento por água, aproximou-se da límpida fonte de Téspia para mitigar a sede. Debruçou-se sobre o espelho de águas e viu-se, e vendo a própria imagem, apaixonou-se, não tendo forças nem desejo de sair dali. Estava cumprida a profecia de Nêmesis.

¹ As figuras 4, 5 e 6 apresentadas neste estudo contêm as respectivas fontes no apêndice C.

Mas, o que tem Narciso a ver com a trajetória da Infância e da Educação Especial? Muito! Tal como Narciso, a sociedade, durante muito tempo, olhou apenas a própria imagem, o olhar narcísico. Logicamente uma imagem idealizada como “ideal”, em que o desviante, o anormal, a criança, a mulher, os negros e todas as minorias étnicas eram destinados ao extermínio ou a viver à margem da sociedade.

Assim, na história da infância, encontramos registros de abandono, violência, morte e negligência. Conforme estudos de Ariès (2012), a ideia que temos hoje de criança não existia antes do século XVII, quando as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. Essa insensibilidade em relação à infância era natural, em virtude de essa fase, segundo o autor, não ser importante. Esse fato coincide com a história do atendimento às crianças em situação de risco (KRAMER, 1984; RIZZINI, 1997; QUINTERO, 2002) e recentemente esse assunto tem constituído inúmeros estudos e conquistado aos poucos maior visibilidade nas pesquisas acadêmicas, como Chiote (2011), Drago (2012), Oliveira (2013), Anjos (2013), entre outros.

O meu² interesse em estudar as políticas de Educação Especial/Educação Inclusiva³ no contexto da Educação Infantil no município de Cariacica teve início com a minha experiência como professora desse município desde 2001.

Pesquisei o município de Cariacica-ES, pois, além de fazer parte do quadro de professores estatutários que atuam na Educação Infantil, faço parte como munícipe. Assim, trago intrínsecas experiências de quem mora em um município que é o segundo colocado no *ranking* de homicídios de adolescentes com idade entre 12 e 19 anos, tendo como média 8,2 assassinatos a cada mil pessoas⁴.

² No primeiro momento da introdução deste trabalho, utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, pois se trata do relato de minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional. Após esse relato, utilizo a primeira pessoa do plural, pois considero a participação de outros no processo de elaboração do trabalho.

³ Adoto o termo Educação Especial/Inclusiva, por ter como foco apenas os alunos público-alvo da Educação Especial em meus estudos, ou seja, alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

⁴ O Índice de Homicídios na Adolescência (IHA), divulgado em 8/12/2010. O programa é resultado de parceria entre a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Observatório de Favelas e o Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/busca>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

Segundo o documento *Agenda Cariacica – planejamento sustentável da cidade 2010-2030*,

Em Cariacica se tornou grave e decrescente capacidade de atendimento, por parte do poder público, das infra-estruturas⁵ sociais e estatais, em especial a oferta de bens e serviços relacionados à educação, à saúde, à previdência e assistência social e à segurança pública. Esta situação, inicialmente comum aos demais municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), em Cariacica, parece estar contida em um “estado de coisas” cuja superação tem-se mostrado mais difícil, apesar dos esforços recentes nessa direção (CARIACICA, 2012, p. 12).

Esta pesquisa tem seus pressupostos baseados nos estudos gramscianos, por entender que há necessidade de conhecer o terreno local, as características específicas de uma determinada sociedade, a fim de contribuir para a mudança de entendimento das questões sociais, políticas, econômicas e, conseqüentemente, educacionais. E, com base nesse conhecimento, podemos pensar na hegemonia como um “[...] conhecimento, além da ação, por isso é a conquista de um novo nível de cultura, é a descoberta de coisas que não conhecia” (GRUPPI, 1980, p. 81).

Relembrando a história italiana, quando Gramsci, ao refletir sobre a derrota do movimento dos Conselhos de Fábricas em 1920, apontou que um dos fatores que contribuíram para o insucesso do movimento operário italiano foi o desconhecimento do próprio país. Para esse marxista sardo, o método que Marx e Engels empregam para conhecer a realidade deve ser usado como instrumento de análise de compreensão do contexto vivido. Com esse intuito de apreender a realidade em que estou inserida, passo a refletir sobre a implementação das políticas de Educação Especial no contexto da Educação Infantil no município de Cariacica-ES.

Minha experiência profissional na educação no município de Cariacica-ES começou ainda quando era aluna do quarto período do curso de Pedagogia em 2001. Trabalhei como professora dos anos iniciais do ensino fundamental em regime de contrato. Nesse período, as contratações de professores eram realizadas mediante indicação dos vereadores do município. Tínhamos por prática entregar, em período eleitoral, o número do título de eleitor aos diretores das unidades de ensino. Esse modelo de administração evidenciava a relação entre política e educação, entendida

⁵ Apesar do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa desde 2009, optamos por manter, nas citações diretas deste estudo, a grafia das palavras anterior ao acordo.

a educação como mantenedora da hegemonia dos dominantes, neste caso, em especial, dos integrantes da Câmara de Vereadores do Município de Cariacica-ES. De acordo com Saviani (2009, p. 75), a “[...] dissolução da educação na política configura o politicismo pedagógico do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés pedagogismo político”. Vivíamos essa época de politicagem, quando a educação era um dos sustentáculos na/da manutenção do poder.

No período mencionado anteriormente, participei da primeira formação continuada em Educação Especial oferecida pelo município em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo. Essa ação visava formar professores multiplicadores para fomentar, nas escolas, discussões sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Com a implementação das políticas de Educação Especial/Educação Inclusiva no município, alguns professores que participaram da formação inicial foram convidados a trabalhar diretamente nas escolas como professor itinerante⁶, sendo também incluída nesse novo quadro de profissionais.

Atuei como professora itinerante durante dois anos consecutivos – e um ano na Equipe de Educação Inclusiva –, o que me possibilitou conhecer de perto a realidade do município quanto ao sistema escolar.

Infelizmente em 2003, a realidade do município de Cariacica-ES não era uma das melhores. Tínhamos escolas com infraestrutura precária e “espaços alugados”⁷ que ofertavam a Educação Infantil. Diante de tantas mazelas, víamos a angústia de muitos professores quanto ao trabalho na Educação Infantil, especialmente com crianças com deficiência, e o anseio da equipe de Educação Inclusiva em trilhar

⁶ Professor itinerante atuava exclusivamente com os alunos com deficiência no sistema de ensino do município, desempenhando sua função em mais de uma escola.

⁷ Ao me referir a espaços alugados, destaco aqui, em especial, duas visitas realizadas em escolas que ofertavam Educação Infantil: uma escola funcionava em uma antiga casa, atendendo aproximadamente 15 crianças na faixa etária de 4 anos. A professora tinha a sua disposição apenas um quadro infantil, giz e um ventilador pequeno. Em outra escola visitada, que funcionava em um antigo bar e possuía um ventilador para cada sala, as portas eram de ferro e ficavam no período de aula abertas para ventilação.

esse novo caminho. É importante ressaltar o apoio que a equipe recebia de toda a Secretaria de Educação, pois, apesar desse período de “voto de cabresto”⁸, os profissionais, em sua maioria, eram comprometidos com a educação dos munícipes.

Com as eleições de 2004, mudanças logo alcançaram Cariacica com eleições e novos dirigentes políticos. Um novo prefeito é eleito, iniciando seu plano de trabalho na área de educação: concurso público para professores, eleições de diretores, entre outras implementações políticas.

Em 2011 entra em vigor a Resolução 007/2011 (CARIACICA, 2011), que fixa as normas para a Educação Básica no município de Cariacica, tendo, no seu capítulo III, orientações sobre a oferta e o atendimento à Educação Especial. Já nesse período, as políticas de Educação Inclusiva tomam outra direção quanto à atuação dos professores de Educação Especial, os quais passam a atuar como professores(as) colaboradore(as) de ações inclusivas, tendo seu atendimento, em vários casos, restrito a uma escola⁹.

Em 2013, o município escreve as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil em consonância com a Resolução n.º 007/2011, buscando adequar-se às orientações de âmbito federal e internacional quanto ao atendimento à criança de 0 a 5 anos. Contudo, há no município uma discrepância entre a demanda da clientela de crianças de 0 a 3 anos e a quantidade de ofertas de vagas necessárias a atender esse público (OLIVEIRA, 2012).

Se a história da criança dita “normal” foi cercada por negligências, o que falar da criança com deficiência? De acordo com Emmel (2002), na antiguidade, em Esparta e Atenas, a criança doente, frágil ou deficiente, deveria morrer. E essa corrente de pensamento, apesar de influenciar a Grécia e a Roma antiga, foi questionada com o passar do tempo. Na Idade Média, com a disseminação da doutrina cristã que

⁸ Era uma característica do coronelismo que vigorou no Brasil no período republicano entre o final do século XIX e início do XX. O “voto de cabresto” ocorria pela negociação dos votos pelos coronéis, que, aproveitando-se do sistema eleitoral frágil, manipulavam a escolha de seus candidatos. As regiões controladas pelos coronéis recebiam o título de curral eleitoral Disponível em: <<http://www.estudopratico.com.br/coronelismo-historia-e-caracteristicas/>>. Acesso em: 1 maio 2014).

⁹ Cf. Gonçalves (2008).

defendia que o homem era uma criatura divina, a condenação à morte de crianças com deficiência passou a ser questionada e progressivamente banida.

A trama das relações que envolvem crianças com e sem deficiência no Brasil tem, em seu percurso histórico, várias conquistas, como a promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna abriu um novo caminho para o entendimento da educação da criança de 0 a 6 anos, além de garantir atendimento especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial¹⁰, seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009, entre outros. Quanto ao percurso dos direitos da pessoa com deficiência, Mendes (2002) relata que a Educação Especial, no século XVI, começou a ser traçada com médicos e pedagogos.

No entanto, houve, desde o século XIX, um declínio dos esforços educacionais, dando lugar à institucionalização em asilos e manicômios. Paralelamente à institucionalização da escolaridade obrigatória, verifica-se uma triagem daqueles alunos que não avançavam na escola regular, fazendo surgir as classes especiais nas escolas públicas no início do século XX. Em contrapartida, Rosemberg (2005) nos diz que, quando a mobilização por Educação Infantil atingiu o Brasil, não havia modelo de como seria esse atendimento, e baseou-se nos conhecimentos sobre a escola primária e nos orfanatos para o atendimento às crianças pobres. A escolarização à criança vivia um impasse na sua função: educar ou cuidar?

Sobe essa díade, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil esclarece:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010)

¹⁰ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), são considerados público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

estabelecem que as propostas pedagógicas devem possibilitar práticas de educação e cuidado às crianças, considerando que

Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998, v. 1)

Um novo olhar sobre o binômio – educar/cuidar – é essencial para a superação tradicional da linha higienista, que se fez presente no atendimento à criança pequena no passado. Nesse caminho, Guimarães (2012) nos mostra a necessidade de redimensionar essa perspectiva, entendendo o cuidado de uma forma mais ampla, ou seja, como uma postura ética, como promoção de uma cultura de si no desenvolvimento da atenção ao outro. Apesar de os documentos norteadores afirmarem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na prática pedagógica, há, de acordo com a pesquisa de Oliveira (2012), uma nítida dissociação entre essas duas ações, o que indica a existência ainda de fatores históricos, como o assistencialismo no contexto da Educação Infantil.

Assim, para a efetivação da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, não há lugar para práticas de cunho assistencialista, mas faz-se necessária a adoção de um olhar prospectivo, já que, de acordo com Padilha (2001, p. 15), “Há diversos modos de olhar para as pessoas: um deles é olhando o que lhes falta – olhar retrospectivo. O outro modo de olhar é prospectivo, olhar para frente, para depois. É o olhar para as possibilidades”.

Corroborando esse pensamento, Drago (2011, p. 121) afirma que “[...] a inclusão visa ao crescimento de todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, alunos com e sem deficiência, pais, professores, funcionários, dentre outros”. Ao partirmos de um olhar sensível, e não de um olhar narcísico, buscaremos, por meio deste estudo, discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES.

Nesse sentido, elencamos alguns objetivos específicos para a nossa investigação:

- Compreender as concepções de infância que permeiam os documentos normativos e orientadores do processo de escolarização da criança público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica-ES.
- Identificar qual é a população considerada elegível para o atendimento educacional especializado nesse município.
- Analisar quais ações são adotadas para garantir à criança público-alvo da Educação Especial o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem.

Para o alcance dos objetivos propostos, esta pesquisa encontra-se organizada em oito capítulos:

No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos gramscianos de Estado, Homem e Educação que balizaram este estudo.

Buscamos, no terceiro capítulo, traçar os caminhos percorridos pelas políticas educacionais com vistas à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, trazendo um breve relato da história do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, uma discussão sobre quem deve ser o sujeito atendido pela Educação Especial, políticas de inclusão no sistema educacional brasileiro e desafios do plano nacional de educação à política de Educação Especial.

No quarto capítulo, abordamos temas pertinentes à infância, os aspectos históricos, o percurso de escolarização das crianças. Trazemos ainda algumas considerações sobre questões atuais que perpassam a Educação Infantil e, para finalizarmos este capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a qualidade na Educação Infantil.

O sexto capítulo apresenta o nosso caminho investigativo: a metodologia utilizada para o alcance dos nossos objetivos.

O sétimo capítulo aborda a questão atual das políticas educacionais do município de Cariacica-ES, buscando descortinar os embates, os dilemas, as aproximações e sutilezas que se materializam nos documentos, nos discursos e nas práticas adotadas.

E, por último, ao fazermos uma analogia ao labirinto do Minotauro, trazemos algumas considerações.

2 APROXIMAÇÕES AOS PENSAMENTOS GRAMSCIANOS

A fim de entendermos a relação entre Estado e Educação, traremos, neste capítulo, o suporte teórico que baseou este estudo, a concepção de Estado, homem e educação em Gramsci, utilizando alguns dos seus escritos (GRAMSCI, 1978, 2004, 2013), e as interpretações de Gruppi (1980), Schlesener (2009a, 2009b), Silva (2010) e Chiaro (2007).

Antônio Gramsci (1891-1937), filho de camponeses pobres, era o quarto dos sete filhos de Francesco e Giuseppina Marcias. É considerado um dos maiores pensadores marxistas (SILVA, 2010; CHIARO, 2007; SCHLESENER, 2009a). Nasceu na Itália insular, em Ales, Cagliari, ilha da Sardenha¹¹, em 1891, e foi vítima das barbaridades do fascismo de Mussolini. Foi condenado à prisão por 20 anos, mas cumpriu 11 anos devido a sua saúde debilitada. Três dias após sua liberdade condicional, veio a falecer.

Gramsci afirmava que a Itália insular era “[...] uma colônia da Itália dominadora” (SILVA, 2010). E, dentro do contexto do fim do século XIX e início do século XX – a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Socialista na Rússia e, conseqüentemente, o surgimento de vários partidos comunistas pelo mundo, a construção da democracia burguesa e do Estado do Bem-estar social, o sufrágio universal, o voto feminino, esse pensador marxista foi construindo sua produção, participando na luta em favor dos trabalhadores italianos.

Em 1911, Gramsci se muda para Turim, norte industrializado da Itália, onde intensificou sua participação em defesa dos operários. No período de 1914-1918, com a Primeira Guerra Mundial, Gramsci opõe-se a ela e passa a combater as provocações dos belicistas¹². Em 1915, Gramsci já dirigia o jornal da seção socialista de Turim. Após a insurreição dos operários de Turim em 1917, quando resolveram enfrentar o militarismo italiano¹³, Gramsci é eleito secretário da seção

¹¹ A Sardenha era uma ilha discriminada, tida como atrasada (SCHLESENER, 2009).

¹² Belicista significa que é a favor da guerra e/ou a promove.

¹³ Em agosto de 1917, os operários de Turim se insurgiram e pegaram em armas para enfrentar o militarismo italiano, mas foram derrotados pela repressão (SILVA, 2010).

regional do Partido Socialista, sendo o protagonista do movimento socialista na Itália.

Gramsci, acreditando nos princípios socialistas, apropria-se da teoria marxista adaptando-a à situação da Itália. Conforme afirma Silva (2010), para Gramsci, a teoria marxista não era para ser seguida como uma doutrina, mas como um método capaz de possibilitar uma reflexão sobre o cotidiano dos homens daquele período histórico específico, relacionando-se aos problemas e particularidades de sua época. Para Gramsci, há necessidade de usar o marxismo como um instrumento de análise para compreender a realidade vivida (GRUPPI, 1980).

Esse pensador acreditava que o campo de formação era o caminho para as mudanças, capaz de alavancar uma nova ordem social (SILVA, 2010). O que explica por que Gramsci organizava meios capazes de proporcionar aos trabalhadores a junção de conhecimentos técnico-científicos com uma formação política e crítica – conselhos de fábrica, fundando, em 1.º de maio de 1919, o jornal *L'Ordine Nuovo*, que incentivava o estudo de literatura e assuntos gerais, tendo como foco renovar a noção de cultura (SCHLESENER, 2009a).

2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO

Consideramos, neste estudo, a posição de Gramsci em relação ao Estado, não como a dominação de classes, mas como campo de “equilíbrio” entre a sociedade política e a sociedade civil. Gramsci não deve ser considerado um teórico do Estado, mas um intelectual-militante das classes trabalhadoras em movimento na sociedade civil, cujas contribuições vão ao encontro da busca por uma cidadania construída na participação e na responsabilidade (CHIARO, 2007).

O estudo de Grisoni e Maggiori auxilia na compreensão do conceito de Estado na concepção gramsciana, ao afirmarem que

O Estado não é a “expressão prática” de um domínio concebido, exclusivamente, com imposição policial do interesse de um grupo social. Rousseau já dizia num sentido aproximado, que “o mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, se não transformar a sua força em direito e a obediência em dever” [...]. Quer isto dizer que, para Gramsci, o Estado não é apenas o órgão de coerção penal, jurídico ou

policial (sociedade política) mas compreende também, como base “ética”, a sociedade civil, este amplo complexo de instituições “educativas” (escolas, editoras, bibliotecas, casas de cultura, “mas, media”, publicidade, etc...) com vista a criar, difundir, universalizar a ideologia própria da classe dominante, detentora do aparelho do Estado, a alargar e inculcar ao conjunto do corpo social a moral, os gostos, *way of life*, a religião, a filosofia da classe dominante (GRISONI; MAGGIORI apud SILVA, 2010, p. 65).

A sociedade política para Gramsci é a detentora dos meios legislativos e de repressão, tendo como função o domínio. No âmbito da sociedade civil, predomina o consenso e a coerção. Contudo, tal distinção não significa que uma exclui a presença da outra, mas

[...] estabelece esta nova distinção entre sociedade política e sociedade civil não só para fornecer um método que permite demonstrar a dupla articulação da superestrutura – que traduz a ordenação de uma determinada estrutura econômica-social mas, também para pôr a descoberto a ‘estratégia’ dessa ‘violência organizada’, dessa organização não violenta da violência, que passa da sociedade política à sociedade civil, agindo, simultânea e alternadamente, sobre o registro da coerção e o consenso, a função de domínio e a hegemonia (GRISONI; MAGGIORI apud SILVA, 2010, p. 63).

Gramsci amplia o conceito de Estado da teoria marxista, ao considerar que Estado se encontra na superestrutura em relação dialética com a estrutura. Assim, o Estado seria a união equilibrada entre a sociedade política (dominação fundada na coerção) e a sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso), como resume na fórmula cunhada nos Cadernos: “[...] Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2004b, p. 244). Nessa formulação, o Estado é a junção da sociedade civil com a sociedade política, não considerando o Estado como espaço apenas pelas forças coercivas de governo, mas como um aparato “privado” da hegemonia.

Marx era para esse pensador italiano mais que uma fonte de estudos. Gramsci tinha nele um interlocutor, mantendo um discurso dialógico coletivo (SCHLESENER, 2009a). Assim, mesmo apoiando a ideia marxista de luta de classes, revolução e destruição do Estado liberal, entendia a necessidade de recuperar a unidade entre os poderes político e civil, tornando-os expressões distintas, mas não separáveis, de uma única realidade (CHIARO, 2007).

Para Gramsci, a estrutura do Estado moderno possibilita a formação das relações de hegemonia. Vale lembrar que a palavra hegemonia “é de origem grega, que significa dirigir, guiar, conduzir” (GRUPPI, 1980, p. 78):

O exercício “normal” da hegemonia no terreno tornado clássico do regime parlamentar é caracterizado pela combinação da força e do consenso que se equilibram diferentemente, sem que a força sobrepuje muito o consenso, antes procurando-se conseguir que a força apareça apoiada no consenso da maioria, expresso nos assim chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações, os quais, por isso, em certas situações, se multiplicam artificialmente (GRAMSCI apud SILVA, 2010, p. 38).

Lênin já usava o termo hegemonia em 1905 para indicar a função dirigente da classe operária na revolução democrático-burguesa (GRUPPI, 1980). Todavia, Lênin abandona esse termo em suas reflexões, não o utilizando mais e passando a empregar o conceito de ditadura do proletariado. Por isso, Melo (2007) ressalta que o conceito de hegemonia não foi sistematizado por Gramsci e o que este estudioso fez foi trazer elementos novos, como a concepção de um processo complexo que envolve múltiplos elementos. Hegemonia é, para Gramsci, “sem o lugar a dúvida, o momento do consenso” (COUTINHO apud SILVA, 2010, p. 42).

Assim, na concepção gramsciana, a hegemonia não é uma vertente do poder ou uma vertente do poder político governamental. A hegemonia pressupõe uma forma de ser, agir, pensar diante dos outros (SILVA, 2010). A autora ainda ressalta:

Para Gramsci, a hegemonia é muito mais que do que a dominação de uma classe social sobre a outra, é o resultado articulatório entre força e consenso. É a dirigência de uma classe pautada na primazia do consenso e não na coerção, pela difusão de valores que a maioria aceita como consensuais, é a tradução dessa aliança orgânica, por isso é formada *a priori* à chegada do poder (SILVA, 2010, p. 37).

A hegemonia é produzida no exercício da coerção e na formação do consenso por sociedade de acordo com seu momento histórico, de modo que a força seja apoiada sobre o consenso da maioria (SCHELENESER, 2009a). Assim, a hegemonia não é apenas política, mas traz consigo uma concepção de sociedade, os valores éticos, morais, culturais e os ideais que fazem parte de sua constituição.

2.2 CONCEPÇÃO DE HOMEM

Em carta escrita a Carlo¹⁴, Gramsci relembra sua trajetória estudantil e as adversidades que vivenciou neste período: “[...] não sei como me arrumei para fazer os exames, porque desmaiei uma, duas ou três vezes [...]” (GRAMSCI, Carta n.º 28, 1966, p. 79). Contudo, Gramsci é convicto de que o que vivenciou fortaleceu o seu caráter, ao afirmar que, “[...] quando tudo parece estar perdido ou parece perdido, é necessário voltar tranquilamente ao trabalho, recomeçando do início” (GRAMSCI, Carta n.º 28, 1966, p. 79). Esse estudioso é contrário à ideia de determinismo; o homem é, para ele, um processo de seus atos, de suas vivências, de sua história.

Adotamos, nesta pesquisa, a concepção de homem como um “sujeito histórico e agente político capaz de transformar o ambiente em que vive” (GRAMSCI, 2004b, p. 45). De acordo com a perspectiva gramsciana, o homem não nasce predeterminado, mas é produto histórico dos fatores econômicos, sociais, culturais e políticos da sociedade. Assim, o homem é não somente a “síntese das relações existentes, mas também a história destas relações, ou seja, é o resumo do passado” (GRAMSCI apud SCHLESENER, 2009a, p. 84). Nesse sentido,

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, deslocar a si mesmo [...]. A síntese dos elementos constitutivos da individualidade é ‘individual’, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora, desde com a natureza e com os outros homens [...]. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente ‘político’, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua ‘humanidade’ a sua natureza humana (GRAMSCI, 1978, p. 60).

Consciente da sua condição como ser “político”, é que o homem deve entender que sua identidade individual é uma formação de si e dos outros no conjunto das relações existentes. Assim, “formar uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações e modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações” (GRAMSCI apud SCHELESENER, 2009a, p. 84).

Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus próprios atos. Observando, ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos

¹⁴ Carlo é o irmão de Gramsci.

“criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (GRAMSCI, 1978, p. 38).

Gramsci considera o homem como um ser histórico, resultado das relações sociais que estabelece com outros homens. O que interessa para Gramsci não é o que o homem é, mas o que o homem pode ser, dando o seu caráter processual da transformação da realidade.

Adotamos, ainda neste estudo, a concepção de homem como intelectual. Segundo Gramsci (2013), os intelectuais modernos não se contentam mais em produzir apenas discursos, mas vão além, estão engajados na organização de práticas sociais. Não se pode separar o *homem faber* do *homem sapiens*, porque não há nenhuma atividade humana que se possa excluir de toda intervenção intelectual.

Nesse contexto, “Por consequência, poderia dizer-se que todos os homens são intelectuais, mas que nem todos possuem na sociedade essa função de intelectuais” (GRAMSCI, 2013, p. 20). Gramsci ainda explica que não existe não intelectuais porque o não intelecto não existe. Assim, a distinção que se faz entre intelectuais e não intelectuais refere-se, na verdade, ao exercício social da atividade profissional que se produz com energia intelectual ou nervo muscular. Não há separação entre o *homo faber* (trabalhador) e o *homo sapiens* (o sábio) (GRAMSCI, 2013).

Para esse estudioso, todo ser humano, de algum modo, contribui para uma concepção de mundo, e essa contribuição pode ser levada tanto para a manutenção do sistema hegemônico predominante como para mudança (GRAMSCI, 2004a). Esse é o ponto chave que consideramos essencial para tratarmos sobre a relevância da educação em Gramsci que assumimos em nossa pesquisa.

2.3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Gramsci não construiu uma teoria sobre educação, entretanto suas produções contribuem para um repensar da educação. Na sua produção carcerária, é nítido seu interesse pela educação e mesmo antes nos artigos publicados em jornais e na criação dos Conselhos de Fábrica. Gramsci não era pedagogo, mas, ao acentuar a

dimensão política da educação, propôs uma pedagogia para a emancipação do homem, para a construção de uma nova ordem social e política (SCHLESENER, 2009a).

Não podemos pensar nas considerações sobre os escritos gramscianos fora do seu contexto histórico, a derrota da classe operária italiana e a ascensão do fascismo de Mussolini. Para Gramsci, a educação não se restringe apenas ao espaço escolar, mas aos jornais operários, ao sindicato, às associações de cultura, à igreja, que são considerados por ele como mecanismos de educação. Para esse pensador, cada pessoa, a seu modo, é um “[...] filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, tem uma consciente linha moral” (GRAMSCI, 2013, p. 8).

Diante desse contexto, Gramsci pensava no novo homem como resultado das condições sociais e políticas geradas no processo revolucionário. A noção de educação funda-se na noção ampliada de política. Assim, na sociedade capitalista, a educação é vista como um processo que busca que o aluno se adapte às exigências do modo de produção, separando os dirigentes e os dirigidos. Já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na busca pela instauração de um novo Estado, a educação assumiria o papel de possibilitar a busca do desenvolvimento integral do aluno mediante a construção de novas relações de formação coletiva (SCHLESENER, 2009a).

O âmbito político da educação está em uma relação de reciprocidade, assim Gramsci considera que “O Estado deve ser concebido como ‘educador’ enquanto tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI apud SCHLESENER, 2009a, p. 73).

Essa observação mostra a necessidade de conhecermos quais os mecanismos que o Estado utiliza para manter e criar certo de tipo de civilização, entendendo o Estado como um “[...] complexo político e ideológico que tem a finalidade de adequar a civilização e a moralidade das massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção” (GRAMSCI apud SCHLESENER, 2009a, p. 81). Busca compreender as diversas concepções de

educação que permeiam no seio da escola e influências econômicas, sociais e políticas que a determinam.

A escola é capaz reproduzir as relações de poder ou questioná-las, assim Gramsci, nas palavras de Schlesener, adverte que a escola pode escolher entre duas vias pedagógicas:

[...] por um lado, o ensino controlador, que transmite um saber congelado e petrificado em fórmulas e dogmas e avalia a assimilação final desse conhecimento em provas e acertos de contas; do outro, o ensino que liberta à medida que transforma a aprendizagem numa troca na qual se acessam as condições e os métodos para pensar com a própria cabeça, num processo de expressão e de criação que renova a individualidade e pode ser o gérmen de uma nova sociabilidade (SCHLESENER, 2009a, p. 71).

Em carta escrita à sua esposa, Giulia, Gramsci afirma que em cada criança estão presentes todas as tendências em relação à prática, à teoria ou à fantasia:

[...] quando escreveu sobre Délio e Giuliano e suas inclinações me fez recordar que há alguns anos pensei que Délio tivesse muita inclinação para a engenharia de construções, entretanto parece que hoje esta seja a inclinação de Giuliano e Délio é muito mais propenso à literatura e a construção poética (GRAMSCI, 1975, apud SCHLESENER, 2009a, p. 57).

As condições subjetivas que Gramsci aqui relata, para que sejam desenvolvidas no contexto social e político, indicam que as condições sejam favoráveis ao seu desenvolvimento. Gramsci ainda pontua a importância de guiar a criança para uma “[...] adaptação harmoniosa de todas as atividades intelectuais e práticas” (GRAMSCI apud SCHLENER, 2009a, p. 58), de modo que sua personalidade possa ser vigorosa e integral no sentido da totalidade.

Por compreendermos que nenhum conhecimento é neutro e que todo o processo educativo contribui para uma formação ideológica de mundo, assumimos, neste trabalho, o entendimento de uma educação escolar consciente de seu papel social e político para o desenvolvimento de um sujeito consciente de sua relação com o contexto em que vive e as influências históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais que constituem as diversas relações existentes na sociedade e no Estado.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM VISTAS À INCLUSÃO DO ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao iniciar este capítulo sobre as políticas educacionais de inclusão¹⁵, optamos por trazer o mito de Hércules¹⁶, em especial o primeiro dos seus trabalhos para alcançar a purificação: matar o Leão de Nemeia.

Figura 2 – Hércules e o Leão de Nemeia



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Hércules deve enfrentar o Leão de Nemeia (irmão de Cérbero), fera que devora pessoas, extermina rebanhos, destrói plantações. O herói tem dificuldades para encontrar o inimigo, mesmo porque as pessoas temem até dizer seu nome. Ao deparar-se finalmente com o monstruoso animal, Hércules não lhe dá as costas, preferindo enfrentá-lo olhos nos olhos, medo com medo, corpo a corpo – e assim o vence. A partir de então passa a usar sua pele como armadura e sua cabeça como capacete. Zeus, por seu lado, após a vitória de Hércules transforma o leão em constelação, para que possa ser mais um guia para os viajantes (AMARAL, 1995, p. 24).

Sabemos que, desde os primórdios, os sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência foram hegemonicamente considerados sujeitos inferiores em relação ao homem “normal”, sendo alijados do processo social. Piccolo e Mendes (2012) lembram-nos que a opinião cotidiana sobre a deficiência pode ser sintetizada em duas palavras – limitação e superação: a primeira está relacionada diretamente com o termo dependência; a segunda aponta uma concepção de a pessoa com deficiência transcender sua condição intelectual ou física. Contudo, ambas as ideias

¹⁵ Considera-se o conceito de políticas públicas como aquelas que “[...] constituem um campo de conhecimento que se debruça sobre a implementação e a análise de ações do governo, envolvendo também a proposta de mudança no rumo dessas ações” (CAIADO, 2011, p. 79).

¹⁶ Hércules era filho de Zeus, resultado da sua infidelidade. Hera (esposa de Zeus) influencia Hércules que comete um horrendo crime: assassina sua esposa e seus filhos por estar sob o estado de loucura. Recuperando a razão, Hércules dirige-se ao oráculo de Delfos e pede a Apolo que lhe indicasse os meios para a purificação desse “morticínio involuntário”. Ele foi ordenado a servir, durante 12 anos, ao seu primo, o rei Euristeu (BRANDÃO, 2003).

convergem para a concepção do despreparo do sujeito com deficiência para viver em sociedade e participar das relações que dela emergem.

Amaral (1995) traz, nesta primeira tarefa de Hércules, a discussão de desvio, normalidade/anormalidade e a possibilidade de transformar o que era inimigo, o Leão de Nemeia, numa luz norteadora, tal como a constelação criada por Zeus. Com base em questionamentos do conceito de desvio, pode-se ultrapassar a visão patológica da deficiência e considerá-la “como a expressão da diversidade da natureza e da condição humana” (AMARAL, 1995, p. 37).

Vários estudos trazem, em seu bojo, um resgate histórico sobre atitudes ou conceituações relativas ao tratamento do sujeito com deficiência (PESSOTTI, 2012) e os processos de institucionalização (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011) apontam uma mudança quanto ao conceito do direito no âmbito social e político.

Ao trazermos a analogia do primeiro trabalho de Hércules, relembramos a existência de leis¹⁷ que permitiram, por tanto tempo, o infanticídio, o abandono, a segregação daqueles que, por alguma característica física, mental ou sensorial, se desviavam do considerado “normal” e que assombravam os considerados “diferentes”.

Como o Leão de Nemeia, as leis sofreram modificações. Hoje presenciamos a concretização do direito à educação em classe comum de ensino dos sujeitos com deficiência, devido ao movimento civil¹⁸. Neves (2002, p. 41) contribui para esse debate, declarando que,

Apesar da situação excludente construída ao longo do tempo, reforçada por ideias de perfeição da raça humana e pela ideia de único e exclusivo modelo de homem a ser seguido por todas, as pessoas com deficiência, a partir do momento em que começaram a se sentir fortalecidas pelo questionamento em relação à supremacia de um único modelo de subjetividade, de um único modo de ser, estar e agir passaram a impor

¹⁷ Na república romana, era permitido eliminar o deficiente do convívio social. A Lei das Doze Tábuas, praticada em 450 a.C., permitia ao pai matar o filho se ele nascesse “disforme”. Na Bíblia, no Livro de Levíticos (21: 21-24), a deficiência também era considerada como um castigo divino (MENDES, 2012).

¹⁸ Para entender a disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva, é importante considerar três aspectos: o primeiro se refere ao movimento de associações de pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou das próprias pessoas com deficiências; o segundo refere-se às mudanças de ações e proposições ocorridas pelo mundo, relativas às pessoas com deficiência; e o terceiro refere-se aos acordos internacionais, aceitos e ratificados pelo Brasil (KASSAR, 2012).

como pessoas diferentes mas detentoras dos mesmos direitos e que reivindicavam os mesmos deveres de qualquer outro homem.

A escolarização das pessoas com qualquer tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidade ou superdotação depende de legislações capazes de se materializarem nas políticas públicas e nas práticas escolares, de modo que a inclusão escolar alcance além do acesso e conquiste também a permanência e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, entendendo que

[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008, p. 49).

Diante do exposto, este capítulo traz um resgate sobre a história do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, um diálogo sobre o termo “portador de necessidades educacionais especiais” e “necessidades educacionais especiais”. O texto segue apontando os caminhos percorridos pelas políticas educacionais voltadas para a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial e finaliza com um texto sobre o Plano Nacional de Educação abordando as propostas e os desafios para a educação especial.

3.1 UM BREVE RELATO DA HISTÓRIA DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A educação das pessoas com deficiência no Brasil surgiu institucionalmente atrelada às ideias liberais divulgadas no final do século XVIII e começo do século XIX. No entanto, o liberalismo no Brasil, apesar de defender a neutralidade do Estado na economia, a liberdade de expressão, o direito de propriedade privada e aspirar uma educação como responsabilidade do Estado, era considerado um liberalismo limitado. Isso porque não tinha como uma das suas bandeiras a luta pelo fim da escravidão, ficando restrito apenas pela abolição em algumas instituições coloniais (JANNUZZI, 2012). No entanto, essa educação foi sendo constituída de forma lenta, com preconceitos e estereótipos, apesar de a Constituição de 1824, a primeira do Brasil, determinar instrução primária gratuita a todos.

Somente em 1854, pelo do Decreto Imperial n.º 1.428, é fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, alguns anos mais tarde, foi criado também o Instituto dos Surdos-Mudos, iniciando o atendimento à pessoa com deficiência. A criação desses institutos, segundo Mazzotta (2011), faz parte de um período de iniciativa oficial e particular isolado, que compreendeu o período de 1854 a 1956, ou seja, mais de 100 anos.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com a promulgação do Decreto n.º 1.320, de 24 de janeiro 1891, passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant, nome que permanece até os dias atuais. Os estudos nessa instituição destinavam-se ao ensino primário e a alguns ramos do secundário, com o ensino de moral, de ensino religioso, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais (JANNUZZI, 2012).

Durante o império, o número de professores era restrito em virtude de a maioria da população ser analfabeta, ficando a instrução a cargo das famílias com poder aquisitivo melhor. Com capital financeiro próprio, era comum para essa classe privilegiada enviar os(as) filhos(as) ao exterior onde pudessem alcançar instrução. José Álvares de Azevedo, que era cego e havia estudado na França, ao retornar ao Brasil em 1851, traduziu e publicou o livro *História do Instituto dos Meninos Cegos* e, atendendo à solicitação do médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, alfabetizou sua filha, Adèle, que era cega, sendo considerado como o primeiro professor no Brasil para pessoa cega.

Com a criação do instituto para pessoas cegas, tornou-se prática comum a utilização dos alunos logo após a conclusão de seus estudos. Assumindo a função de professores, conforme consta no relatório de 22 de julho de 1872, que afirmava que, dos 16 alunos do instituto, 81% tornaram-se professores devido à dificuldade de encontrar professores nas províncias (JANNUZZI, 2012).

O atendimento à pessoa com deficiência não se restringiu apenas aos alunos cegos. Edouart Hüet, educador francês com surdez congênita, foi apresentado ao imperador que o incumbiu de organizar o primeiro educandário para surdos, sendo criado, em 1857, o Instituto Surdos-Mudos (ISM), que posteriormente ficou

denominado como Instituto Nacional Surdos-Mudos (INSM), sendo novamente redenominado, em 1981, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos os institutos eram mantidos pela administração pública (JANNUZZI, 2012).

Em relação à educação da pessoa com deficiência mental¹⁹, Jannuzzi (2012) relata que existe referência nos registros sobre o atendimento à pessoa com deficiência física e mental no Hospital Juliano Moreira, que era então intitulado Asilo para Alienados São João de Deus em Salvador, em 1874. Segundo a autora, há registro desse modelo de instituição também no Rio de Janeiro.

Conforme relatado, pode-se perceber que o atendimento ao sujeito cego ou surdo estava relativamente organizado e buscava adaptar-se aos ensinamentos pedagógicos da época. Mas, em relação ao ensino da pessoa com deficiência mental, o atendimento estava vinculado diretamente à área assistencial e caritativa.

Há referência em Manaus, em 1892, de atendimento a deficientes mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual, que se expandiu por outras localidades no país (JANNUZZI, 2012). No entanto, a autora adverte que suas informações são apenas baseadas nos documentos do MEC/SG/CENESP/SEESC, podendo ter registro anterior, desconhecido por ela até a data de publicação do seu estudo.

No que se refere à escolarização das pessoas com deficiência, nota-se que inicialmente o atendimento destinado a esse público era segregado em instituições especializadas de base filantrópica ou privadas, priorizando a reabilitação, sendo tratada pelo poder público como “atividade de segunda ordem” (JESUS et al., 2012, p. 160). Nos anos de 1957 a 1996, Mazzotta (2003) compreende esse período destinado ao atendimento à pessoa com deficiência em âmbito nacional, por meio de campanhas, debates, promulgações de leis, entre outras ações.

¹⁹ Termo usado pela autora. Atualmente tem-se usado o termo deficiência intelectual, porém vale frisar que não há um consenso no meio acadêmico sob tal uso.

De acordo com Prieto (2013), ao tratarmos de políticas educacionais para atender os alunos público-alvo da Educação Especial, faz-se necessário um real domínio conceitual sobre o que é inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção como princípio ético-político, somando-se a isso uma clara definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, o que permitirá uma redefinição dos papéis da Educação Especial e do lócus do atendimento.

Apesar de a Educação Inclusiva não ter nascido no contexto da Educação Especial, seu debate também se aplica a ela, na medida em que sua clientela também faz parte dessa população historicamente excluída tanto da sociedade quanto da escola regular (MENDES, 2002).

Contudo, a compreensão do processo da constituição da Educação Inclusiva nos remete ao debate sobre a exclusão social. Lembremos que o solo brasileiro, desde a sua colonização, foi tratado como local de exclusão. Inicialmente quem era designado para habitar as terras brasileiras eram os órfãos, os abandonados, os “vagabundos”, os criminosos, todos aqueles que, por algum motivo, não eram desejados por Portugal (LOBO, 2008; DEL PRIORE, 2010).

Assim, tratar sobre o tema inclusão implica considerar a produção da exclusão social, já que, segundo Martins (1997), as palavras inclusão e exclusão não devem ser consideradas como opostas entre si ou complementares, pois ambos os processos ocorrem juntos.

Pode-se afirmar, segundo esse autor, que não há exclusão, e sim sujeitos, vítimas de processos sociais, econômicos e políticos excludentes, o que resulta numa inclusão precária, em que o não reconhecimento do outro produz uma não inserção social. Desse modo, considerar, em um país classista, como o Brasil, que a discussão sobre a inclusão gira em torno apenas do respeito à diversidade, sem considerar as refrações das causas da exclusão social, seria negligenciar o antagonismo existente na relação homem e trabalho.

Como vemos, os excluídos não são simplesmente excluídos física, geográfica ou materialmente, e não apenas do mercado de consumo, mas de todas as riquezas, sejam culturais, sociais, sejam de valores, ocasionando uma exclusão social (WADERLEY, 2001). Assim sendo, Vêras (2001) adverte que devemos tomar cuidado com o caráter natural do fenômeno, exclusão social, pois este pode contribuir para a estigmatização da pobreza e funcionar por meio da lógica que faz os direitos se transformarem em ajuda, em favores.

Desde a década de 1990, temos presenciado no Brasil “políticas de inclusão social” sendo implantadas pelo governo federal, como Bolsa-Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, entre outros. Essas ações, de acordo com Kassar (2006), são resultado da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais²⁰, e, conforme veremos no próximo subcapítulo, algumas delas têm-se materializado em leis na área da educação.

Portanto, entendemos a exclusão social como uma construção histórica, resultado das relações imbricadas nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos produzidos ao longo da história pela sociedade. Assim, ao tratarmos, neste estudo, sobre a implementação de políticas educacionais da Educação Especial na educação infantil, entendemos que

Pensar a educação inclusiva no contexto atual é compreender que esse discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social, e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se constituir na prática (MENDES, 2002, p. 68).

Com base nessas considerações, compreendemos que o não reconhecimento do outro produz uma não inserção social, em que seu direito de cidadão passa a ser negado. Assim, ao tratarmos, neste trabalho, sobre o direito à educação das pessoas público-alvo da educação especial, apoiamos esse estudo nas considerações de Garcia (2004, p. 31), que afirma:

Não concebo inclusão dentro de parâmetros técnicos, como ação praticada a partir de regras pré-estabelecidas, nem como inserção de alguém em algum lugar, ou como rede de suportes que apoiam um sujeito ou grupo.

²⁰ Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção 182 da OIT (1999), entre outros.

Trabalho com um entendimento de inclusão como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias [...].

Conforme nos adverte Mendes (2002), em virtude da histórica segregação e da exclusão social da pessoa com deficiência, propostas integracionistas sempre surgiram como ideologia hegemônica. O movimento pela normatização e integração social e escolar²¹, nos meados da década de 1970, estava presente nos discursos ecoados na sociedade, concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo. No fim da década de 1980, a autora lembra-nos que a proposta de inclusão também emergiu como pensamento predominante, quando o modelo econômico vigente alcançou intoleráveis níveis de concentração de renda e exclusão social.

Contudo, de acordo com Mendes (2002), é possível construirmos um projeto de inclusão consciente dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis. Assim, adotamos o pressuposto da Educação Inclusiva como

[...] um novo princípio educacional cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Nesse sentido, pensar a inclusão escolar é repensar as práticas pedagógicas que permeiam o contexto escolar, de modo a valorizar todo e qualquer saber, criando estratégias de ensino capazes de potencializar o aprendizado de todo aluno.

3.2 PNEE OU NEE – QUEM DEVE SER O SUJEITO ATENDIDO PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Neste trabalho, ao fazermos um levantamento dos dados e leituras das legislações pertinentes a esta produção, deparamos diferentes terminologias para especificar o

²¹ “A integração escolar tinha o pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixa implícita uma visão acrítica da escola, na medida em que pressupunha que a escola regular dava conta de educar bem ao menos os considerados normais” (BUENO apud MENDES, 2002, p. 64).

sujeito com deficiência: “portador de necessidades especiais” (LDBEN, 1996); “portador de deficiência” (Decreto n.º 3.956, de outubro de 2001c, que promulga a Convenção da Guatemala)²²; “necessidades educacionais especiais” e “alunos especiais” (PNEE, 2001-2010); “pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (PNEE-EI, 2008).

Por este estudo adotar como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, buscamos realizar uma breve conexão entre as terminologias e a realidade histórica, analisando seus pormenores e buscando compreender as diferentes terminologias e suas relações históricas, o que justifica termos elegido o materialismo histórico-dialético nesse estudo. Segundo Saviani (2007, p. 4),

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção de pensamento (ela é, assim, uma). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Na década de 1970, a base da pedagogia tecnicista estava alicerçada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, inspirado no taylorismo-fordismo, tendo controle direto do Estado. Porém, na década de 1990, o Estado assume uma nova postura, passando a advogar, pela valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, sendo disseminado em vários países (SAVIANI, 2011b).

O tecnicismo cede lugar para o neotecnicismo: “[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados, inserido o conceito de qualidade total. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado” (SAVIANI, 2011b, p. 439). É nesse contexto histórico que documentos oficiais, como a LDBEN/96, utilizam a terminologia “portador de necessidades especiais”, que [...] traz implícito a ideia de

²² Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999 (BRASIL, 1999).

carregar algo que, por ser ‘especial’, ‘não cabe no lugar-comum’ (MINTO, 2002, p. 20).

Essa forma de organização escolar, expressa no modelo neotecnicismo, determina uma ação educativa promotora da exclusão, em que a busca pela eficiência e produtividade se manifesta no terreno pedagógico. Nesse contexto histórico, o termo “portador” emerge e passa a ser assumido na LDBEN n.º 9.394/96 e na Convenção da Guatemala de 1999. Ser aluno portador de necessidades especiais está implícita a ideia de falta, de incapacidade e “[...] traz a ideia de que quem porta, porta algo que pode ser deixado de lado a qualquer momento, como uma roupa [...]” (DRAGO, 2011, p. 81). E, como afirma Minto (2002, p. 20), “[...] é como se havendo pane ou restrição de uma função humana – visão, movimento, audição, diferença no ritmo de apreensão de conhecimentos etc. – também faltasse um ‘atributo essencial a normalidade’”.

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi, pela primeira vez, introduzido no Relatório Warnock em 1978, englobando tanto alunos com deficiências quanto todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, pudessem apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (LOPES, 2014). Mas, com a Declaração de Salamanca (1994), esse conceito foi adotado e redefinido. O primeiro documento nacional que adota esse termo é a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica: “Art. 1.º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem **necessidades educacionais especiais**, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Baptista (2013), ao fazer uma breve reflexão sobre a história e a política de Educação Especial no Brasil, destaca que podemos considerar as ações voltadas para a escolarização das pessoas com deficiência, presentes desde as primeiras décadas do século XXI, como um marco para a escolarização das pessoas com deficiências no Brasil.

A Resolução n.º 02/2001b estabelece dispositivos normativos que preveem essa escolarização no ensino comum. Mas, como nos lembra Baptista (2013), nessa mesma década houve também “[...] iniciativas que visavam à implantação de políticas de educação em uma perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados no ensino comum” (BAPTISTA, 2013, p. 45).

Bueno (2011) ressalta que o termo “alunos com necessidades especiais” foi utilizado como substituto do termo “excepcional”, inclusive no texto da nova LDBEN/96. De acordo com Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008b), “[...] o conceito de necessidades educacionais especiais [...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social”.

Contudo, para Bueno (2011), essa nova terminologia vem confirmar a relação entre o conceito e a história, já que o novo termo é mais abrangente, podendo cumprir, de forma ampliada, a função de encobrir os determinantes sócio-históricos na caracterização da anormalidade.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), documento elaborado por um grupo de trabalho²³, considera que todo sujeito tem a capacidade de se modificar de forma contínua, sendo capaz de transformar o local onde está inserido. Considera ainda que “[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão” (BRASIL, 2008b). Assim, este documento define quem são os alunos atendidos pela Educação Especial, ou seja, o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008b).

²³ Cláudia Pereira Dutra – MEC/SEESP; Cláudia Maffini Griboski – MEC/SEESP; Denise de Oliveira Alves – MEC/SEESP; Kátia Aparecida Marangon Barbosa – MEC/SEESP; Antônio Carlos do Nascimento Osório; Claudio Roberto Baptista; Denise de Souza Fleith; Eduardo José Manzini; Maria Amélia Almeida; Maria Teresa Eglér Mantoan; Rita Vieira de Figueiredo; Ronice Müller de Quadros; Soraia Napoleão Freitas.

Como advertem Garcia e Michels (2011), o documento orientador *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* alterou a compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial, mas manteve a terminologia “alunos com necessidades especiais”, vinculada à definição de público-alvo da política.

A autora ainda afirma que, embora o termo público-alvo tenha sido usado em um documento orientador, a equipe diretora da política nacional da Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) atrelou essa expressão, mais restritiva, a documentos norteadores da política de Educação Especial, um conjunto de normas relacionadas aos serviços de Educação Especial (GARCIA; MICHELS, 2011).

De acordo com Garcia e Michels (2011, p. 110), “[...] a ‘nova’ definição de sujeitos com necessidades especiais retomou os termos presentes no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), da década anterior, quando a política apoiava-se no princípio da integração.”

Contudo, entendemos que o documento PNEE-EI (2008b) distingue quem tem direito à Educação Especial/Educação Inclusiva, sendo um avanço para essa política, pois delimita e esclarece a quem estão destinados os serviços específicos de apoio.

A discussão até aqui tratada indica a inexistência de uma terminologia única devido à presença de uma variedade de termos existentes em documentos normatizadores e orientadores da política educacional de inclusão que, mesmo buscando uma definição “nova”, mantém, em seu bojo, algumas terminologias que remetem a antigas políticas propostas à Educação Especial/Educação Inclusiva.

A troca por um termo ou outro nos faz refletir sobre várias questões: a mudança de expressões contribui para que as concepções historicamente estigmatizantes da pessoa com deficiência física, intelectual, auditiva e transtornos sejam transpostas para uma educação com perspectiva inclusiva? Como as diversas terminologias

presentes na legislação têm sido postas em prática pelos que gerenciam e pelos que executam as ações da Educação Especial/Educação Inclusiva nos municípios? Essas e outras questões serão retomadas mais adiante quando discutirmos os dados recolhidos no lócus da pesquisa de campo.

3.3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Mesmo cientes de que as políticas e práticas de escolarização de alunos com deficiência não se iniciaram com a Constituição Federal de 1988, adotaremos essa legislação como recorte histórico por estabelecer um conjunto de proteção social. De acordo com o seu “art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Somada a esse reconhecimento, a Constituição Federal de 1988 (CF) garante, no art. 208, à pessoa com deficiência o atendimento especializado, sendo preferencialmente ofertado na escola comum de ensino.

Entretanto, devemos lembrar que

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ apud CURY et al., 2005b, p. 12).

Tal afirmação torna compreensíveis a força da sociedade civil e o envolvimento direto do próprio sujeito com deficiência na reivindicação dos seus direitos como cidadão. Diante desse fato, Kassir (2012) elege três aspectos para explicar a disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva:

[...] o primeiro se refere ao movimento de associação de pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou da própria pessoa com deficiência no século XX [...]. O segundo aspecto refere-se às mudanças de ações e proposições, corridas pelo mundo, relativas às pessoas com deficiências [...]. O terceiro aspecto refere-se aos acordos internacionais aceitos e ratificados pelo Brasil. Dentre eles citamos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a instituição do Ano Internacional das pessoas deficientes (1981); a Declaração de Jomtien (1990); a

Declaração de Salamanca (1994); a Convenção da Guatemala (1999), entre outros (KASSAR, 2012, p. 97).

Em continuidade, a autora salienta que, ao abordar a Educação Inclusiva no Brasil, todos esses aspectos devem ser considerados por causarem impactos diretos nas legislações nacionais com vistas à inclusão do público-alvo da Educação Especial no sistema educacional comum de ensino (KASSAR, 2012).

Nesse processo, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, divulgado em 1993 e originado da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia (1990). O plano buscava recuperar a educação básica nacional priorizando a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental, a autonomia da escola, a equidade na aplicação dos recursos, a universalização e melhoria da qualidade da educação fundamental (BRASIL, 1993).

Podemos notar um avanço nas legislações na perspectiva de uma educação inclusiva. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha, em 1994, da qual se originou a Declaração de Salamanca, documento que norteia os princípios básicos da educação inclusiva, traz como seu princípio fundamental a proposta de

[...] que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudo, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O Brasil, apesar de não ter participado da sua elaboração, aceitou e ratificou os seus preceitos. O referido documento instiga atitudes governamentais sobre melhorias no sistema de educação como o princípio fundamental de todas as crianças, independentemente de suas dificuldades e diferenças, aprenderem juntas, sempre que possível (KASSAR, 2012). Esse princípio pode ser constatado em vários documentos nacionais e programas, tais como: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

O Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001c, foi ratificado pelo congresso brasileiro com base no texto originado da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção da Guatemala de 1999. O documento prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade, definindo o termo deficiência:

O termo “deficiência” significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (BRASIL, 2001c).

Entre as relevâncias dessa convenção, estão a consideração da influência e o agravamento da deficiência pelo ambiente econômico e social. A convenção, como já mencionado, foi ratificada pelo Brasil e influenciou a constituição das Diretrizes Curriculares da Educação Especial, ao abordar a influência do meio social no desenvolvimento do ser humano. Contribuiu ainda para o repensar das práticas pedagógicas ao atendimento da criança com deficiência.

Todavia, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) em dezembro de 1996, especificamente nos arts. 58, 59 e 60, as pessoas com deficiência conquistam maior visibilidade na educação brasileira. Esses artigos deixam claro que o sistema comum de ensino deve possibilitar o acesso dos alunos com qualquer tipo de deficiência. No entanto, a legislação possui, em seu texto, uma lacuna no que se refere ao atendimento da pessoa com deficiência, quando, no art. 58, designa que seu oferecimento pode ser preferencialmente. Conforme afirma Minto (2002), preferencialmente não é obrigatoriamente, e esse termo pode sugerir um atendimento em classes especiais, fora da escola comum.

Dale (2004) acredita que presenciamos a formação de uma Cultura de Educação Mundial Comum, que restringe a autonomia nacional. Nossas legislações e diretrizes são “[...] pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são formados e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial” (p. 429).

Resistindo às lacunas das legislações, a inclusão de alunos que apresentam algum tipo de deficiência na sala comum de ensino vem aumentando gradativamente e constituindo-se num desafio à prática docente. Todavia, a proposta de inclusão exige que as práticas pedagógicas sejam repensadas. Concordamos com Jesus (2004, p. 38) em seu estudo que aborda a questão da reflexão da prática pedagógica, ao afirmar que:

Para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de construtora da igualdade, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos. Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aulas [...].

Diante disso, Drago (2005) nos chama a atenção para o fato da necessidade de trocas infinitas de informações e modos de trabalho entre a Educação Especial e educação comum, por entender a criança com deficiência como um ser completo, e não fragmentado. De acordo com o autor, o impedimento orgânico não pode ser ignorado, deve ser levado em consideração, não como um empecilho, mas como um disparador social e pedagógico para novas formas de inclusão, pois ter deficiência não significa ser deficiente.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001b, determinam que a escolarização da pessoa com deficiência deve ser realizada em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, conforme discriminado no art. 2.º:

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

E ainda, em seu parágrafo único, determina:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001b).

No entanto, apesar do grande avanço quanto ao dispositivo normativo a respeito da escolarização da pessoa que apresenta qualquer tipo de deficiência, nesse

documento identificado como educandos com necessidades educacionais especiais, a escola continua sendo a única apontada como responsável pela inclusão desse aluno, desconsiderando todo um aparato necessário para a efetivação desse processo.

Em 2008, o MEC intensifica o discurso em favor da inclusão e traz o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que denomina o público-alvo da Educação Especial como “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Houve, por meio desse documento, a orientação que o atendimento educacional especializado não teria mais o caráter substitutivo. Sendo assim,

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b).

Assim, o atendimento educacional especializado passa a ser considerado complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Mazzotta afirma que a oferta da Educação Especial em caráter complementar ocorre quando

[...] um professor especializado orienta a equipe da escola e o professor da classe comum, além de prestar atendimento ao aluno auxiliando-o em suas necessidades educacionais especiais para seu melhor acompanhamento do currículo escolar comum e da programação de sua classe. No atendimento ao aluno, atua tendo como referência os conteúdos curriculares e/ou a preparação de materiais didáticos fazendo uso de métodos e recursos especiais (MAZZOTTA, 2011, p. 15-16).

O autor ainda define que o oferecimento do atendimento especializado em caráter suplementar ocorre quando o professor especialista desenvolve o trabalho de orientação aos professores de classe comum, a toda equipe escolar, além de prestar atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial com oferta de atividades específicas que favoreçam o seu desenvolvimento e a aprendizagem (MAZZOTTA, 2011).

A Resolução n.º 04/2009 do Conselho Nacional de Educação surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, definindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dando ênfase ao contexto escolar de ensino comum e abandonando o discurso de excepcionalidade de escolarização em espaços especializados, como classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2013). Estabelece que a Educação Especial se realize em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o atendimento educacional especializado (AEE) como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009c).

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, entretanto não assegura que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial vá para além do acesso à escola comum de ensino. Desse modo, são necessárias políticas que garantam a esse público meios e condições capazes de possibilitar mais que “adaptações razoáveis”, mas o tripé – acesso, permanência e aprendizagem –, parafraseando Jesus²⁴ (2014), de modo que a escola seja “não uma escola para todos, mas uma escola de todos”.

3.4 OS DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O documento produzido pelo Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE, 2014), com base na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014b, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, traz, em sua capa, a imagem de uma criança negra tendo, em suas mãos, um livro: *Yoté – O jogo da nossa história*.

²⁴ Termo proferido pela professora Denise Meyrelles de Jesus na reunião do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), realizada na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2014.

Figura 3 – Planejando a próxima década



Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

Problematizando a ilustração da capa, inúmeros questionamentos são suscitados: Por que a utilização da imagem de um menino negro? Qual a relação do PNE 2014-2024 com a ilustração da capa do documento intitulado *Planejando a próxima Década – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*? Os dizeres junto à ilustração da criança trazem a seguinte afirmação: “País rico é país sem pobreza”. O que o conjunto da imagem – a criança, o PNE e a frase – tem a nos dizer?

Em seus estudos, Rosemberg (2006), ao analisar os dados do IBGE de 2000 sobre o nível de renda *per capita*, identifica que o Brasil faz parte do terço superior dos países que possuem a maior renda *per capita*. Como afirma a autora, “[...] o Brasil não é um país pobre, mas um país com intensa desigualdade na distribuição de renda [...]” (ROSEMBERG, 2006, p. 54).

Fruto de uma disputa que durou quatro anos, o atual PNE com vigência de 2014 a 2024 teve discussões acirradas. Ironicamente um dos motivos estava diretamente relacionado com a atual meta 20, que trata sobre o financiamento da educação.

Interesses de grupos políticos e econômicos compõem e influenciam os poderes executivo e legislativo. Como alerta Rosemberg (2006), o segmento social que detém a menor renda é aquele com menor participação política, além de, em sua

maioria, os indivíduos que compõem os cargos políticos pertencerem à elite econômica. Acreditamos que essas considerações da autora contribuem para entendermos os motivos dos impasses para a aprovação da meta 20 e talvez respondam aos questionamentos anteriormente levantados, uma vez que o grupo majoritariamente excluído do cenário político, econômico e social do Brasil é composto por negros, pobres, pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

A meta 20 define a proporção do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país e o destino desse recurso à educação nacional. O artigo 5.º, § 4.º, esclarece sobre o destino do investimento:

O investimento público em educação a que se referem [...] bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil [...] (BRASIL, 2014b).

Esse dispositivo assegura que os recursos públicos sejam destinados tanto às instituições públicas de ensino quanto às instituições privadas, por meio da manutenção de financiamento estudantil (FIES²⁵).

Mészáros (2008) adverte que limitar uma mudança educacional às margens “interesseiras” do capital é confundir o objetivo da educação que deveria ser de transformação social qualitativa.

Nesse sentido, conforme nos lembra Cury (2010), o conflito entre o público e o privado perpassou toda a construção do texto constitucional da atual Constituição Federal/88. Os artigos 205, 209 e 213 da CF/88 fixam dois gêneros de escola: as públicas e as privadas. Estas se subdividem em escolas privadas com fins lucrativos e escolas privadas sem fins lucrativos. As instituições sem fins lucrativos podem ser consideradas como comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

²⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

Os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil destinam-se ao previsto no art. 213 da Constituição Federal/88, que determina que os recursos públicos sejam destinados, além das escolas públicas, às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. O plano também prevê a aplicação dos recursos nos programas de expansão profissional e superior.

Embora a elaboração do novo PNE tenha sido realizada por meio de discussões e participação de representantes da sociedade política e civil, ainda persistem alguns entraves, o que nos leva a questionar o papel da educação na sociedade brasileira: Quando teremos uma proposta para uma educação, como diria Mézaros, “para além do capital”?

Avançando em nossas discussões sobre o PNE 2014-2024, deter-nos-emos na análise da meta 4, que pretende

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos e conveniados (BRASIL, 2014).

Não obstante vale salientar que a história da Educação Especial foi marcada historicamente por duas vertentes: a oferta pelo serviço público e pelo privado (JANNUZZI, 2012).

Loureiro e Caiado (2013) lembram que o destino dos recursos para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial tem se tornado uma “arena de luta”. Em 2008, esse acirramento entre o público e o privado ganhou novamente destaque com o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e garantido preferencialmente na rede regular de ensino. O movimento de contestação de grupos com interesses privados conquistou espaço e o decreto foi revogado, anos depois, pelo Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), que garante que o poder público assegure recursos públicos a serem repassados para instituições privadas por meio do reconhecimento de dupla matrícula e do apoio técnico e financeiro.

Tensões como essas nos remetem à questão da hegemonia. De acordo com Cury (2010, p. 79), “a hegemonia não significa necessariamente maioria numérica. Ela é a capacidade tendencial de dirigir, de imprimir uma intencionalidade a um campo de interesse, traduzindo uma certa concepção de mundo”. Assim, a defesa de investimento público ao setor privado vem mostrando como esse pensamento vem se tornando hegemônico no discurso da educação.

A proposta da meta 4 é tratada em 19 estratégias, das quais a primeira prevê o atendimento educacional especializado complementar e suplementar com a garantia do cômputo dessas matrículas nas escolas regulares e nas privadas sem fins lucrativos. A manutenção de recursos públicos às instituições privadas foi anteriormente discutida, mas vale ressaltar que, das 19 estratégias previstas para a materialização dessa meta, cinco tratam sobre esse fim: 4.1, 4.4, 4.17, 4.18 e 4.19.

Ressaltamos que a estratégia 4.4, que também trata sobre o AEE, estabelece:

Garantir atendimento educacional especializado em **salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar**, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014b, grifo nosso).

O atendimento educacional especializado, conforme nos lembram Jesus, Baptista e Caiado (2013), tem assumido um protagonismo no âmbito da Educação Especial, mesmo inserido em um contexto onde há uma constante reafirmação da educação na escola regular e a classe comum como os espaços de escolarização a todos os alunos.

Esse protagonismo do AEE pode ser evidenciado no novo PNE, nas estratégias 4.1, 4.3, 4.4, 4.8, 4.9 e 4.13. Os autores supracitados lembram que o atendimento educacional especializado em modo complementar ou suplementar à escolarização traz consigo questionamentos quanto aos seus sentidos, seu lócus de funcionamento, entre outros.

A Constituição Federal de 1988 já garantia o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, sendo seguido pelo Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) em seu art. 54, inciso III, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu art. 4.º, no título III (BRASIL, 1996).

O que nos chama a atenção é o lócus de realização desse atendimento previsto no PNE 2014-2024: “[...] em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar [...]”.

Kassar e Rebelo (2013) salientam que a proposta de atendimento nas salas multifuncionais foi uma dentre várias ações que o governo federal implantou com vistas a transformar o ensino brasileiro em um ensino inclusivo, principalmente pelo Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, lançado no fim de 2003 (BRASIL, 2005). Desde então, são elaborados documentos para disseminar esta proposta, como “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, publicado, pela primeira vez, em 2006.

De acordo com o documento,

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser **uma ação do sistema de ensino** no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns [...] (BRASIL, 2010b, grifo nosso).

O lócus do atendimento nesse documento orientador é no sistema de ensino, devendo ser oferecido nas escolas comuns. Na definição do lócus do atendimento no atual PNE, nota-se uma discrepância sobre o local de funcionamento da sala multifuncional. Assumiu uma função independente, não sendo explícito onde deverá funcionar. O atendimento educacional especializado, contudo, pode ocorrer novamente em classes isoladas. Com a revogação do Decreto n.º 6.571/2008 pelo Decreto n.º 7.611/2011, que, por meio do art. 8, reconhece para a Educação

Especial as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou mesmo em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. O decreto ainda sinaliza que o atendimento educacional especializado ofertado ao aluno com deficiência de modo suplementar ou complementar pode não ser a única forma de atendimento (KASSAR; REBELO, 2013).

Seguindo essa linha sobre o lócus de atendimento, o atual PNE reafirma que o atendimento educacional especializado seja ofertado em classes especiais, mas não define o local de funcionamento dessas classes. Seria a escola comum de ensino? As instituições filantrópicas? A existência dessa lacuna contribui para dúbios entendimentos e novas problematizações.

As tentativas empreendidas neste capítulo de abordar as políticas educacionais com vistas à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial evidenciam que a escola faz parte de um sistema econômico, social, cultural e político, o que traz implicações para as políticas educacionais. Como Hércules que enfrenta de frente o Leão de Nemeia, abordar questões sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, foco desta pesquisa, é nos colocarmos ante os documentos legais, considerando toda sua historicidade, mas problematizando seus preceitos.

4 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo, trazemos uma breve discussão acerca da infância e da Educação Infantil ante uma vertente histórica e legislativa, com o objetivo de situar as problematizações que pretendemos realizar no corpo deste estudo de mestrado.

4.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Contrariando a ideia de uma natureza universal da infância, influenciada por perspectivas biologistas e psicologizantes²⁶, assumimos nesta pesquisa, ancorados nos estudos de Freitas (2006), Rosemberg (1999, 2005, 2006), Kramer (1984, 2006) e Kuhlmann (2010, 2011) sobre o entendimento de infâncias que refletem a produção sociocultural, política e econômica do contexto espacial e temporal em que estão inseridas.

Concordamos com Kuhlmann (2010, p. 31), ao afirmar que

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais.

Ao considerarmos a multiplicidade de infâncias e sua constituição como sujeitos históricos que sofrem influências das múltiplas e complexas práticas sociais, entendemos que “todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 1978, p. 40).

Buscando essa compreensão da criança como sujeito histórico, detemo-nos nos estudos de Ariès (2012), especialmente em seu livro intitulado *História Social da*

²⁶ De acordo com Sarmiento (2005), as perspectivas biologistas reduzem a infância a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, enquanto as perspectivas psicologizantes consideram que as crianças se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens que foram historicamente construídas sobre elas e para elas.

Criança e da Família. Nesse clássico trabalho, Ariès conclui que a separação entre as fases da vida, criança-adulto nem sempre teve nítida distinção entre elas. Seria comum que os adultos compartilhassem com os pequenos todos os tipos de comportamentos e hábitos de cada época.

Anteriormente ao século XVII, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, ou pequenos adultos. No entanto, a ausência do sentimento à infância não significava que as crianças eram negligenciadas ou abandonadas, apenas não eram vistas com suas particularidades que as distinguiam dos adultos (ARIÈS, 2012).

É provável que essa ausência de reconhecimento à infância devesse à invisibilidade que estava sujeita até por volta do século XII, em razão de a morte ser algo iminente, conforme podemos notar no relato de Montaigne: “[...] perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” (AIRÈS, 2012, p. 22). Por ser a morte de uma criança pequena comum naquela época, entendemos a “frieza” das palavras de uma vizinha, ao tentar consolar uma mãe de cinco filhos, dizendo que “[...] antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos” (p. 22).

A indiferença com essa fase da vida, segundo o autor, era consequência direta e inevitável da demografia da época. As pessoas não se apegavam muito “àquilo” que poderia ser uma perda eventual.

Figura 4 – Evangeliário de Otto III



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Ao relatar a descoberta da infância, Ariès divide, em três tipos, a representação da criança na arte. No primeiro tipo, a criança era representada com traços característicos de um adulto, diferenciando-se apenas pelo seu tamanho, como registrado na representação do Evangeliário de Otto III (figura 4).

No Ocidente europeu, a arte românica desenvolvida entre os séculos XI e XII enquadra-se no segundo tipo de representação da criança que estava também ligada ao sentido religioso, em especial com relação à maternidade da Virgem Maria e ao Menino Jesus, que era representado como as outras crianças, ou seja, um adulto em miniatura.

A representação da infância permaneceu limitada à figura de Jesus até o século XIV, como representada pela obra do Maestro di San Martino Alla Palma, *Virgem com o Menino Jesus* (1310-1320), uma representação da maternidade da Virgem Maria, a tenra idade começa a conquistar um espaço no mundo das representações, mas ainda não era comum a representação social de outras crianças (figura 5).

Figura 5 – Virgem com o Menino Jesus (1310-1320)



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Já na fase gótica, a característica mais evidente dessa arte é um naturalismo cada vez maior. Essa qualidade surgida pela primeira vez na obra dos artistas italianos de fins do século XIII marcou o estilo dominante na pintura europeia até o término do século XV. Aparece o terceiro tipo de representação: a criança nua. Conforme podemos observar nas imagens referenciadas neste trabalho, a obra *Maestá*, de Duccio (figura 6), nota-se que a figura do Menino Jesus nunca aparece despida. Normalmente era representado com cueiros ou vestido com uma camisa ou camisola. Apenas no fim da Idade Média, o Menino Jesus seria retratado despido.

Figura 6 – Maestá, de Duccio



Fonte: Arquivo da autora (2014).

Podemos notar que a criança não estava ausente das representações na Idade Média, ao menos desde o século XIII. Mas as características peculiares da infância não se faziam presentes na iconografia da época. Ariès (2012) acreditava que a arte medieval desconhecia a infância, pois não acreditava que a total ausência dos traços que identificassem a fase da infância fosse causa de incompetência ou falta de habilidade artística.

Mesmo nos próprios túmulos, não era comum que as crianças fossem representadas. A iconografia da infância no período pré-bizantino do século V restringia-se às dimensões dos corpos dos mortos. A representação destes tinha a metade do tamanho dos vivos. Já a alma, na arte medieval francesa, era representada por uma criancinha nua e normalmente assexuada.

Em relação às efígies funerárias, Ariès (2012) relata que curiosamente a escultura da criança apareceu inicialmente nos túmulos dos seus professores, no século XVI. Nas sepulturas dos mestres de Bolonha, representou-se uma cena de aula com o professor no meio de seus alunos. Mais tarde há registros, também no mesmo

século, de túmulos onde a criança está representada junto aos seus pais (ARIÈS, 2012).

A representação da criança morta revela que sua perda não era considerada mais como inevitável. Indicava-se uma visibilidade para a infância. No entanto, ainda coexistia, segundo esse autor, o sentimento contrário, como o do exemplo citado de Montaigne, até o século XVIII. Somente com o surgimento do malthusianismo ²⁷, cujo representante é Thomas Robert Malthus (1766-1834), que, preocupando-se com o crescimento populacional acelerado e acreditando que o bem-estar populacional está diretamente ligado ao bem-estar do planeta, publica, em 1798, uma série de ideias alertando sobre a importância do controle da natalidade. Junto com o malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, desaparece a ideia de desperdício necessário da criança.

A partir do século XVII, esse percurso descrito, que materializa a infância na constituição da família, fazia-se necessário, mostrando, assim, o início do reconhecimento da criança como um ser também necessário à sociedade. Ao trazermos as considerações de Ariès, não estamos desconsiderando as contradições encontradas pelos historiadores Pierre Riché, Daniel Alexandre Bidon (KUHLMANN, 2010) às constatações de Ariès na inexistência do sentimento de infância posterior ao século XVII. Em seus estudos, esses historiadores identificam a existência do sentimento da infância fartamente ilustrado em objetos e pinturas em tempos antigos.

Kuhlmann (2010) também afirma que o próprio Ariès participou da organização da coleção História da Vida Privada, publicada na França no fim dos anos 1980, na qual se encontraram inúmeras interpretações de seu trabalho por Paul Veyne, Michel Rouche, Jacques Gélis.

²⁷ Doutrina que, desenvolvida pelo economista inglês Thomas R. Malthus (1766-1834), afirma ser necessário controlar a natalidade para impedir a pobreza resultante da falta de proporção entre a produção de alimentos e o aumento da população. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/malthusianismo>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Kuhlmann (2010) chama a atenção para a interpretação que a obra de Ariès traz, ao considerar que o desenvolvimento do sentimento de infância decorreu, de forma unidirecional, da classe mais nobre ou burguesia para as classes populares. Em seus estudos, Ariès (2012) afirma que a particularidade da infância não será reconhecida nem praticada por todas as crianças de igual maneira, devido aos diferentes fatores econômicos, sociais e culturais que elas vivenciavam (ARIÈS, 2012).

Este tipo de abordagem transparece um preconceito em relação às classes populares, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais (KUHLMANN, 2010). Entretanto, os estudos produzidos por Ariès se apresentam como uma importante fonte de conhecimento sobre a infância, o que justifica a sua utilização neste trabalho, que não pretende historicizar o surgimento do sentimento de infância, mas refletir sobre a história da infância e a sua educação, buscando contribuir para o entendimento de como a implementação da política de Educação Especial/Educação Inclusiva tem sido materializada no cotidiano da Educação Infantil, no caso especial desta pesquisa, no município de Cariacica-ES.

Avançando na discussão quanto ao sentimento de infância, o século XIX traz consigo, além do conceito de evolução que marcou a produção científica, um novo conceito de infância: a criança como valioso patrimônio de uma nação, passando de responsabilidade da família e da igreja para ser vista como objeto de interesse do Estado. Assim, proteger a criança para evitar que ela se desviasse fazia parte de uma missão eugênica²⁸, cujo princípio era buscar a regeneração humana (RIZZINI, 1997).

Rizzini (1997) relata que a prática adotada na Europa medieval, de abandonar os filhos quando não desejados, ou mesmo não proporcionar os cuidados necessários, passou a ser condenada desde o século XIX. A Roda dos Expostos²⁹ teve origem na

²⁸ Conjunto dos métodos que visam melhorar o patrimônio genético de grupos humanos.

²⁹ O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança. Ao girar o artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências dele, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em: 1 maio 2015.

Idade Média, na Itália, com a aparição das confrarias de caridade no século XII. As crianças entregues à Roda de Expostos normalmente haviam sido geradas de relações não aceitas pela sociedade, muitas das quais apresentavam anormalidades físicas, deficiência intelectual ou apenas eram crianças cujas famílias pobres não tinham condições econômicas de garantir o sustento de todos os membros.

Ressaltamos que a Roda de Expostos desenvolvia uma prática essencialmente caritativa, sendo uma das instituições que tiveram um longo período de funcionamento no Brasil. No período colonial, foram implantadas três Rodas de Expostos nas principais cidades, Salvador, Rio de Janeiro e Recife, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos para a realização das obras de misericórdia (MARCÍLIO, 2006).

As Rodas de Expostos se multiplicaram até o período imperial e conseguiram manter-se na República, sendo extintas somente na década de 1950. Foram treze rodas em cidades de diferentes estados do Brasil: Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), Cachoeira (BA), Olinda (PE), Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (SC).

Essa instituição foi praticamente a única a proporcionar assistência à criança abandonada em todo Brasil. Esse sistema buscava garantir o anonimato do expositor e estimulá-lo a levar o bebê que não desejava à roda, evitando assim o abandono da criança e o infanticídio (MARCÍLIO, 2006). Anjos (2013) destaca que a falta de assistência à infância nos dias atuais é uma herança do período colonial do Brasil e que, aos poucos, esse quadro vem se modificando.

Esse modelo permissivo de abandonar as crianças não desejadas à Roda de Expostos foi tornando-se inadequado e incompatível com a mentalidade do século XIX, cabendo aos higienistas e demais moralistas polemizar contra essa assistência caritativa com base em argumentos respaldados na moral e nos conhecimentos adquiridos pela ciência médica (RIZZINI, 1997).

Rocha (2009), em seus estudos sobre os discursos e práticas que intentaram fazer a criança objeto de intervenção higiênica e disciplina, usa como fonte de pesquisa as obras produzidas pelo médico-higienista carioca doutor Clark, figura ligada às iniciativas de higiene escolar no Rio de Janeiro, nas décadas de 1930 e 1940, que se apresentava como um advogado do pobre. Em seu livro *O século da criança*³⁰, diz:

O médico é o advogado natural do pobre. Não tem, pois, o direito de recusar-se a vir em defesa da gente humilde e sofredora, sempre que a isso se ofereça oportunidade. Foi essa a origem deste livrinho, por cujo desalinho peço desculpas às autoridades em materia de Medicina social (CLARK apud ROCHA, 2009, p. 52).

Dr. Clark, que foi inspetor médico-chefe do serviço de inspeção médica e dentária escolar da capital federal, na gestão de Fernando Azevedo (diretor geral da Instrução Pública 1927-1930), considerava a educação como sinônimo de saúde pública e propunha uma inversão nas prioridades da escola primária, cujas funções deveriam priorizar a saúde das crianças à alfabetização. Defendia que o primeiro direito da criança era o direito de vir sadia ao mundo. Dessa forma, os cuidados pré-natais, a educação moral, o exame pré-nupcial eram vistos como medidas prioritárias.

Percebe-se que a criança deixou de ser apenas preocupação da família, passando a constituir preocupação do Estado. Todavia, apesar de a criança ter conquistado maior visibilidade no seio familiar e do Estado, fazia-se presente na sociedade a dicotomia entre a imagem de infância inocente e da criança potencialmente perigosa, surgindo a figura do menor, a criança “[...] que é pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou em perigo de o ser; pervertida ou em perigo de o ser [...]” (RIZZINI, 1997, p. 29).

Assim, nas palavras da autora, “educar a criança era cuidar da nação” (p. 31). Esse pensamento culminou na elaboração de uma legislação que buscava proteger a criança e simultaneamente contê-la, por entender que esta poderia causar danos à sociedade (Código de Menores, promulgado em 1927).

³⁰ Utilizo a forma grafada das palavras conforme a ortografia do ano da publicação.

O Código de Menores estava diretamente atrelado à camada popular da sociedade, em razão de as autoridades entenderem que esse estrato social era vulnerável à criminalidade. Nas primeiras décadas do século XX, as leis de proteção à infância passaram a fazer parte da estratégia de educar o povo e sanear a sociedade. A intocabilidade da autoridade paterna, instituída pelo Direito Romano – o *pater famílias* –, passa a ser regulada pelo poder público, e a criança passaria a ser vista como a esperança da nação se lhe fosse proporcionada a educação necessária, tornando-se futuramente útil à sociedade (RIZZINI, 1997).

Dentro desse contexto, o Estado implantou, para intervir diretamente no seio das famílias, a medicina higienista, cujas ramificações foram adotadas na psicologia e na pedagogia, buscando educar as famílias a exercer a vigilância sobre seus filhos. No entanto, se a interferência desse trabalho não produzisse o efeito esperado pelas autoridades e se as famílias fossem consideradas incapazes ou indignas, as crianças seriam de responsabilidade do Estado. Vale salientar o fato de que a criança pobre estava geralmente relacionada com a ideia de periculosidade e de carência de proteção pelo Estado, conforme podemos notar nos relatos de Ramos (2010) sobre a história marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI para o Brasil.

Segundo o autor citado, os recrutados eram escolhidos entre os órfãos, desabrigados e famílias de pedintes, sendo selecionados meninos entre 9 e 16 anos, e muitas vezes com idades mesmo inferiores, para servirem como grumetes nas embarcações e executarem tarefas que normalmente seriam desempenhadas por um homem. Essa atitude era vista como proteção do Estado à infância do desvalido, pois, ao serem recrutados, havia uma remota possibilidade de ascensão social, ou seja, poderiam seguir a carreira marítima, apesar de enfrentarem vários problemas a bordo, como fome, maus tratos, violência sexual, entre outros.

Apesar dos riscos nas embarcações, era comum entre famílias pobres alistar seus filhos, pois podiam tanto receber soldos pelos pequenos quanto se livrarem de uma boca para sustentar. Esse desapego à criança justificava-se devido ao grande índice de mortalidade infantil que assolava a Europa nos séculos XIV a XVIII. A expectativa

de vida das crianças portuguesas era de 14 anos, acarretando um total desapego a essa fase da vida. Ramos (2010) relata que, diante desse fato entre segmentos mais baixos da sociedade portuguesa, as crianças eram consideradas pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durasse sua curta vida.

Vale lembrar que, na Idade Média, o ponto de vista religioso era comum para explicar diversas questões. Assim, a pobreza era vista ao mesmo tempo como uma bênção que devia buscar devotamente e como uma desgraça que devia suportar ou a ela resistir. Quem havia sido abençoado com a riqueza tinha o dever sagrado da caridade. A caridade era compreendida desde um ponto de vista religioso (KUHLMANN, 2010). Desse modo, a gestão da pobreza sempre permeou a lógica do Estado, com promulgações de leis ou programas sociais, “[...] a responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural tornou-se problema social” (KUHLMANN, 2010, p. 56).

De acordo com Rizzini (1997), o Estado acreditava que os pobres pertenciam a uma classe biológica e socialmente vulnerável aos vícios e às doenças. Enquanto esses trabalhavam não constituíam problemas, mas, se algum imprevisto ocorresse, como a perda do emprego ou de um ente querido, poderiam entregar-se aos vícios, ao ócio, entre outros, e era nesse contexto que as crianças se enquadravam e construía sua identidade.

O processo de industrialização nos países capitalistas determinou, além de mudanças econômicas, mudanças sociais e culturais que influenciaram diretamente a organização familiar. Em resposta a essa situação, surgem as primeiras instituições de Educação Infantil, tendo como foco o serviço assistencial e de higienização à criança necessitada, órfã ou abandonada (ROSEMBERG, 2005).

Os estudos de Kuhlmann (2010, 2011) lembram que, somente no período republicano, se encontra referência à criação de creches no Brasil. Essas estavam vinculadas à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, inaugurada em 1899, que atendia crianças até 2 anos de idade, filhas de seus funcionários. Para atender

crianças de 3 a 6 anos, foram fundados os jardins de infância, que funcionavam anexos à Escola Normal Caetano de Campos, fundada em 1896, também no Rio de Janeiro. De acordo com esse estudioso:

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas (KUHLMANN, 2010, p. 69).

A instituição criada por Friedrich Froebel em 1840, denominada Jardim de Infância, era educativa por excelência, enquanto as creches e as escolas maternais tinham por objetivo assistir as crianças, e não educá-las. Entretanto, segundo Kuhlmann (2010), as escolas maternais também tinham a função de educar não como intuito de emancipação da criança, mas sua submissão.

As instituições pré-escolares tiveram sua disseminação na sociedade desde a segunda metade do século XIX, um período de grande exaltação do progresso e da indústria. A assistência à criança de 0-3 anos “[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos” (KUHLMANN, 2010, p. 78). Na verdade, essas instituições foram feitas em oposição a elas.

As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do século XVIII [...]. Mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favorável na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar (KUHLMANN, 2010, p. 70).

Como mencionado anteriormente, as primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil ocorreram em 1899, com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ). Foi a primeira creche de que se teve registro, voltada para o atendimento aos filhos de operários. Essas novas instituições não tinham a seu favor uma defesa absoluta no congresso, pois traziam à tona toda discussão a respeito da atribuição da responsabilidade da mãe a seus filhos; entretanto, era considerada como um “mal necessário” (VIEIRA apud KUHLMANN, 2010, p. 87).

As conquistas voltadas para a infância no sistema educacional brasileiro tomam fôlego no fim da década de 1980 e culminam com a promulgação da Constituição de

1988 (art. 208, inciso IV), que define a criança de 0 a 6 anos como cidadã de direito e assume, em coparticipação com a família, o compromisso com a educação da criança. Esse reconhecimento da criança como cidadã de direito traz consigo consequências tanto para a formação de professores como para políticas municipais e estaduais (KRAMER, 2006), pois, segundo afirma Drago (2005, p. 20),

[...] a escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural.

A conquista das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado, expressa já na Constituição de 1988, era resultado de lutas e reivindicações almeçadas por intelectuais, militantes e movimentos sociais³¹ que, desde o fim da década de 1970, lutaram (e lutam) pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias (KUHLMANN, 2010).

Como já mencionado anteriormente, a ideia que permeava no seio da sociedade era a de criança como o “futuro da nação”. Como sabemos, essa ideia estava imbricada com a necessidade de manutenção da ordem e de criação de mecanismos que garantissem à criança proteção de possíveis perigos que pudessem desviá-la do caminho da disciplina e do trabalho, pensamento que permaneceria presente também nas legislações brasileiras nas primeiras duas décadas do século XX (RIZZINI, 1997).

Nesse caminho, Kramer (1984, p. 19) nos diz:

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto “de adulto” assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.

Isso nos leva a compreender que as diversas maneiras de considerar a criança estavam em sintonia com a organização de cada sociedade. De acordo com Campos e Campos (2012), a agenda latino-americana para a Educação Infantil

³¹ De acordo com estudo de Rosemberg (1999), o Movimento de Mulheres participou intensamente da mobilização por creches nas décadas de 1970 e 1980, contribuindo para o reconhecimento do direito da criança menor de 7 anos pela Constituição Federal de 1988.

constitui-se com base em duas lógicas: por um lado, referenciada nos direitos sociais das crianças refletindo em legislações nacionais específicas; e, por outro, em uma lógica economicista, que atribui à educação o papel de responsável por promover a educação do “cidadão do futuro”, além de ser o instrumento da mitigação da pobreza. As autoras nos dizem que,

Todavia, vale ressaltar que as crianças consideradas “promessas de futuro”, cuja cidadania é postergada, não são todas; trata-se, sobretudo das crianças pobres, alvo preferencial das atuais políticas sociais e compensatórias, largamente disseminadas por toda América Latina (CAMPOS, 2012, p. 12).

Ainda que o discurso refletisse uma preocupação em garantir a educação desse “cidadão do futuro”, a história da Educação Infantil evidencia uma ação preconceituosa em relação à criança pobre, o que nos instiga a alguns questionamentos: A proposta pedagógica para a Educação Infantil nos dias atuais tem superado as marcas históricas do preconceito com a criança pobre e o assistencialismo vivido? Como as políticas educacionais têm garantido à primeira infância o direito a um ensino com qualidade³² que respeite as suas especificidades?

4.2 CRIANÇAS PEQUENAS, EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS DOS DIAS ATUAIS

O direito à educação garantido à criança de 0 a 6 anos está presente na Constituição Federal de 88, no art. 208, quando disserta que é dever do Estado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) garantir a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade (CF/88, art. 208, IV). Assim, os municípios como entes federados devem ofertar vagas de Educação Infantil a toda criança, considerada nessa legislação como “[...] um cidadão de direito”, sendo garantida a cooperação técnica e financeira da União e do Estado (art. 30, VI).

Somado a essa vitória, é promulgado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), concebido no texto constitucional da referida constituição (art. 277), constituindo-se em mais um avanço na valorização da infância. Com a

³² No subcapítulo 4.3, refletimos sobre o termo qualidade.

promulgação da LDB em dezembro de 1996, o vínculo entre a educação e a criança foi concretizado, sendo a Educação Infantil considerada como primeira etapa da Educação Básica:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis³³ anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No art. 11, os municípios ficam incumbidos, entre outras obrigações, de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas.

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com o objetivo de instrumentalizar o trabalho docente junto às crianças, em 1998 o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – v. 1, 2 e 3 (BRASIL, 1998a; 1998b; 1998c) e, em consonância com o Parecer CEB n.º 022, aprova as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010).

Diante das legislações que norteiam a Educação Infantil, vale salientar a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009e), em seu inciso I do art. 208, que torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. Entretanto, essa legislação traz, em seu seio, um presente repleto de indagações: o fato de que, ao ampliar a inserção da criança de 4 e 5 anos no ensino regular obrigatório, a legislação desconsidera o direito da família de optar por matricular ou não seus filhos na pré-escola (ROSEMBERG apud CAMPOS; CAMPOS, 2012). Ao refletir se os municípios têm condições de garantir, com qualidade, a inserção de todas as crianças de 4 e 5 anos na escola, Campos e Campos (2012, p. 16) fazem o seguinte questionamento: “[...] como promover a universalização da Educação Infantil, e não apenas da pré-escola, tomando de uma política nacional que respeite os direitos da criança?”.

³³ Devido à Lei n.º 11.274/2006, que reafirma o ensino fundamental como direito público subjetivo e estabelece a entrada das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, a Educação Infantil passou a compreender a faixa etária de 0-5 anos.

A luta pelo espaço e reconhecimento das crianças de 0 a 6 anos sempre foi uma bandeira defendida e pesquisada por tantos estudiosos, como Rosemberg (2005), Del Priore (2010), Kramer (2003), entre outros. Mas, em relação a Emenda n.º 59, de 11 de novembro de 2011, vemos uma atitude de retorção, ou seja, estudos e pesquisas indicavam a necessidade de uma visibilidade da infância e necessidades de políticas que legitimassem a criança como cidadã de direito. No entanto, essa emenda proporciona uma ampliação da obrigatoriedade da Educação Infantil apenas para a faixa etária de 4 a 5 anos, (atualmente com a legislação de 9 anos para o ensino fundamental, as crianças de 6 anos estão inseridas no primeiro ano do ensino fundamental), desconsiderando a oferta, mesmo que opcional para as famílias de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nesse processo, pode-se considerar prioridade do governo ofertar vagas para as crianças com idades mais próximas do ensino fundamental e um descaso para as crianças menores, visto que, no Plano Nacional de Educação, que dispõe, pelo Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010 (BRASIL apud CAMPOS; CAMPOS, 2012) até 2020, a oferta de Educação Infantil, de forma a atender a 50% da população até 3 anos de idade. Devemos lembrar que essa porcentagem estava prevista como meta a ser atingida no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), o que obviamente não ocorreu.

4.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira meta do Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência no período 2014-2024 é dedicada à Educação Infantil:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Ter garantido o ingresso à Educação Infantil à criança é um direito constitucional. Por sua vez, a ampliação da oferta de Educação Infantil para atender a 50% das crianças de até 3 anos de idade já estava prevista no anterior PNE 2001-2010, mas, como podemos notar, não foi concretizado. Corroborando os dados da pesquisa de Fagliari (2013), Drago (2012) denuncia a negligência do atendimento destinado à

criança de 0 a 3 anos, que, apesar de esse atendimento ser primordial, o poder público concentra suas ações na faixa etária que abrange o ensino fundamental. O autor ainda ressalta:

[...] À criança pequena, ainda são pensadas ações, muitas vezes voltadas para o cuidado, a higiene e assistência, não que esses aspectos não sejam necessários, porém entendemos que precisam estar associados a um projeto mais amplo de educação, cultura, conhecimento, sociedade, ou seja, integrando de modo dialético o educar e o cuidar, que precisam ser a marca da educação infantil e, conseqüentemente, da faixa etária de zero a três anos (DRAGO, 2012, p. 65).

Para Corsino (2012, p. 3), a Educação Infantil vai além de um lugar para socialização: ela assume um lócus de “[...] inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades”. Os primeiros anos de vida de uma criança são os mais importantes para o desenvolvimento da inteligência, personalidade, da linguagem, da socialização. O desenvolvimento do cérebro, no primeiro ano de vida, praticamente triplica, contudo esse desenvolvimento pode ser afetado por alguns fatores, como nutrição, qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010). Isso justifica o oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade, capaz de propiciar aos pequenos um ambiente rico em estímulos, interações com o outro³⁴, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Para alcançar a efetivação da meta 1, o novo PNE propõe 17 estratégias que buscam garantir, em regime de colaboração com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a expansão da Educação Infantil segundo o “padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais”.

Temos agora um impasse quanto ao termo “qualidade”. Qual qualidade? Temos um padrão nacional de qualidade?

O documento *Parâmetros de qualidade para educação infantil* (BRASIL, 2006) afirma:

Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm em seu universo pessoal de significado, desde que se encontrem em

³⁴ Neste estudo, adota-se o conceito de “outro” definido por Pino: “‘Outro’ um lugar simbólico ocupado pelos inúmeros parceiros das relações sociais da criança ao longo da sua história social e pessoal” (PINO, 2005, p. 37).

contextos coletivos de boa qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico/racial, ou credo, desde que nascem (BRASIL, 2006c).

Por ser uma palavra polissêmica, a palavra qualidade carrega consigo diversos significados de acordo com as diferentes capacidades valorativas de cada sujeito, acarretando a inexistência de consenso entre os estudiosos da educação sobre o termo (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

No mundo dos negócios, segundo os autores citados, há dois sentidos que o termo qualidade comporta: qualidade total e necessidade de melhorar a qualidade de modo que aumente a competitividade do produto. Ao assumir o primeiro sentido, o termo qualidade está diretamente relacionado a um produto, sem se preocupar com os custos.

Exemplificando, é possível produzir um produto de boa qualidade de acordo com a escolha do processo de produção, considerando que todo processo é organizado mediante a ideia da obtenção de um produto de qualidade, sem considerar o custo final para a fabricação do produto, pois o que se busca como resultado é um produto que tenha melhor qualidade. Assim, um dos sentidos identificados é a qualidade do produto (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Contudo, por ser o mercado uma área competitiva, existe desde a caneta de qualidade muito boa, a caneta de qualidade média até a caneta sem nenhuma qualidade, que chega ao consumidor com variadas opções de preços, para atender o consumidor de acordo com o seu desejo e o que está disposto a pagar. Esse é o outro sentido de qualidade, que está relacionado ao melhor processo para atingir o fim desejado. Assim, considerando que o objetivo do fabricante é produzir uma caneta de baixa qualidade, ou de qualidade média, o processo que adotará será um processo mais próximo do ideal capaz de produzir a caneta com o menor gasto possível. Isto é o outro sentido que identificamos, qualidade de processo.

Essa distinção é importante na medida em que chama a atenção para o fato de o conceito de qualidade, mesmo no mundo dos negócios, carrega significados e procedimentos distintos. Também não se deve perder de vista que parte significativa do debate sobre qualidade na educação é importada do mundo dos negócios e, ainda assim, nesse âmbito restrito, embute sentidos distintos (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

O início do debate sobre a qualidade na Educação Infantil foi marcado pela abordagem psicológica, que se preocupou com os supostos efeitos negativos da separação entre mãe e criança pequena, questionando os aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Num segundo momento, influenciados pelas teorias da privação cultural desde a década de 1960, houve um deslocamento do foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, visando ao seu aproveitamento futuro na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado, e os resultados considerados positivos de algumas experiências, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar para as crianças menores de 6 anos (BRASIL, 2006c). Diante disso, Drago (2011, p. 40) nos alerta:

Falar de Educação Infantil é falar em um novo modo de se pensar a educação em um contexto geral, ou seja, é falar em uma nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma educação de qualidade [...].

O documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes 1 e 2* (BRASIL, 2006a; 2006b), no intuito de cumprir com a determinação legal do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), que visa proporcionar orientações a respeito da organização e do funcionamento de instituições que oferecem Educação Infantil, com vista a melhorar a qualidade da Educação Infantil oferecida no Brasil, considerando que:

- 1) a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- 2) depende do contexto;
- 3) baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- 4) a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006a).

Assim, diante da ambivalência da palavra “qualidade”, o Ministério da Educação, que coordenou o processo de produção desse documento norteador, promoveu um processo de discussão desses parâmetros nas diferentes regiões do Brasil, por meio da contribuição de várias secretarias de educação, professores, técnicos, entidades e grupos que buscam o aprimoramento da qualidade da Educação Infantil. As discussões não giravam em torno de estabelecer um padrão mínimo nem um padrão

máximo, mas de indicar os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006a).

O documento inicialmente traz a distinção conceitual entre **parâmetros** de qualidade e **indicadores** de qualidade.

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior (BRASIL, 2006a, p.12).

Com a definição dos **indicadores de qualidade**, busca-se possibilitar a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos e mesmo implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais. Ressalta-se, contudo, que os indicadores de qualidade deverão ser definidos em níveis progressivos de exigência no sentido vertical e, em âmbitos também progressivos de abrangência (local, regional, nacional), no sentido horizontal, permitindo, ainda, que cada instituição ou município incorpore indicadores de qualidade construídos pela comunidade que representam (BRASIL, 2006a).

O primeiro volume desse documento (BRASIL, 2006a) aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país, trazendo

[...] uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo (BRASIL, 2006a).

No segundo volume, abordam-se as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil, tendo o entendimento que um

sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente (BRASIL, 2006a).

O referido documento apresenta os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil, quanto à proposta pedagógica das instituições da Educação Infantil; à gestão das instituições de Educação Infantil; às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam na Educação Infantil; às interações de professores, gestores e demais profissionais; e à infraestrutura.

Avançando nessas considerações sobre o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009d), o conceito de qualidade é elaborado por cada pessoa e depende de muitos fatores:

[...] os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere.

No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (BRASIL, 2009d).

Em um momento em que a produtividade e a inserção do discurso empreendedor nas escolas fazem-se presentes, torna-se pertinente o debate sobre a qualidade na Educação Infantil. Entendemos que a Educação Infantil tem vivenciado um processo de rupturas de paradigmas, de concepções que direcionaram a educação das crianças nas últimas décadas e presenciado ações governamentais com vistas a proporcionar um atendimento de qualidade a todas as crianças de 0 a 5 anos: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, Volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006a; 2006b); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d) e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009b).

Não desconsiderando o mérito das ações governamentais ao público da Educação Infantil, com a aprovação do PNE 2014-2024, instiga-nos a questão: Como as políticas educacionais, desencadeadas a propor parâmetros e indicadores de qualidade, podem garantir a materialização de uma Educação Infantil de qualidade para além do direito legal?

5 APROXIMAÇÕES COM ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

Analiticamente optamos por trazer, nesta parte do estudo, um recorte de pesquisas relacionadas à implementação de políticas públicas de educação especial na educação infantil, dividindo a revisão de literatura em quatro subcategorias de assuntos: políticas públicas, Educação Especial, Educação Infantil e município de Cariacica. Traremos também o conceito de cada subcategoria para delinear o caminho que percorremos.

As pesquisas que compõem essa revisão são o resultado da busca no banco de dados da CAPES, de janeiro de 2008 a junho de 2014. A opção por esse recorte temporal considera a implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, e a delimitação até 2014 deve-se ao prazo determinado para o encerramento da coleta dos dados de forma a não comprometermos o prazo de término desta pesquisa.

Encontramos seis estudos utilizando as palavras-chave (Educação Especial – políticas públicas³⁵; Educação Especial – Educação Infantil³⁶), somados às pesquisas no banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo³⁷ e os trabalhos apresentados nos dois últimos anos (2012 e 2013) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), produzidos pelo GT-15³⁸, cujo tema estava em consonância com os objetivos dessa pesquisa. Acrescentamos ainda, neste capítulo, uma pesquisa realizada no município de Vitória-ES, em 2005, devido à proximidade do tema pesquisado com a nossa proposta de estudo.

Finalizando a revisão de literatura, compõem este capítulo as pesquisas que se debruçaram sobre o processo educacional de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica e os estudos que possibilitaram maior entendimento do processo de constituição do sistema de ensino desse município.

³⁵ Machado (2012), Moraes (2011) e Soto (2011).

³⁶ Freitas (2011), Benicansa (2011) e Dantas (2012).

³⁷ Selecionamos apenas sete trabalhos por estarem em consonância com este estudo.

³⁸ Lima; Dorziart (2013); Fagliari (2013).

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Bobbio (1998), a etimologia do termo política origina-se da palavra pólis (politikós). O significado clássico e moderno da palavra está relacionado ao que é civil, público, urbano e até mesmo sociável e social. Aristóteles foi o primeiro estudioso que iniciou uma discussão sobre a natureza, as funções e a divisão do Estado e sobre as formas de governo, em sua obra *A política*.

O autor afirmava que o termo política sofre deslocamento de sentido: do conjunto das relações qualificadas pelo adjetivo “político” para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Assim, o termo política passa a assinalar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado.

Neste trabalho, assumimos o conceito de políticas públicas “[...] como forma de intervenção estatal na oferta e proteção de determinados direitos de cidadania” (CURY, 2010, p. 832).

Nesse contexto, apresentamos o estudo desenvolvido por Gobete (2005), que objetivou investigar a elaboração da política educacional de Educação Especial no município de Vitória, no período de 1989 a 2004, debruçando-se sobre as considerações do filósofo político Norberto Bobbio a respeito dos direitos sociais. A pesquisadora aponta que, desde a década de 1990, o movimento a favor da inclusão escolar passou por mudanças significativas no projeto da Educação Especial ganhando impulso com a elaboração da política de atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme assinala Gobete (2005, p. 43), “[...] esse conjunto de normas implica aos envolvidos (Estado, País) a necessidade de respeitar um direito claramente protegido, a fim de que a nenhum cidadão seja negligenciado o direito à educação escolar”.

Nesses termos, Gobete (2005), apoiada nos estudos de Marshall (1967), ressalta que os direitos políticos e os direitos sociais estão entremeados, de modo que a garantia da efetivação desses direitos ocorre exclusivamente por meio do exercício político de cada um.

O estudo identifica avanços na implementação da política de educação especial no município de Vitória-ES: investimento no desenvolvimento de serviços de apoio especializado, formação continuada dos profissionais da educação, assessoramento da equipe central, convênio com instituições especializadas, entre outros (GOBETE, 2005). Entretanto, ressalta que as diretrizes curriculares que norteiam o sistema de educação do município foram elaboradas sem a colaboração da equipe da Educação Especial. Segundo a autora,

[...] uma das nossas hipóteses para o fato em questão pauta-se na histórica dificuldade de inserção da educação especial como parte integrante dos sistemas educacionais e a ideia, ainda presente, da existência de dois sistemas paralelos de ensino: o regular e o especial. Outra hipótese seria talvez, o próprio discurso da equipe de educação especial. Quando esta insiste que desenvolve um 'trabalho específico', que precisa de profissionais com formação específica, pode estar contribuindo para a elaboração por parte dos demais profissionais de um equívoco conceitual de que 'específico' significa a parte de ou do processo político macro (GOBETE, 2005, p. 93).

Diante do exposto, a pesquisadora evidencia que a efetivação da inclusão deve ser compreendida mediante as políticas públicas em ação, de forma que a educação seja efetivada como um direito de todos.

Ao destacarmos a implementação da política de Educação Especial nas pesquisas acadêmicas, trazemos o estudo de Machado (2012), que analisou a implementação de dois programas federais intitulados: Escola Acessível e Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no município de Teresópolis-RJ. O estudo teve como pressuposto a Política Pública de Estado (ou governo) em ação, considerando a abordagem do ciclo de políticas³⁹ defendida por Ball. Machado (2012) afirma que essa abordagem constitui um referencial analítico capaz de permitir análise dos caminhos das políticas públicas desde o momento da sua formulação inicial até a implementação. Ressalta, ainda, que

³⁹ Essa abordagem foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (MACHADO, 2012).

[...] os governos não sofrem, somente, pressões externas, grupos internos também pressionam para que suas demandas sejam atendidas. Há, em todos os momentos, desde o contexto da influência até o contexto das estratégias políticas, pressões, disputas, embates, interesses, conflitos [...] (MACHADO, 2012, p. 8).

A autora lembra que os contextos e a aplicabilidade da legislação não seguem um processo linear. A implementação das políticas públicas, por estar interligada com a representação política do governo, passa por alterações devido às particularidades presentes no processo.

Os documentos analisados pela pesquisadora apontaram que, na maioria das vezes, as leis e decretos locais são, na verdade, mais adaptações e atualizações de textos internacionais, federais, podendo ser considerados como uma transposição, de acordo com interesses locais em consonância com o poder legislador federal vigente.

Ressaltamos que a pesquisa que nos propomos realizar neste estudo não assume a abordagem do ciclo de políticas; entretanto, as reflexões de Machado (2012) vêm contribuir para o entendimento sobre as implementações de políticas de educação especial nos diversos contextos.

Nessa discussão, Soto (2011), ao buscar compreender o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no município de Feira de Santana-BA, sinaliza que a implementação de políticas públicas percorre um longo caminho entre o momento inicial e o momento da sua execução. E, nesse trajeto, são agregados elementos que podem interferir na sua implementação. Portanto, a análise de políticas públicas na área de educação especial necessita também de avaliação para saber como uma política está sendo implementada e como se efetiva no cotidiano escolar.

Soto (2011) revela que o resultado do seu estudo também demonstrou que o município na implementação das propostas de políticas públicas atua no papel de coadjuvante desse processo. Cabe a esse ente federado nada mais que a responsabilidade pela implementação de programas determinados por órgãos

superiores, como o MEC, sendo excluído dos processos decisórios da execução de qualquer programa.

Já Fagliari (2013), em sua pesquisa sobre a implementação de políticas públicas de Educação Especial, estudou a política de Educação Especial do município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, tendo como recorte temporal o período correspondente de 2009 a 2011. A pesquisadora investigou como o município ajustou sua política local às diretrizes preconizadas pela PNEE-EI/08, bem como aos demais documentos orientadores emanados do governo federal.

A pesquisadora destaca que a implementação de determinada política possui particularidades de acordo com os referenciais de cada implementador. Assim, ao discutir sobre a reorganização de dois centros de apoio existentes no município, um destinado ao atendimento do sujeito com deficiência visual e o outro destinado ao atendimento à criança de 0 a 6 anos, Fagliari (2013) destaca que os centros funcionaram inicialmente de modo descentralizado do sistema de ensino, atendendo todos os municípios que necessitavam de serviço especializado.

Contudo, o sistema de governo do município, buscando adequar-se às orientações dos documentos nacionais quanto à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, reorganizou o funcionamento dos centros de apoio assumindo seu funcionamento como parte do seu sistema municipal de ensino (FAGLIARI, 2013). Essa nova configuração⁴⁰ ocasionou a restrição do atendimento especializado apenas aos municípios matriculados na escola comum, desconsiderando as crianças de 0 a 3 anos, que, devido à pouca oferta de vagas para Educação Infantil, não se encontravam devidamente matriculadas.

Os dados de Fagliari (2013) convergem sobre os dados encontrados da pesquisa de Machado (2012), salientando que, na maioria das vezes, os municípios elaboram suas políticas educacionais com vistas à inclusão do aluno público-alvo da educação

⁴⁰ O art. 5.º da Resolução n.º 04/2009 não se opõe à viabilização do atendimento educacional especializado de forma descentralizada do sistema educacional.

especial, visando apenas adaptação das orientações internacionais e federais, desconsiderando as particularidades de cada contexto.

O estudo de Fagliari (2013) ainda aponta a escassez da oferta do atendimento educacional especializado às crianças de 0 a 3 anos. Ressalta, ainda, que as iniciativas destinadas à primeira infância, apesar de serem primordiais, são negligenciadas pelo poder público que concentra suas ações sobre a faixa etária que abrange o ensino fundamental.

Nesse caminho, vale destacar o estudo de Moraes (2011), que buscou subsídios para entender a publicização da Educação Especial no estado do Paraná à luz da análise das relações socioeconômicas e ético-políticas que se estabelecem com base nas tendências nacionais e internacionais de inclusão educacional, elegendo a concepção gramsciana de "hegemonia", destacando que, nesse estado, as entidades filantrópicas sem fins lucrativos respondem pela prestação de serviços ofertados em escolas especiais para o atendimento educacional dos deficientes intelectuais e recebem apoio incondicional do estado.

A pesquisa de Moraes (2011) indica que a manutenção das escolas especiais segue em colaboração com o terceiro setor por meio de contratos de gestão e sem sinalizar um possível atendimento do aluno com deficiência intelectual no sistema comum de ensino.

Os estudos abordados neste subcapítulo trazem um panorama das políticas educacionais de Educação Especial/Inclusiva em vários estados e municípios brasileiros, proporcionando uma reflexão sobre o distanciamento ou a aproximação das orientações provenientes de órgãos internacionais e federais a respeito da política educacional destinada ao público-alvo da Educação Especial.

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL

A escolarização destinada à criança recebeu, durante a sua história, vários nomes: jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-

primário, pré-escola. Contudo, com base nos dispositivos da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n.º 9394/96), se cunhou a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de educação para crianças de 0 a 5 anos.

As conquistas no campo do direito pela criança apontam o reconhecimento da necessidade de a criança pequena ter um espaço próprio de educação para o exercício da infância (KULMANN, 2011).

Nesse contexto, Benincasa (2011), em seu estudo, buscou analisar a constituição do atendimento educacional especializado em Educação Especial para as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Descreve, em seu trabalho, como funcionam os serviços de atendimentos – a educação precoce (EP) e a psicopedagogia inicial (PI) – e faz uma reflexão dos seus possíveis efeitos.

A autora aponta que a constituição da Educação Infantil traz, em sua composição, marcas assistencialistas relacionadas com a caridade e a filantropia, características que se assemelham às da constituição da Educação Especial. Ou seja:

Se a educação infantil traz em suas histórias marcas de um caráter compensatório, em que as crianças eram vistas a partir de suas “carências” e “limitações”, por sua vez as primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada “especial”, surgiram no sentido de corrigir o sujeito “desviante”, ou seja, também pautadas na “falta” (ZORTEA apud BENINCASA, 2011, p. 40).

A rede estudada por Benincasa (2011) contava com 41 escolas infantis, das quais 34 funcionam em horário integral (das 7h às 19h) e sete jardins de praça estão localizados nas regiões centrais da cidade. A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre adotou como política para ampliação de espaços a alternativa de creches comunitárias/conveniadas, que somam 202 instituições funcionando. No período estudado pela pesquisadora, constavam matriculadas nas escolas municipais de educação infantil 5.742 crianças, das quais 142 apresentavam algum tipo de deficiência.

A autora destaca a história do atendimento da criança nas redes municipais e a presença de crianças com deficiência desde 1980. A pesquisadora faz um panorama

da história da Educação Infantil de Porto Alegre, não se limitando ao resgate histórico nacional ou internacional.

Seus apontamentos contribuem para maior reflexão sobre a oferta dos serviços especializados, ao se debruçar sobre o discurso atual do órgão responsável pela coordenação da Educação Especial do município de Porto Alegre e os antigos discursos que consideravam que a criança, ao ser incluída na escola comum, era “[...] como se tivesse conseguido se salvar da escola especial [...]” (BENINCASA, 2011, p. 74). A autora ainda ressalta que

[...] a ideia de um “salvamento” mostra tanto uma sintonia como as políticas nacionais e locais, quanto uma suposição de que há algo não aconselhável dentro do espaço especializado e que, uma vez matriculada na escola infantil não existe mais a necessidade de um apoio especializado na escola especial (BENINCASA, 2011, p. 74).

Assim, ao analisar a constituição do atendimento educacional especializado em Educação Especial para as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Benincasa (2011) evidencia a necessidade de maior articulação entre a Educação Especial e a Educação Infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam de suporte aos diferentes sujeitos envolvidos (família, professor, criança, comunidade), visando à permanência e ao sucesso da criança no sistema comum de ensino.

Nesse mesmo caminho, vale destacar a pesquisa de Dantas (2012), cujo objetivo era verificar como as práticas docentes elaboradas e executadas nas instituições de Educação Infantil contribuem para o progresso dos educandos surdos. Apesar dos avanços nas legislações alusivas à Educação Especial e Educação Infantil que garantem que as práticas realizadas nessa modalidade e etapa de ensino devem integrar aspectos culturais para garantir a identidade, a autonomia e a cidadania da criança, seu estudo constata que o sujeito surdo e sua identidade (também surda) não estavam sendo contemplados no seu processo de escolarização.

A escola pesquisada por essa estudiosa garantia a oferta do AEE, a socialização (brincar, tentar se comunicar com professores e seus pares), mas o aprendizado dos

conteúdos curriculares referentes à etapa da sua escolarização não estava sendo adaptado adequadamente para ser compartilhado com a criança.

De acordo com Dantas (2012), o processo de aprendizado era prejudicado devido a múltiplos fatores: a professora regente da sala de aula comum não dominava LIBRAS; o aluno ainda não tinha domínio de LIBRAS⁴¹; o planejamento e as orientações elaborados pela professora especialista não eram considerados pela professora regente no momento da realização das atividades para a criança surda.

Os resultados da pesquisa da autora reforçam as considerações apontadas nos estudos de Benincasa (2011): a necessidade de maior articulação entre a Educação Especial e a Educação Infantil para que o processo de escolarização da criança seja efetivado com sucesso.

Outro estudo que consideramos relevante é o realizado por Freitas (2011), que teve como título “Corpos que não param: crianças, ‘TDAH’ e a escola”, e teve por objetivo entender até que ponto a educação sabe lidar com os corpos que não param e de quais recursos ela lança mão para tratar essa questão. A pesquisa traz questionamentos imbricados com seu estudo, buscando compreender o que muda na organização pedagógica mediante o diagnóstico ou o laudo médico. Para o autor, o diagnóstico deve ser pensado em forma de processo, em que se busca encontrar o sentido histórico das dificuldades da criança, as quais vão se constituindo nas relações que estabelecem e que podem se manifestar por meio de problemáticas escolares.

A chegada do diagnóstico muitas vezes “[...] não culpa, ele (des)culpa” (FREITAS, 2011, p. 177), alivia a família sobre o comportamento indesejado do filho (a), alivia a escola do seu compromisso com o aprendizado do aluno.

O estudo de Freitas (2011) possibilita questionamentos quanto ao uso do diagnóstico e à necessidade do estreitamento do trabalho da Educação Especial e a

⁴¹ O aluno frequentava a sala do AEE, sendo trabalhado o ensino da LIBRAS pela professora especialista.

educação comum, denuncia a cultura da medicalização que tem permeado as escolas, aponta o distanciamento entre os médicos e os professores no momento do fechamento do diagnóstico pelo profissional da saúde, entre outras questões.

Os caminhos percorridos pelos diversos pesquisadores abordados neste subcapítulo apontam as particularidades do atendimento voltado à criança considerada público-alvo da Educação Especial, contribuindo para maior reflexão sobre a política educacional de Educação Especial/Inclusiva do município de Cariacica, campo da nossa pesquisa.

5.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como mencionado inicialmente, trataremos a indicação de qual Educação Especial estamos falando. Desde o século XVI, a história da Educação Especial teve suas primeiras iniciativas com médicos e pedagogos, que passaram a acreditar nas potencialidades das pessoas consideradas ineducáveis (MENDES, 2002).

Entretanto, no fim do século XIX, o atendimento às pessoas com deficiência passou a focar a institucionalização em asilos e manicômios buscando um suposto tratamento para sua condição. Paralelamente ao surgimento dessa fase, designado por Aranha com “paradigma indiciário” (MENDES, 2002, p. 62), a escola comum passou a utilizar o método de triagem para crianças que não conseguiam obter sucesso, trazendo consigo o surgimento das classes especiais nas escolas comuns de ensino no início do século XX, ocasionando a organização de dois subsistemas de ensino, o regular e o especial, funcionando paralelamente à educação comum e à Educação Especial (MENDES, 2002).

Com menciona Mendes (2002), a ideia de integrar o sujeito com deficiência à escola comum, ou ao menos às classes especiais ou de recursos, iniciou-se na década de 1970. De acordo com essa proposta, buscava-se oferecer uma educação integrada, ou seja, o sistema de serviço oferecia o meio ambiente mais normal possível. No entanto, o processo de integração era destinado apenas àqueles que conseguissem

adaptar-se ao ensino comum, o qual não era modificado para receber esse tipo de alunado.

Diante do exposto, pode-se salientar que a

[...] passagem de crianças com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem de um tipo de serviço mais segregado a outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente de seu progresso, mas essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar (MENDES, 2002, p. 64).

Na metade da década de 1980, como resposta ao movimento de atenção à pessoa com deficiência, emerge a proposta da inclusão que ganha fôlego na década de 1990. Uma das prerrogativas da Educação Inclusiva estava a defesa da ideia de que não bastava apenas intervir diretamente nas pessoas com deficiência; era necessário reestruturar a sociedade para que ela se organizasse para que todas as pessoas com as suas diferenças pudessem viver em plenitude (MENDES, 2002).

Diante do exposto, inicialmente podemos refletir sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no sistema comum de ensino com a pesquisa de Lima e Dorziart (2013), que apontam que a inclusão deve distanciar-se de um modelo de escolarização engessado, incapaz de ressignificar a prática docente.

O estudo de Lima e Dorziart (2013) teve por objetivo analisar as políticas e práticas de inclusão na Educação Infantil nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB. Os dados da pesquisa apontaram a existência de um sentimento de insegurança quanto ao exercício de autonomia da criança com deficiência por parte tanto da família quanto do docente.

Lima e Dorziart (2013) descrevem que a professora da sala regular, sujeito da pesquisa, superprotegia a criança que apresentava deficiência, impedindo-a de correr e brincar livremente. No entanto, as pesquisadoras advertem que, ao tentar evitar a ocorrência de problemas, a professora limitava as estratégias de mediação que pudessem ocasionar tanto aquisições sociais importantes como noções de alerta quanto ao ambiente: noções de altura, de profundidade, entre outras, indicando que um dos desafios enfrentados no trabalho pedagógico está na necessidade de a formação docente superar a tradicional abordagem universalista e

generalista de desenvolvimento humano, que relaciona a aprendizagem aos pressupostos da normalidade.

Nesse sentido, buscando aprofundar nossa reflexão sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial no sistema comum de ensino, trazemos o estudo de Ramos (2011), cuja pesquisa é intitulada *Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível*. A autora busca compreender como a Superintendência Regional de Educação de Cariacica (SRE)⁴² vem pensando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo aponta os caminhos percorridos na trajetória de implementação das políticas de Educação Especial/Inclusão Escolar, indicando a disparidade entre as redes de ensino quanto às políticas de EE/IE, à natureza do atendimento, à quantidade de profissionais para implementação da política e ao investimento em formação continuada.

Diante dessa constatação, a pesquisadora destaca a necessidade da SRE de Cariacica refletir sobre a política de Educação Especial adotada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Contudo, apesar de haver apenas uma pessoa responsável por toda a “movimentação” da demanda do setor responsável pela Educação Especial, a pesquisadora identificou “embriões de articulações locais/globais”, que seriam uma busca por manter uma relação entre os setores desse órgão e a implementação das políticas de EE/IE nas escolas (RAMOS, 2011).

Com os levantamentos dos dados, a pesquisa indicou que apenas 35,71% das escolas que estão sob a jurisdição da SRE do município de Cariacica oferecem atendimento educacional especializado ao aluno público-alvo da Educação Especial. A autora ainda relata que 26% dos alunos matriculados sob a jurisdição da SRE de Cariacica frequentam instituições especializadas, de modo que era comum o aluno ir à instituição especializada dois ou três dias da semana e, nos dias restantes,

⁴² A Superintendência Regional de Educação (SRE) de Cariacica tem, sob sua jurisdição, os municípios de Marechal Floriano, Santa Leopoldina e Viana, além do de Cariacica.

frequentar a escola comum. Outra prática que transparece a relação SEDU e instituição especializada é a ação prática de ceder seus profissionais para atuarem nessas instituições.

O levantamento de dados da pesquisa de Ramos (2011) indica que o município de Cariacica tem duas instituições especializadas que estão diretamente ligadas à SRE de Cariacica: a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), filantrópica, e a Unidade de Atendimento ao Deficiente (UNAED), pública. Essa ligação se materializa na contratação de profissionais especializados e de profissionais da área de Educação Física.

O estudo de Ramos (2011) vem contribuir para refletimos sobre o processo de escolarização dos munícipes cariaciquenses que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Apesar de a referida pesquisa focar o sistema estadual, seus apontamentos contribuirão para nossa reflexão sobre a implementação de políticas públicas de Educação Especial/Educação Inclusiva na Educação Infantil no município de Cariacica-ES.

Ressaltamos que os diferentes estudos aqui abordados possibilitaram uma reflexão sobre os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

5.4 MUNICÍPIO DE CARIACICA

A municipalização do ensino é, de acordo com Prieto (2002), o eixo central da política educacional brasileira.

Cariacica, durante décadas, sofreu com gestões administrativas em que o coronelismo era política constante, ramificando esse desmando para a área da educação, cujas leis tendiam a representar os interesses daqueles que estavam no poder (NASCIMENTO, 2000). Sem contar o crescimento desordenado sem

planejamento e os constantes descasos pelas autoridades, o que fez jus ao ditado popular “Cariacica é terra de ninguém” (GONÇALVES, 2008, 114).

[...] “Terra de Ninguém”, comumente atribuída ao município, justifica-se em função destes aspectos mencionados e acrescidos por sérios conflitos políticos. No âmbito político especialmente, deve-se considerar que, em Cariacica, durante anos, o poder municipal foi exercido por pessoas oriundas de algumas poucas famílias da região, o que reafirma a permanência de políticas coronelistas marcadas pelo descompromisso com a coisa pública, pela corrupção e pelo populismo [...] (ARAGÃO, 2004, p. 68).

Aragão (2004) adverte que as políticas coronelistas caracterizaram precariedades nos serviços de saúde, educação e nas áreas sociais no município de Cariacica. Ainda hoje essa herança faz parte da história do município. Na segunda década do século XXI, o município não possui um hospital municipal capaz de atender a todas as especificidades médicas, e o único hospital público⁴³ atende maternidade e pediatria, encaminhando os outros casos para os hospitais da capital.

Nesse mesmo caminho, Paiva (2009) em seus estudos, ao discorrer sobre os aspectos políticos de Cariacica, afirma que os indicadores sociais desse município foram resultados históricos de desmandos perpetrados por oligarquias familiares que se sucederam no poder por décadas, caracterizada pela violência, descontinuidade e clientelismo político, favorecendo o surgimento de políticos messiânicos.

Gonçalves (2008), ao se referir às políticas públicas e à formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar nesse município, afirma que as discussões acerca da inclusão escolar demandam a necessidade de entender questões presentes no contexto social, sem perder de vista a assertiva de que a educação é uma ação educativa permeada pelas políticas públicas, moldada pelo modelo econômico neoliberal presentificado no contexto mundial. A lógica neoliberal tem embutido em seus ideários a crescente desobrigação do poder público no provimento dos direitos sociais. Pautando-nos nessas reflexões, compreendemos que a escola, por fazer parte de um sistema econômico, social, político e cultural, tem implicações diretas em suas ações educativas, capaz de possibilitar reflexão sobre os aspectos dessa nova política que se apresenta na sociedade.

⁴³ Hospital Maternidade São João Batista.

A esse respeito, França (2008) traz um olhar para o histórico econômico e político de município, levando-nos a refletir sobre os avanços e recuos das administrações que governaram Cariacica e que influenciaram diretamente no sistema de educação.

No que tange às políticas públicas educacionais de Cariacica, Pinto (2013) contribui com seu estudo sobre as práticas pedagógicas e o sujeito com autismo no município de Cariacica, destacando que o município, nas duas gestões de 2004-2008 e 2008-2012, viveu um período de estabilidade política e franca expansão econômica, trazendo um significativo crescimento em diversas áreas da sociedade cariaticuense, em destaque para a educação, que recebeu maior atenção dos governantes e, conseqüentemente, maiores investimentos, tanto na construção e ampliação de unidades de ensino quanto na gestão da educação local, além da criação de concursos e do plano de carreira para os profissionais do magistério e documentos que orientam e normatizam as ações educativas da municipalidade, antes quase inexistentes.

Ainda refletindo sobre as políticas públicas do município com base nos dados de Gonçalves (2008) e França (2008), ambas as autoras destacam o trabalho do professor de Educação Especial, professor articulador, professor multiplicador, professor de apoio e a sua relevância para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, ressaltamos que o município de Cariacica, apesar de prever, nos documentos que norteiam as políticas públicas de educação, o atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial, não possui, até a presente data, essa categoria no seu quadro de profissionais estatutários, não havendo registro de concurso público para o desempenho dessa função. Consta apenas, nos registros municipais, o processo seletivo simplificado para preenchimento das vagas.

Ao buscarmos fazer um panorama da situação política do município pesquisado com base em estudos realizados no PPGE-UFES, encontramos, no banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo, a pesquisa de Chiote (2011), que vem potencializar as práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil. Sua pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CMEI) do município de Cariacica e

analisou o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição dessa criança na Educação Infantil.

As análises indicaram a importância em perceber tanto a criança com autismo como sujeito quanto próprias professoras dessa criança, permitindo, desse modo, mediações pedagógicas que, ao longo do processo, foram se construindo e possibilitando que o investimento do adulto junto à criança das/nas práticas escolares/culturais rompesse com o isolamento dela e possibilitasse a construção de uma nova imagem, a de que pode aprender com o outro.

A autora ainda aponta, em sua pesquisa, que essa nova visão da criança autista permitiu uma aproximação da criança com as demais crianças da sala de aula, favorecendo a ampliação das experiências, como brincar.

A pesquisa de Bravo (2014) baseou-se na perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski como seu interlocutor. Por meio da metodologia de estudo de caso etnográfico, a autora pesquisou o processo de inclusão de um aluno com deficiência mental, causada pela síndrome de Noonan em uma unidade de ensino da rede de Cariacica-ES. O estudo revelou que, no cotidiano escolar, se manifestam as diferenças, locus por excelência do processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta que apropriação do conhecimento pelo aluno, independentemente de suas condições orgânicas, é possível desde que o sujeito seja visto como um ser social e cultura para além do biológico.

Bravo (2014) contextualiza o município de Cariacica dentro da região metropolitana da Grande Vitória e destaca a Resolução n.º 007/2011, que fixa as normas para a educação especial. Ressalta, ainda, que a referida resolução substituiu a Resolução n.º 38/2008.

Seus apontamentos indicam consonância das legislações municipais no âmbito da Educação Especial, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI).

Os estudos da referida pesquisadora indicam crescimento no quantitativo de alunos matriculados nas unidades de ensino, em 2011 e 2012. Contudo, os dados do estudo não revelam, de forma distinta, o quantitativo de alunos matriculados nas diferentes modalidades de ensino.

Sobre o aumento das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial, a autora atribui esse fato à divulgação da questão da inclusão escolar pelos meios midiáticos e às reflexões sobre a inclusão que tem permeado na sociedade.

Bravo (2014) aponta que uma das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Cariacica orienta que o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial pode ocorrer sem a necessidade da apresentação do laudo médico. O educador e a equipe escolar se, com um olhar sensível, perceberem a necessidade de realizar uma intervenção mais específica com o aluno, poderão realizar uma intervenção, independentemente do laudo médico.

A pesquisadora, entretanto, adverte que essa proposta pode ser vista como uma via de mão dupla, devido tanto ao atendimento aos alunos que, em algum momento de sua vida escolar, possam apresentar algum tipo de necessidade educacional, mesmo que não seja de forma permanente, quanto ao risco de o aluno que recebe o atendimento educacional especializado poder ser rotulado por não corresponder às expectativas que a escola de ensino comum deseja (BRAVO, 2014).

Bravo (2014) descreve, em seu estudo, o plano de ação da “Coordenação da Educação Especial/Educação Inclusiva” para 2013, as ações, os objetivos, as estratégias, a descrição e a avaliação das questões que abordam assessoria específica da educação especial, atendimento educacional especializado, trabalho colaborativo nas escolas, cuidador, atendimento domiciliar, formação continuada, professor especialista das salas de recursos multifuncionais, seminário interno de educação inclusiva, fórum de famílias, programa ver e viver, benefício de prestação continuada (BPC) na escola e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) acessibilidade.

O estudo de Bravo contribui para a nossa reflexão sobre as políticas de inclusão escolar no município de Cariacica e nos proporciona indícios sobre a articulação da escola especializada APAE e as políticas de Educação Especial/Inclusiva no município de Cariacica.

Ao fazermos uma incursão às pesquisas de 2008 a 2014 com vistas à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, buscamos evidenciar aspectos que contribuíssem no nosso objeto de pesquisa. Entendemos que a inclusão desse grupo de alunos no sistema comum de ensino e a crescente expansão de legislações que norteiam e orientam o processo de inclusão nos instigaram a aprofundar o debate sobre as políticas educacionais com vistas à inclusão no contexto escolar, visando contribuir para a educação da criança com deficiência, transtorno global, altas habilidades ou superdotação.

6 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

As discussões acerca das políticas educacionais da Educação Especial/Inclusiva demandam entender “[...] a política como manifestações da prática social própria da sociedade de classes” (SAVIANI, 1994, p. 95). Nessa perspectiva, o percurso investigativo que adotamos para alcançar o objetivo proposto para este estudo está estruturado neste capítulo.

Inicialmente apresentamos o objetivo geral do estudo e os objetivos específicos adotados como pilares, para a apreensão do que pretendemos pesquisar; em seguida, a proposta metodológica que delinea a característica adotada pelo estudo, acompanhada dos procedimentos metodológicos elencados para o levantamento dos dados; e, por último, o campo empírico da pesquisa com o percurso investigativo, detalhado em três frentes de trabalho.

6.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo tem por objetivo geral discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES.

Nesse sentido, elencamos alguns objetivos específicos para a nossa investigação:

- Compreender as concepções de infância que permeiam os documentos normativos e orientadores do processo de escolarização da criança público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica-ES.
- Identificar qual é a população considerada elegível para o atendimento educacional especializado nesse município.
- Analisar quais ações são adotadas para garantir à criança público-alvo da Educação Especial o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem.

6.2 PROPOSTA METODOLÓGICA

Para alcançarmos os objetivos anteriormente elencados, optamos neste estudo realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio da análise de contextos culturais, sociais e políticos, específicos do município que será estudado. No intuito de apreendermos as dimensões formais do processo da implementação dessa política, consideramos que

[...] os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (GARCIA, 2004, p. 14).

Ao analisarmos as políticas de inclusão, traremos, neste estudo, os sujeitos sociais envolvidos no processo de criação e implementação dessa política. No entanto, não temos intenção de confrontar discurso *versus* prática, por concordamos com Garcia (2004), que considera o discurso como a prática política e um elemento primordial para a constituição de um conjunto de relações sociais que possibilita trazer à tona os elementos constituintes que fizeram parte desse processo. Assim, esta pesquisa terá por delineamento o estudo de caso, por permitir conhecer o fenômeno do estudo em profundidade (GIL, 2009).

A opção pelo estudo de caso advém da possibilidade de investigar um fenômeno, de forma que possamos preservar o seu caráter unitário sem separá-lo do todo. Concordamos com Gil (2009, p. 8), ao afirmar que o que fica mais evidente é a natureza holística dos estudos de caso, ou seja, a proposta de investigar o caso como um todo, considerando a relação entre as partes que o compõem.

Pretendeu-se garantir a profundidade necessária para alcançar os objetivos deste estudo; portanto, adotamos como técnicas de recolha de dados a entrevista semiestruturada, a análise de documentos municipais e o grupo focal, que serão devidamente descritos no subcapítulo seguinte.

6.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Michel (2009), o procedimento de reunir dados pode ser resumido em “observar a vida real” por meio de levantamento de dados quanto a sua natureza: dados primários, dados secundários e dados terciários. Assim, na tentativa de compreender a questão proposta neste estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumentos para reunir os dados primários.

A entrevista⁴⁴ semiestruturada foi realizada com os sujeitos que compõem a Secretaria de Educação: a coordenadora da equipe de Educação Especial e uma professora integrante dessa equipe e a coordenadora da equipe de Educação Infantil.

Essa técnica de recolha de dados possibilita certo controle sobre a conversação e um aprofundamento sobre o assunto, permitindo esclarecer qualquer tipo de resposta sempre que se fizer necessário (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A coleta dos dados secundários foi realizada mediante estudo de documentos normativos e orientadores, nacionais e municipais⁴⁵, como os disponíveis nos meios eletrônicos e os produzidos pelo poder municipal, tais como: planos de governo, propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria de Educação Municipal de Cariacica, projeto de implementação dos programas de Educação Especial/Educação Inclusiva, entre outros.

Contudo, ressaltamos que a fonte documental não pode ser considerada como fonte da história, mas aquela que traz os registros que possibilitam realizar estudos dos fatos históricos. De acordo com Saviani:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

⁴⁴ Adotamos nomes fictícios para todos os sujeitos participantes da pesquisa.

⁴⁵ Leis, portarias, decretos, atos legais normativos.

Segundo Prieto (2006, p. 52), a relevância da fonte documental deve-se ao fato de elas serem “[...] as únicas fontes que registram os princípios, objetivos, metas da política em análise, e que podem explicitar a base conceitual dos planos e programas e definir as fronteiras de atuação do poder público.”

Os dados terciários, de acordo com Michel (2009), são os citados por terceiros por meio de entrevistas, palestras a que não tivemos acesso para a devida confirmação. Neste estudo, temos como dados terciários as informações coletadas por meio de entrevista, de palestra que fazem parte de pesquisas acadêmicas e foram utilizadas neste estudo (GONÇALVES, 2008; FRANÇA, 2008, CHIOTE, 2011).

Na busca para compreender as nuances da política de Educação Especial no município de Cariacica, utilizamos a técnica de grupo focal com nove professores de Educação Especial, das quais oito atuam, conforme definido pelo município, como professores colaboradores de ações inclusivas e uma como professora que atua no atendimento educacional especializado em uma unidade da Educação Infantil.

De acordo com Morgan e Krueger (apud GATTI, 2012, p. 9): “A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]”.

Segundo Gatti (2012), o grupo focal possibilita que diversos pontos de vista e processos emocionais possam ser manifestos, possibilitando a captação de significados pela pesquisadora, “Além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2012, p. 9).

O desenvolvimento do grupo focal deu-se inicialmente mediante a solicitação, em outubro de 2014, ao setor de Diversidade e Inclusão Educacional de um docente da Educação Especial de cada região que compõe o município de Cariacica que atuasse preferencialmente na Educação Infantil.

Tínhamos intenção de discutir e refletir sobre um tema gerador com base nas reflexões pessoais de cada participante da pesquisa, tendo por foco a apreensão das políticas educacionais da Educação Especial/Inclusiva na Educação Infantil.

O grupo focal foi desenvolvido em dois encontros: o primeiro concomitante⁴⁶ com a primeira reunião ocorrida no início de fevereiro de todos os professores de Educação Especial.

A escolha dos participantes ocorreu de forma aleatória pelo setor de Diversidade e Inclusão Educacional, tentando respeitar um participante de cada região. Contudo, não foi possível garantir a participação de um quantitativo significativo de docentes que atuavam na Educação Infantil, em virtude do modo aligeirado na seleção dos participantes e da não adesão à participação de alguns convidados pela professora integrante da equipe de Diversidades e Inclusão Educacional.

Gatti (2012) adverte que o convite deve ser motivador, de forma que o convidado seja sensibilizado sobre o tema tratado e o processo para efetivação do procedimento metodológico. Assim, a todos os participantes que aceitaram o convite do setor de Diversidade e Inclusão Educacional e participaram da primeira reunião do grupo focal foi oficializado pela pesquisadora o convite à participação, à apresentação do objetivo do estudo e ao modo do desenvolvimento da técnica de grupo focal, seguido da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), documento de autorização de consentimento. Ressaltamos que todos os convidados que participaram da primeira parte do grupo focal demonstraram interesse pelo assunto pesquisa e aceitaram a participar do segundo momento do estudo.

De acordo com Gatti (2012, p. 11), o trabalho com grupos focais

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias

⁴⁶ A forma concomitante deu-se no período do intervalo e o reinício do segundo momento da primeira reunião do ano, tendo duração aproximadamente de 30 minutos.

prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para o estudo do problema visado.

Diante da relevância do grupo focal para apreensão dos objetivos elencados neste estudo, o setor de Diversidade e Inclusão Educacional garantiu um dia letivo (quatro horas) para a realização da técnica. Assim, foi reservado antecipadamente pelo setor um dos auditórios da Secretaria Municipal de Educação e equipamentos de multimídia.

Para melhor organização e apreensão da dinâmica do grupo focal, utilizamos videogravações e gravação do áudio dos encontros.

6.4 CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico deste estudo, como já sinalizado, foi selecionado o Município de Cariacica⁴⁷, situado no Estado do Espírito Santo.

O município de Cariacica integra a região metropolitana da Grande Vitória, conforme pode ser observado no mapa (figura 6), tendo como área total 279,98 km², e uma população de 348.933 habitantes, seu índice de desenvolvimento humano é de 0,75⁴⁸.

⁴⁷ Reza a lenda que, onde hoje ficam as cidades de Cariacica e Serra, viviam duas tribos dessa terra, que eram rivais. O chefe da tribo que morava em Cariacica teve uma filha lindíssima, uma princesa que se apaixonou por um valente guerreiro da tribo rival. Dos céus, uma ave fantástica via o sofrimento do casal e seu amor proibido. Decidido a ajudar, o enorme pássaro levava a princesa índia até o encontro de seu amado, mas, mesmo com a ajuda sobrenatural, os jovens foram descobertos. O chefe da tribo, irado, pediu a um poderoso xamã que fizesse um feitiço para que os amantes jamais se encontrassem de novo. O velho curandeiro implorou tal provisão aos deuses que foram extremamente severos e prenderam os jovens amantes em prisões de pedra, transformando a princesa no monte Moxuara e o guerreiro no monte Mestre Álvaro, condenados a estar um de frente ao outro pela eternidade, mas sem se tocarem ou se falarem. Talvez, por arrependimento das tribos ou dos deuses, os espíritos que habitavam as florestas do Moxuara fizeram outro encanto. Uma vez por ano, os jovens amantes se libertariam de sua prisão de pedra e o pássaro encantado lhes serviria por mensageiro. A ave fantástica se converteu em fogo e, no dia 24 de junho, é possível ver o pássaro de fogo rasgar os céus levando as eternas promessas de amor da princesa e do guerreiro Disponível em: <<http://lendasdecariacica.blogspot.com.br/2012/05/o-passaro-de-fogo.html>>. Acesso em: 1 maio 2014.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/default.asp>>. Acesso em: 1 maio 2014.

Figura 7 – Mapa da região da Grande Vitória destacando Cariacica



Fonte: Site oficial da Prefeitura Municipal de Cariacica (2014).

O município de Cariacica conta hoje 59 escolas que atendem o ensino fundamental e dois anexos; 42 escolas que atendem a Educação Infantil e dois anexos; uma instituição de ensino especializado – APAE, além de contar com uma instituição filantrópica – Centro de Educação Infantil (CEI)⁴⁹.

Como mencionado anteriormente, o objetivo deste estudo é discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES. Ademais, por considerarmos que “nada se revela na aparência: tudo, para ser explicado, deve ser investigado, criticado, analisado” (MICHEL, 2009, p. 5), adotamos como percurso investigativo três frentes de trabalho:

⁴⁹ Dados disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de Cariacica. Disponível em: <<http://www.cariacica.es.gov.br/prefeitura/secretarias/semi/escola-municipal-de-ensino-fundamental-emef/>>. Acesso em: 3 maio 2014.

PRIMEIRA FRENTE DE TRABALHO

Em 2014, demos início à primeira frente de trabalho. Buscamos conhecer o campo a ser pesquisado, assim apresentamos às coordenadoras da equipe de Educação Especial e Educação Infantil o nosso desejo de pesquisar as políticas educacionais de Educação Especial no âmbito da Educação Infantil do município.

Após a breve apresentação do objetivo da pesquisa, seguimos os procedimentos necessários para efetivação do processo. Protocolamos na Prefeitura Municipal de Cariacica uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (APÊNDICE A), para obtermos a devida autorização para realizar a referida pesquisa e o acesso às legislações, aos documentos orientadores do setor de Educação Especial e Educação Infantil, a levantamentos de dados, entre outros.

SEGUNDA FRENTE DE TRABALHO

Diante da autorização da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, partimos para o trabalho de recolha de dados em busca de legislações, decretos, resoluções, entre outros documentos, que direcionam as políticas do sistema educacional municipal, no *site* oficial da prefeitura.

Essa segunda frente de trabalho também foi constituída de levantamento de dados junto às equipes de Educação Especial e Educação Infantil, e o agendamento das entrevistas com os sujeitos que participaram da pesquisa, a coordenadora da equipe de Educação Especial, setor denominado “Diversidade e Inclusão Educacional”, a professora membro da equipe desse setor e a coordenadora da equipe de Educação Infantil (APÊNDICE B).

Solicitamos ainda a possibilidade de disponibilizarem um professor que atuasse na Educação Especial de cada região do município, neste caso 13 professores. A coordenadora ficou de analisar o pedido junto a outro membro da equipe, de modo que pudessem planejar a melhor dinâmica para disponibilizar os professores.

Devido à dinâmica da organização do Seminário de Educação Especial/Inclusiva do município, que ocorreu em novembro de 2014, foi solicitado pelas profissionais do setor que os professores fossem disponibilizados no início de 2015 devido à dificuldade de obter a liberação dos profissionais em dezembro, por ser o último mês do ano letivo e as escolas demandarem nesse período mais atenção.

TERCEIRA FRENTE DE TRABALHO

A terceira frente de trabalho ocorreu mediante a realização das entrevistas com todos as três profissionais. Todas as entrevistas foram devidamente gravadas e as participantes receberam posteriormente a devolutiva das suas falas registradas.

Cabe ressaltar a postura solícita de todos os profissionais da Educação Especial e da Educação Infantil ante as inúmeras solicitações de informações, cópias de documentos, entre outros pedidos que sempre foram prontamente atendidos.

A realização do grupo focal ocorreu em março de 2015 e foi constituído de duas reuniões de quatro horas. As reuniões visavam à apreensão do entendimento que os professores têm sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, práticas pedagógicas, concepção de infância, papel da família no processo de escolarização do(a) filho(a). Assim, como dispositivos utilizados pelo recorte do filme Primeiro da Classe e da novela Páginas da Vida – que retrata uma reunião de pais e a ação discriminatória junto à mãe que tem uma filha com Síndrome de Down.

No último encontro, foi solicitado que todos os participantes registrassem suas impressões sobre a dinâmica vivenciada com o grupo focal.

7 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES

A política educacional de Educação Especial/Inclusiva no município de Cariacica tem o que consideramos um interstício, ou seja, há uma separação teórico-conceitual que se materializa entre tantas ações e também nas terminologias.

Não pretendemos adotar nenhuma posição sobre a postura adotada pela política do município, mas entender como ela se configura. Assim, trazemos o mito da Hidra de Lerna.

Figura 8 – Hércules e a Hidra de Lerna



Fonte: Arquivo da autora (2014).

A Hidra de Lerna é um monstro horripilante gerado pela deusa Hera, para 'provar' o grande Hércules. Criada sobre um plátano, junto da fonte Amimone, perto do pântano de Lerna, na Argólida, a Hidra é figurada como uma serpente descomunal, de muitas cabeças, variando estas, segundo os autores, de cinco ou seis, até cem, e cujo hálito pestilento a tudo destruía: homens, colheitas e rebanhos. Para conseguir exterminar mais esse monstro, o herói contou com a ajuda preciosa de seu sobrinho Iolau, porque, à medida que Hércules ia cortando as cabeças da Hidra, onde houvera uma renascia duas. Iolau pôs fogo a uma floresta vizinha, e com grandes tições ia cauterizando as feridas, impedindo, assim, o renascimento das cabeças cortadas. A cabeça do meio era imortal, mas o filho de Acmena a decepou assim mesmo: enterrou-a e colocou-lhe por cima um enorme rochedo. Antes de partir, Hércules, embebeu suas flechas no veneno ou, segundo outros, no sangue da Hidra, envenenando-as (BRANDÃO, 2004, p. 244).

7.1 A ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA-ES: EMBATES, DILEMAS, APROXIMAÇÕES E SUTILEZAS

Após a breve observância dos conceitos, princípios e marcos legais apresentados nos capítulos anteriores, buscamos analisar as legislações da Educação Especial no sistema municipal de Cariacica do qual fazemos um recorte com base na Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica, buscando apreender as proposições políticas que constituem tais documentos, por meio da “explicitação dos processos de significação presentes no texto permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 2001, p. 26).

Assim, com base nesse, recorte trazemos as seguintes legislações municipais: Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, e Resolução n.º 007/2011.

Buscando melhor apreensão dos elementos presentes na política municipal, optamos por não trazer, neste trabalho, uma apresentação sistemática da legislação, mas partes da legislação concernente aos objetivos propostos.

Assim, trazemos primeiramente a definição de Educação Especial nos documentos normativos que regem o Sistema Municipal de Educação de Cariacica, a Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, e a Resolução n.º 007/2011, estabelecendo um paralelo entre elas, de modo a esclarecer as nuances existentes, as aproximações e os distanciamentos.

Quadro 1 – Definição de Educação Especial em Cariacica

Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006	Resolução n.º 007/2011
Art. 46. Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente , na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.	Art. 97. A educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Arquivo da autora (2014).

Ambas as legislações reconhecem que a Educação Especial é considerada como modalidade de educação e que ela deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino. O termo “preferencialmente” se faz presente desde a Constituição Federal de 1988, sendo ratificado no art. 58 da LDBEN n.º 9.394/96. O termo “preferencialmente” ainda causa polêmica, sendo motivo de discussão sobre a não obrigatoriedade da oferta da educação no sistema de ensino comum.

Em suas análises, Bueno (2013) verifica que a legislação e normas em vigor no Brasil buscam dar ênfase à inclusão escolar, mas deixam, segundo o autor, “prudentemente” espaços abertos para coexistir a não inclusão. O autor interpreta “[...] essa abertura como a possibilidade desse direito ser melhor cumprido que, em casos muitos determinados, por meio de outras alternativas de escolarização” (BUENO, 2013, p. 30).

Contudo, Bueno (2013, p. 31) levanta algumas questões pertinentes a sua posição: “quais os limites e em que casos poderemos prescindir da inclusão escolar? Na prática, essa abertura não favorece a adoção indiscriminada de sistemas segregados?”.

Os documentos normativos das políticas educacionais de inclusão do município de Cariacica-ES parecem convergir com o mesmo pensamento de Bueno (2013) sobre a permanência de frestas legais para outras formas de atendimento ao sujeito com deficiência, uma vez que advogam a oferta “preferencialmente na rede regular de ensino”. Atualmente a prefeitura do município mantém parceria com instituições especializadas, com é o caso da APAE, e disponibiliza um profissional para ser

mediador entre a APAE e os profissionais de educação na rede comum de ensino, além de ceder vários professores pertencentes ao seu quadro de funcionários.

Ressaltamos, ainda, o papel da APAE no município, presentificada no discurso de abertura do Seminário Municipal de Educação Inclusiva, no qual o presidente da instituição foi figura ilustre, participando principalmente da mesa de abertura do evento.

Não temos intenção, neste trabalho, de advogar a favor ou contra parcerias de órgãos públicos com instituições especializadas, mas instigar uma reflexão sobre as políticas educacionais de Educação Especial e como elas se materializam nas diversas práticas pedagógicas que compõem o Sistema de Educação do Município de Cariacica.

Seguindo nossa análise, os documentos municipais definem os sujeitos a serem atendidos pela Educação Especial: Lei n.º 4.373/2006, o aluno portador de necessidades educacionais especiais; e a Resolução 007/2011, pessoas com necessidades especiais por deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Nesses documentos, nota-se uma aproximação da PNEE-EI quanto ao avanço da definição do público-alvo da Educação Especial, demonstrando uma apreensão dos aspectos constitutivos do documento orientador. Ambas as leis restringem o atendimento da Educação Especial a um público específico, não deixando que as palavras “necessidades especiais” tenham interpretações dúbias, vindo abarcar alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, entre outros, as quais não deixam de ser um grande avanço.

Quadro 2 – Condições peculiares e inerentes ao educando

Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006	Resolução n.º 007/2011
Art. 8.º. Respeito às condições peculiares e inerentes ao educando, em relação à oferta de: a) ensino especializado ao portador de necessidades educacionais especiais;	-
Art. 9.º. § II) atendimento educacional especializado e gratuito aos portadores de necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;	Art. 98. A educação especial terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegura-lhes sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (grifo nosso).
Parágrafo único – Quando se fizer necessário, a administração municipal proverá serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial (grifo nosso).	Art. 99. A educação especial deve garantir os serviços de apoio educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, primando pela eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (grifo nosso).
-	Art. 105. As unidades de ensino deve receber a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes do ensino regular.

Fonte: Arquivo da autora (2014).

No que se refere às condições peculiares e inerentes ao educando, as legislações aqui abordadas trazem o documento que institui o atual Sistema Municipal de Ensino de Cariacica, Lei n.º 4.373/2006, determina **ensino especializado** ao “portador de necessidades educacionais especiais”. Esse documento evidencia uma política educacional em consonância tanto com a Constituição Federal/1988 (BRASIL, 1988) quanto com o Estatuto da Criança e do Adolescente, concretizado na Lei n.º 8.069/1990 no art. 54, inciso III, que afirma como “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Contudo, nota-se que a legislação municipal citada, em seu art. 9.º, § II, traz o atendimento educacional especializado, indicando que este será oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, ambos os termos, ensino

especializado e atendimento educacional especializado, não são conceituados ou explorados na referida legislação, identificando apenas uma possível prestação de serviço ao aluno pertencente à Educação Especial.

Na Lei n.º 4.373/2006, ressalta-se que, quando se fizer necessário, a administração municipal proverá serviços de **apoio especializado** para atender às peculiaridades dos alunos da Educação Especial. Por apoio especializado, entendem-se os serviços médicos nas áreas de oftalmologia, fonoaudiologia e pediatria, conforme mencionado no “Plano de Ação e Diretrizes” do município de Cariacica como política a ser implementada para o setor de Educação Inclusiva (GONÇALVES, 2008).

A respeito da avaliação, o art. 6.º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 esclarece:

Artigo 6.º Para **identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário**, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo ensino e aprendizagem, contando para tal com:

- I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Embora a Resolução municipal n.º 007/2011 tenha sido elaborada posteriormente à Resolução nacional, ela não traz, em seu art. 98, os indicativos necessários acerca da avaliação, apenas menciona que “[...] sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. A ausência da indicação sobre qual o profissional responsável pela avaliação da necessidade de o(a) aluno(a) receber esse tipo de atendimento cria lacunas que podem contribuir para o não cumprimento à legislação.

A Educação Especial em Cariacica, como em todo o país, passa por um momento complexo, que tem seus avanços e suas contradições. Evidenciamos como avanço na legislação municipal a definição de Educação Especial como modalidade de ensino, tendo seu início na Educação Infantil; a definição do público-alvo da Educação Especial: pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, estando em coerência com a Política Nacional de Educação Especial

na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a organização do atendimento educacional especializado que, de acordo com o art. 109, integrará o projeto político-pedagógico e deverá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, possibilitando uma articulação com a proposta da sala comum de ensino.

No entanto, encontramos contradições em seu art. 105, que determina que as unidades de ensino deverão receber matrículas de alunos com deficiência. Já no art. 97 é registrado o termo “preferencialmente”. Ou seja, a legislação ainda não esclarece qual a clientela a ser contemplada relativamente ao termo “preferencialmente”.

Analisando ainda a Resolução n.º 007/2011, consta, no art. 115, que ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla que não possa apropriar-se do currículo da base nacional comum deverá ser oferecida adequação curricular para atender às necessidades práticas da vida. “§ 1.º A adequação curricular significativa refere-se a um conjunto de ações das atividades de vida autônoma, com o objetivo de proporcionar ao aluno com deficiência múltipla, independência e autonomia” (CARIACICA, 2011).

Nota-se um cerceamento da escolarização, predominando um discurso de adequação curricular capaz de atender às necessidades práticas da vida, as quais podem ser consideradas como atividades de vida diária. Isso nos remete à antiga referência à Portaria Interministerial n.º 186/78, publicada, em conjunto, pelos Ministérios da Educação e da Previdência e Assistência Social (MPAS), que refere a meta mínima a ser atingida por esse grupo de alunos, não adotando um olhar prospectivo para o sujeito considerado público-alvo da Educação Especial.

Avançando em nossas análises, as legislações garantem:

Quadro 3 – Formação de professores de Educação Especial e lócus de atendimento

Lei n.º 3.437/2006	Resolução n.º 007/2011	Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional
<p>Art. 47 - Serão assegurados aos educandos com necessidades especiais:</p> <p>[...]</p> <p>I - professores com especialização adequada para atendimento específico, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;</p>	<p>Art. 106 - A Seme e as unidades de ensino proverão na organização de suas classes comuns:</p> <p>I. professores comuns e da educação especial, capacitados e especializados respectivamente.</p> <p>Art. 113 - Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial e acompanhar os alunos público-alvo em todas as atividades escolares que se fizerem necessárias.</p>	<p>CI/SEME/GEN/CDI – PMC-n.º 1825/2015</p> <p>- O trabalho do professor colaborador das ações inclusivas será realizado na sala de aula do aluno [...];</p> <p>- O apoio pedagógico (cuidador) será encaminhado para apoiar os alunos que necessitam de ajuda para realizarem as atividades básicas do dia-a-dia (higiene, alimentação e locomoção) alunos com deficiências severas.</p> <p>[...]</p> <p>- O professor colaborador das ações inclusivas e o professor do AEE deverão participar das reuniões de pais, conselhos de classes, das formações na escola e demais eventos em que todos os professores participarão.</p>

Fonte: Arquivo da autora (2014).

Em relação à formação de professores, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A Resolução do CNE/CBE n.º 02/2001, em seu art. 18, determina que:

[...]

§ 1.º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial [...].

§ 3.º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001b).

Garcia (2004) observa que há, em ambos os documentos, uma distinção entre os dois modelos de professores, dando a entender que cabe ao professor especialista as tarefas de orientação, supervisão e planejamento em relação às ações educativas que devem ser executadas pelo professor capacitado. Contudo, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 não especifica a carga horária mínima necessária para que o professor seja considerado capacitado para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nos dois casos da legislação normatizadora do município, novamente se observam dois modelos de professores: o professor especializado e o capacitado. Em ambas as legislações, ocorre a mesma ausência encontrada na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, que não especifica a carga horária mínima necessária para que esse profissional seja considerado capacitado para atender os alunos público-alvo da Educação Especial. Corroborando essa análise, Machado (2012) aponta que as leis e decretos locais muitas vezes são adaptações ou mesmo atualizações de orientações internacionais ou de documentos normativos e orientadores da esfera nacional, podendo ser considerados uma transposição, de acordo com interesses locais, das leis federais vigentes.

Nas legislações municipais analisadas, nota-se que o município não superou as lacunas presentes em legislações anteriores, acarretando para si desafios ante uma proposta de oferecer um ensino inclusivo com qualidade nos diferentes níveis e modalidades de educação. Como ressalta Garcia (2004, p. 58), essa ausência de informações “[...] iguala formações de natureza diferente numa mesma categoria, numa certa banalização do que seja desenvolver estudos a respeito da educação especial”.

Por meio do trabalho de garimpagem de documentos normativos e orientadores das políticas de inclusão escolar, disponíveis *online*, impressos, divulgados nas escolas ou nas formações em serviços, tivemos acesso a documentos que indicam como a Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional especifica o profissional que atua na Educação Especial. Assim, conforme demonstrado no quadro 3, que apresenta os dados da Comunicação Interna da Secretaria Municipal de Educação –

Gerência de Ensino expedida pela Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional, CI/SEME/GEN/CDI n.º 1.825/2015 traz informações sobre as atribuições dos profissionais que atuam na Educação Especial e a terminologias utilizadas para os referidos profissionais: professor colaborador de ações inclusivas, professor do AEE (atendimento educacional especializado) e apoio pedagógico (cuidador).

Ressaltamos que a terminologia para especificar o professor que atua na Educação Especial está descrita nos planos de ação de 2014 (BRAVO, 2014) e no documento de Comunicação Interna (CI) anteriormente mencionada. Assim, procuramos entender a especificidade desse profissional por meio de uma entrevista com a coordenadora da equipe de Diversidade e Inclusão Educacional. Segundo a coordenadora,

Na Resolução, não fala deste trabalho do nosso professor colaborador, a gente fala de colaborativo, mas, não fala diretamente do professor. Dessa figura do professor da educação especial que a gente chama aqui colaborador das ações inclusivas (COORDENADORA DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

A coordenadora refere-se à Resolução Municipal n.º 007/2011, esclarecendo que o documento não faz referência ao trabalho do professor colaborador, mas que as terminologias mudaram ao longo dos anos, perpassando entre professor itinerante, professor de apoio, professor de ações inclusivas e atualmente professor colaborador de ações inclusivas.

Gonçalves (2008) traz, em sua pesquisa, apontamentos de como funcionava o trabalho do professor que atuava na Educação Especial no município de Cariacica, em 2005. Nesse ano, a Educação Especial funcionava com cinco professores de apoio e 20 professores itinerantes. Os trabalhos desses profissionais funcionavam assim:

— Professor itinerante, responsável por atender duas escolas, ficava dois dias em cada unidade escolar; um dia da semana era reservado para participação no grupo de estudo e formação continuada com a equipe do Setor de Educação Inclusiva.

— Professor de apoio, responsável por uma escola que recebesse alunos com deficiência múltipla, permanecia na escola durante toda a semana; era liberado apenas um dia para participar do grupo de estudo e formação continuada com a equipe do Setor de Educação Inclusiva (GONÇALVES, 2008, p. 52).

Nota-se uma mudança nas terminologias e nos desempenhos das funções do profissional que atua no atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial. Se anteriormente, conforme apontado na pesquisa de Gonçalves (2008) e França (2008), esse profissional tinha o desenvolvimento de suas atividades restrito ao aluno considerado hoje público-alvo da Educação Especial. Atualmente, com a mudança da terminologia para professor colaborador das ações inclusivas, esse profissional é orientado a atender prioritariamente o aluno público-alvo da Educação Especial, além de atender, de acordo com a demanda, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Tal orientação é contrária aos documentos municipais (Lei n.º 4.373/2006 e Resolução n.º 007/2011) que determinam que a Educação Especial é destinada às pessoas com necessidades educacionais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Contudo, como a mudança da terminologia aponta um atendimento voltado para ações inclusivas, a postura assumida pela equipe de Diversidade e Inclusão Educacional encontra-se em consonância com a Resolução CNE/CEB n.º 002/2001, que visa atender indistintamente a todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Esse documento estabelece:

Art. 3.º 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 apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Segundo Gramsci (2014, p. 93), a “linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdos”, traz uma concepção de mundo e de cultura. Esse levantamento evidencia que a mudança de terminologias da Rede Municipal de Educação de Cariacica, referentemente ao profissional da Educação Especial, traz consigo sua concepção de mundo, de cultura e de política. Ao mesmo tempo que define uma abertura ao público a ser atendido pela Educação Especial, restringe o atendimento educacional especializado, comumente chamado de AEE, aos alunos público-alvo

da Educação Especial, adotando a terminologia do profissional que atua nesse serviço específico como professor do AEE.

Há uma distinção clara entre o professor colaborador das ações inclusivas e o professor do AEE, desde o público por ele atendido até a diferenciação das exigências na formação. O professor das ações inclusivas, de acordo com conversa informal com a coordenadora da equipe de Diversidade, deve apresentar formação exigida para o exercício da docência e um certificado de 300h/a ou um curso de pós-graduação na área de Educação Especial. Já para trabalhar como professor do AEE, a preferência é que o professor tenha um vínculo de estatutário com o município, disponibilidade de trabalhar em horário integral, além de ser capacitado para atuar na Educação Especial, ou seja, curso de pós-graduação em Educação Especial ou de 300h/a. Contudo, tais orientações/exigências não encontram respaldo nos documentos normativos, mas em documentos produzidos pela equipe de Diversidade.

A Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, além de garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e **demais profissionais da educação para a inclusão escolar [...]** (BRASIL, 2008b, grifo nosso).

Como esclarecido no documento a educação especial é voltada para um público específico.

O professor colaborador de ações inclusivas, de acordo com o documento *Atribuições do professor colaborador de ações inclusivas 2014* (ANEXO B), tem como função:

1- Articular junto ao pedagogo, professor regente e gestor as ações pertinentes à área da Educação Especial/Educação Inclusiva, participando

das reuniões, planejamentos, levantamento pedagógico, processos avaliativos, conselhos de classe e formações na Unidade de Ensino;

2- Responsabilizar-se pela realização de adaptação e adequação de material pedagógico e currículo para aluno que apresenta NEE's por deficiência;

3- Realizar a **intervenção pedagógica direta junto ao aluno** que apresenta NEE's por deficiência, garantindo o seu processo de aprendizagem **no contexto da sala de aula, junto com o professor regente e seus colegas da turma;**

4- Realizar atendimento domiciliar temporário ou permanente autorizado previamente pela SEME (conforme orientações médicas de permanência prolongada para tratamento em domicílio), a partir do planejamento realizado com o professor regente e com o pedagogo;

5- Orientar a família do aluno com NEE's por deficiência, na busca de canais de atendimento, através de parcerias com outras instituições;

[...]

9- Responsabilizar-se por recepcionar tanto a chegada quanto a saída dos alunos em uso de cadeira de roda pelo carro adaptado ou mão na roda;

10- Acompanhar o aluno em uso de cadeira de roda até que o responsável ou o transporte utilizado compareça para o retorno a sua residência (nos casos de saída antes do horário) (CARIACICA, 2015, grifo do documento).

Constata-se no documento uma política voltada exclusivamente para o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial. Entretanto, ressaltamos que a orientação para atender, sempre que possível, os alunos distintos dessa categoria está presente desde o início da implementação da política de Educação Especial no município, conforme pode ser visto na fala de um dos integrantes da equipe:

No ano de 2005 eu conheci Cariacica e conheci um outro molde. Eu fiz uma sondagem e Cariacica era o único município da Grande Vitória que tratava Educação Inclusiva e não Educação Especial. Educação Especial, trata especificamente da pessoa com deficiência, a educação inclusiva é mais ampla, vai para além da deficiência. Para mim aquela criança, aquela pessoa jovem ou adulto que tem uma necessidade que não está no molde da sociedade [...] (INTEGRANTE DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

No que se refere ao trabalho do professor de Educação Especial que atua com o professor da sala comum de ensino, a coordenadora da equipe deixa clara sua preocupação:

Quanto aos alunos é o que eu falei com você, da gente rever algumas questões do colaborativo com os alunos, nós não temos isso amarrado na política. Na Resolução, não fala deste trabalho do nosso professor colaborador, a gente fala de colaborativo, mas, não fala diretamente do professor dessa...figura do professor da educação especial que a gente chama aqui colaborador das ações inclusivas, né. É toda questão que é voltada para este atendimento na sala de aula que é do próprio turno, a gente está falando do contra-turno, fica preocupado. O Estado e os outros municípios têm falado muito do especialista que é o professor do AEE que faz o colaborativo na sala e o atendimento na sala de recurso. A gente tem uma dificuldade aqui, que nas escolas grandes, o número de alunos, esse

profissional não dar tempo dele dividir para atender o AEE e dá assistência na sala. A gente sabe que os meninos no turno vão ficar desassistidos.

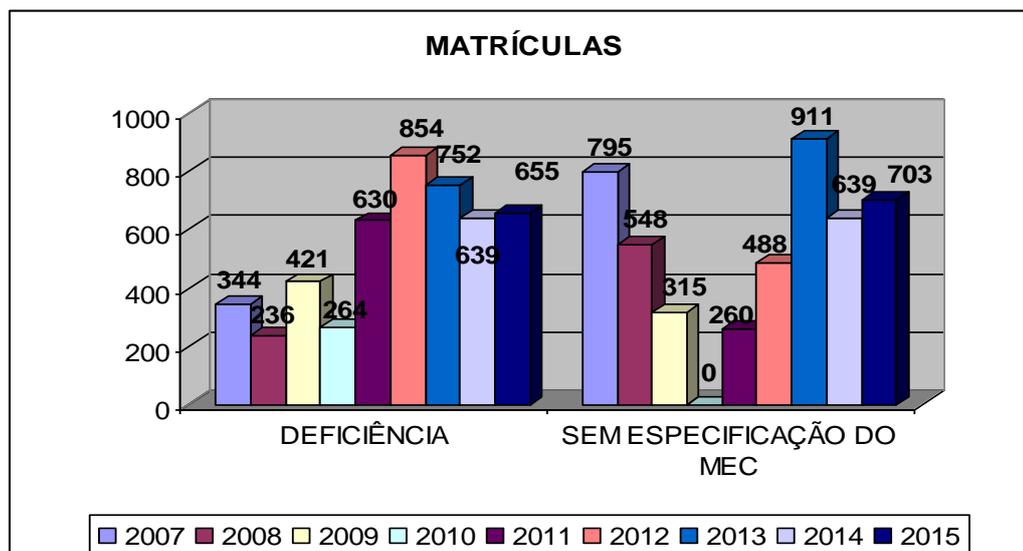
[...]

São questões que a gente precisa discutir um pouco mais. A nossa dificuldade porque isso tudo tem custo, né Angela. E quando a gente fala desses dois profissionais a gente está gerando um custo maior e aí as vezes as pessoas ficam jogando para você articular o seu trabalho com menos custos [...].

A nossa preocupação aqui é [...] não deixar que as ações já implantadas virem políticas de governo (COORDENADORA DO SETOR DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

O dinamismo que os profissionais da Educação Especial vivenciam exige uma atuação política voltada para alterar a situação da Educação Especial no município, já que, conforme os dados do gráfico 1, as matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial têm tido um acréscimo significativo no município.

Gráfico 1 – Relação de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial e dos alunos sem especificação pelo MEC



Fonte: Equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2015).

O gráfico 1 aponta um aumento significativo, de 2005 a 2015, de 91% do total das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Tabela 1 – Levantamento do número de matrículas da Educação Especial de 2007 a 2015 em Cariacica

DEFICIÊNCIA	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Deficiência visual	58	58	63	52	37	63	57	38	52
Surdez	41	43	39	42	47	52	50	30	27
Deficiência física	34	45	45	n/c	41	52	53	45	36
Deficiência mental	122	33	240	45	269	340	323	228	229
Autismo (TGD)	0	8	13	13	149	257	159	152	183
Deficiência Múltipla	57	43	17	108	78	81	95	83	77
Altas habilidades	32	6	4	4	9	9	15	28	25
Paralisia cerebral	n/c	35	26						
Total 1	344	236	421	264	630	854	752	639	655
Sem especificação do MEC	795	548	315	n/c	260	488	911	639	703
Total Geral	1139	784	736	264	890	1342	1663	1278	1358

Fonte: Equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2015).

Baseado na Resolução n.º 004/2009, o município de Cariacica tem trabalhado, além do professor colaborador das ações inclusivas e do professor de Educação Especial que atua no AEE, com o profissional de apoio, que deve ser um(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia, que fica encarregado pela higiene e alimentação dos(as) alunos(as) público-alvo da Educação Especial que não têm independência para tais ações.

De acordo com o art. 10 da Resolução n.º 004/2009, dentre os recursos disponibilizados para a sua inclusão, os sistemas devem prover “[...] profissionais que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009). Como a legislação não menciona especificamente quem é esse profissional, denominamo-lo “apoio pedagógico”.

Atualmente, nas unidades responsáveis pela Educação Infantil, o município tem 40 funcionários/estagiários na função de apoio pedagógico da Educação Especial e, nas escolas que oferecem ensino fundamental do 1.º ao 9.º (EMEF), tem 76 funcionários/estagiários.

Tabela 2 – Quantitativo de professores que atuam na Educação Especial em Cariacica

Prof.	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
SRMs	2	2	2	8	13	19	30	35	30
Colaborador de ações inclusivas	40	42	57	103	91	143	156	186	207
Total	42	44	59	111	104	162	186	221	237

Fonte: Equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2015).

Podemos constatar um crescimento de 464% do quantitativo de professores especialistas da Educação Especial de 2007 a 2015. Atualmente o município tem 655 alunos considerados público-alvo da Educação Especial, 207 professores especialistas de Educação Especial que atuam como colaboradores de ações inclusivas e 30 professores especialistas que atuam nas salas de recursos multifuncionais realizando o atendimento educacional especializado.

Os dados demonstram uma equiparação em 2015 entre quantidades de alunos público-alvo da Educação Especial e o quantitativo de professores de Educação Especial em função de colaborador das ações inclusivas, sendo proporcional a três alunos por professor especialista de Educação Especial. Vale ressaltar que não estamos considerando o quantitativo de alunos sem especificação pelo MEC.

As estratégias adotadas pelo município de Cariacica demonstram um investimento técnico-financeiro visando efetivar a proposta de uma Educação Especial/Inclusiva. Contudo, instigam-nos alguns questionamentos: Qual o público a ser atendido pelo professor da Educação Especial que atua como colaborador das ações inclusivas, visto que a terminologia referente à inclusão abrange alunos que não são considerados como integrantes do público-alvo da Educação Especial? A formação do professor que atua na Educação Especial, na função de colaborador das ações inclusivas, contempla a especificidade da área e a proposta do município?

Essas indagações são clarificadas e problematizadas na fala da professora integrante da equipe de Diversidade e Inclusão Educacional:

*[...] apesar de todas as formações, essas especializações na área de educação especial são aligeradas porque quando você chega na escola, a realidade é outra. É como se eles nunca tivessem se preparado para receberem o aluno com necessidades especiais. Eu questiono, com eles: você não fez o curso de especialização? Como você fala que não sabe o que é educação especial e educação inclusiva? [...]. Em relação ao processo seletivo e as entrevistas, quando conversamos com o profissional que tem interesse em trabalhar com a educação especial, 90% têm especialização em educação inclusiva, você vai conversar com os professores da escola da classe regular 90% têm a formação de educação inclusiva, mas o discurso é: não estou preparado [...]. Esse aluno não é para estar aqui, ele é para estar na instituição filantrópica, ou na sala com o professor de educação especial ou na sala multifuncional.
[...]*

O que a gente vê nas assessorias, eu vejo que eles sabem o que é a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, mas quando se trata de pessoas como deficiência, adequar currículo, mais da maioria dos profissionais não só aqui, pois eu trabalho em outro município, à fala a mesma, tanto que muitos desistem (INTEGRANTE DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

Conforme nos lembra Drago (2014), para que a escola adote uma perspectiva da Educação Inclusiva, é necessário quebrar cristalizações segregacionistas que historicamente fizeram parte do ambiente escolar. Como sabemos, “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁRIOS, 2005, p. 44).

Há que ser considerado que a superação desse conformismo depende prioritariamente da mudança de postura de todos os protagonistas que fazem parte da educação. Contudo,

As ideias e opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade (GRAMSCI apud MICHELOTO, 2012, p. 347).

Gramsci nos dá subsídios para refletirmos sobre a formação do professor em nossos dias, pois, para esse sardo, o homem é constitutivo de um processo histórico mediante as relações sociais e políticas do seu tempo.

De acordo com Gramsci (1978), o homem é formado com base nos princípios econômicos e políticos presentes em seu tempo histórico. Assim, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de modo que eles possam refletir criticamente sobre a própria formação e as práticas pedagógicas por eles adotadas.

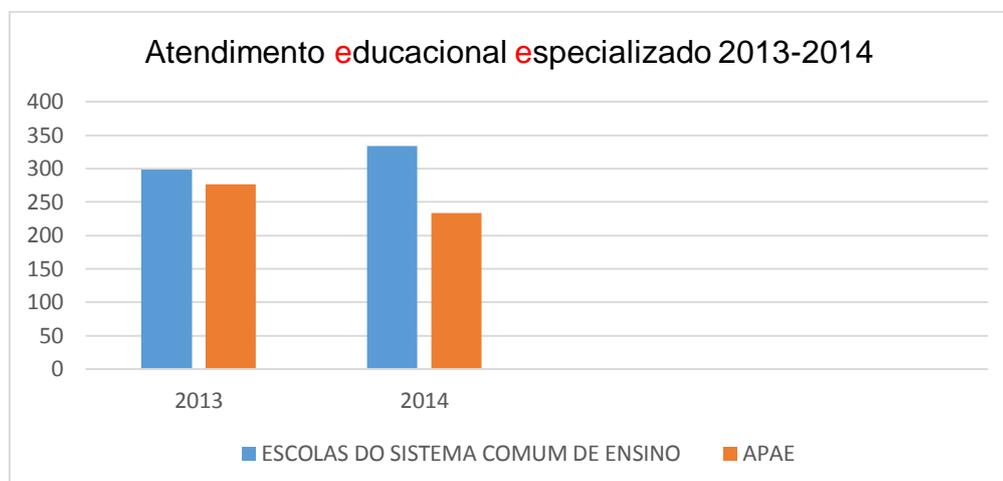
Avançando na discussão a respeito do trabalho do professor de Educação Especial, trazemos abaixo os dados da matrícula da Educação Especial segundo a modalidade de atendimento, e, logo a seguir, os dados do município de Cariacica.

Gráfico 2 – Matrículas da Educação Especial segundo a modalidade de atendimento – Brasil, 2007-2013



Fonte: França (2015).

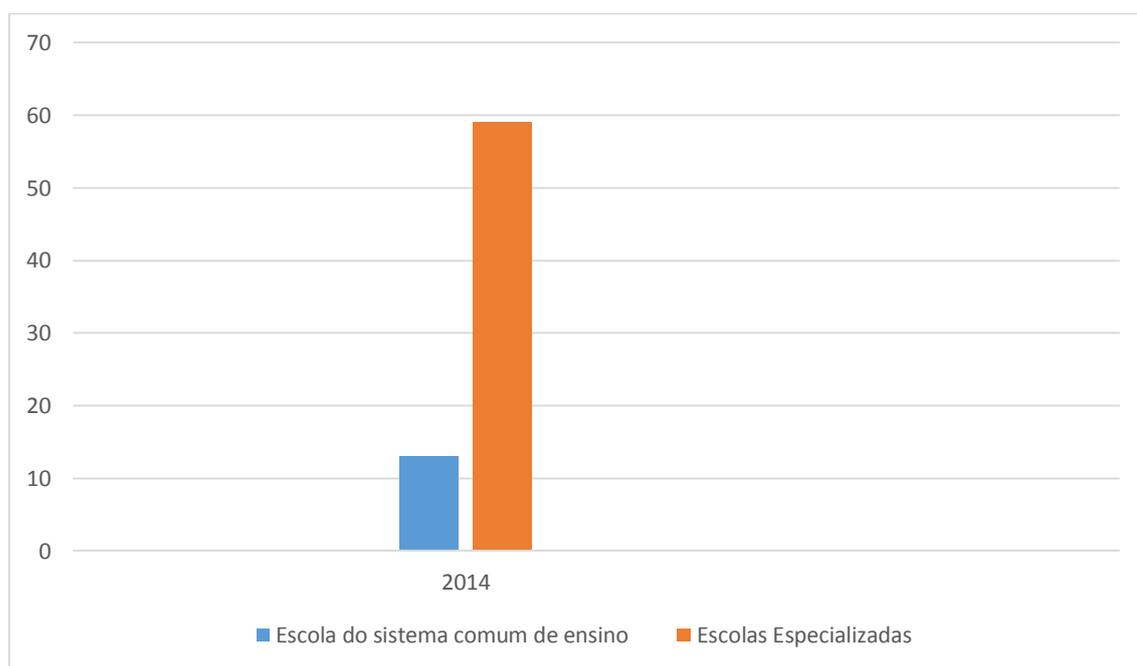
Gráfico 3 – Relação do atendimento educacional especializado 2013-2014 em Cariacica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2014).

França (2015) aponta um aumento significativo das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum de ensino. Os dados do município de Cariacica em 2013 e 2014 apresentam maior quantitativo de alunos de atendimento educacional especializado no sistema comum de ensino que nas instituições especializadas, contudo não há uma diferença significativa entre as instituições.

Gráfico 4 – Atendimento educacional especializado de alunos com deficiência intelectual que frequentam as SRMs nas escolas comuns e nas escolas especializadas de Cariacica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2014).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva aponta os tipos de escolarização destinados ao público-alvo da Educação Especial: escola do sistema comum de ensino e o atendimento educacional especializado, cabendo a este identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade.

No que se refere à modalidade de atendimento, entre as escolas comuns de ensino e escolas especializadas, nacionalmente houve diminuição vertiginosa dessas matrículas, conforme indicam os dados de França (2015).

É interessante notar que, apesar da proposta do Ministério da Educação de implementar salas de recursos multifuncionais (SRMs) e o município ter um quantitativo maior das SRMs destinadas ao atendimento do aluno com deficiência intelectual e TGD, a escola especializada é detentora de maior quantitativo de atendimentos. Talvez isso ocorra em virtude de a escola especializada (APAE), localizada no município, oferecer, além do atendimento educacional especializado, um conjunto de serviços clínicos: neurologista, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, entre outros.

O apoio especializado ao aluno público-alvo da Educação Especial é garantido e proposto nas legislações municipais, mas ainda não se concretizou na prática. Esse apoio fica restrito às unidades de saúde e não tem nenhuma parceria com os sistemas de educação, conforme confirmado pela coordenadora da equipe de Diversidade e Inclusão Educacional.

Outro aspecto que merece destaque é o quantitativo das SRMs e sua distribuição nas diversas regiões do município.

Quadro 4 – Distribuição das SRMs por região que compõe o município de Cariacica

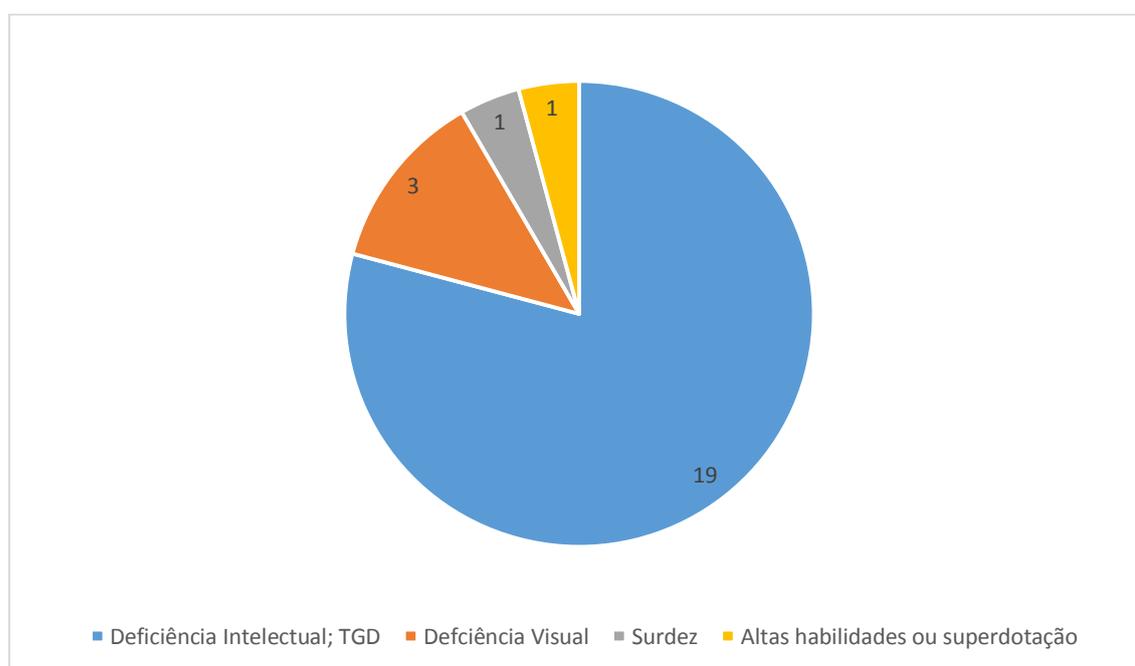
REGIÃO	UNIDADE DE FUNCIONAMENTO DAS SALAS MULTIFUNCIONAIS	
	CMEI	EMEF
Região 1	2	1
Região 2	-	1
Região 3	-	1
Região 4	-	4
Região 5	-	1
Região 6	1	1
Região 7	-	3
Região 8	-	1
Região 9	-	1
Região 10	-	2
Região 11	-	2
Região 12	-	3
Região 13	-	-
TOTAL	3	21

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2014).

Sobre as salas multifuncionais, França (2015) ressalta que “as políticas articuladas pelo governo federal são assimiladas pelos governos municipais, redefinindo ações e serviços destinados à educação especial”. A autora ainda lembra que os recursos financeiros viabilizados pela União, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assumem a função suplementar para as instituições públicas e privadas que oferecem atendimento da Educação Especial, por meio do provimento de materiais e equipamentos, formação de professores, além de buscar oferecer proposições políticas e pedagógicas, para que a infraestrutura física e pedagógica da escola seja adequada à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial.

Vale ressaltar que, conforme mencionado pela coordenadora da equipe de Diversidade e Inclusão Educacional, em conversa informal, o município não tem sala de recurso multifuncional funcionando na região rural, contudo os alunos que frequentam o atendimento educacional especializado são atendidos em uma unidade mais próxima, sendo garantido o transporte para a locomoção de todos os alunos.

Gráfico 5 – Atendimento das SRMs por especificidades – Cariacica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela equipe de Diversidade e Inclusão Educacional (2014).

Os dados do quadro 4 e do gráfico 5 apontam uma política educacional que visa promover o acesso e possibilitar a permanência dos alunos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação na escola comum de ensino.

De acordo com o documento entregue na primeira formação dos professores de educação especial, promovido pelo município em 2015, as legislações que orientam o trabalho do atendimento educacional especializado são as seguintes: Constituição Federal/88; LDBEN n.º 9.394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/90; Lei n.º 10.098/00 – Acessibilidade; Decreto n.º 5.626/05 – LIBRAS; Decreto n.º 6.571/2008 – Atendimento Educacional Especializado; PNEE-EI, 2008; Resolução n.º 004/2009 – Diretrizes operacionais do AEE; Resolução Municipal de Cariacica n.º 007/2011.

Apesar das ações propositivas adotadas com base nos pressupostos legais anteriormente elencados, o considerado aumento do quantitativo do quadro de professores da Educação Especial, aumento na implantação das SRMs no município, contratação de profissional para o apoio pedagógico, a política de educação do município têm embates por muitas vezes velados.

O documento que normatiza a nova estrutura organizacional da prefeitura do município de Cariacica, Lei Municipal n.º 5.283, de 17 de novembro de 2014, em seu parágrafo único, determina que a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação seja formada pelos por vários órgãos, entre os quais:

- [...]
 - 6. Gerência de Ensino;
 - a) Coordenação de Ensino Infantil;
 - b) Coordenação de Ensino Fundamental;
 - c) **Coordenação de Diversidade e Inclusão Social**;
 - d) Coordenação de Educação para Jovens e Adultos;
 - e) Coordenação de Organização e Inspeção Escolar;
 - [...]
- (CARIACICA, 2014, grifo nosso)

Como podemos observar neste capítulo, a coordenadora da equipe de Diversidade adota, em sua fala e em todos os documentos por este setor emitido, o termo “Diversidade e Inclusão Educacional”, desconsiderando o determinado pelo documento que define a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do

Município de Cariacica, o que não deixa de ser um embate, uma cabeça da Hidra de Lerna.

O nome da equipe é: “diversidade e inclusão educacional. Na verdade, o organograma, nós temos educação especial e diversidade e inclusão social, no organograma, é dessa forma [...] só que nós não tínhamos como garantir a educação especial e a diversidade e inclusão social, então o que nós fazemos, diversidade e inclusão educacional. Aí nesse grupo nós temos o GT currículo questões étnico-racial e o GT currículo, diversidade e gênero [...]” (COORDENADORA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL, 2015).

É possível que, ao adotarem a denominação Coordenação de Diversidade e Inclusão Social, a Educação Especial perca espaço nas políticas educacionais de educação?

A Hidra de Lerna, com as suas múltiplas cabeças que representam os vícios e as vaidades, neste estudo materializa-se em cinco cabeças. Personificando-se nas **ambiguidades** apresentadas nas legislações, como a proposta para incluir todos na escola de ensino comum, mas há **lacunas** da legislação, como o termo “preferencialmente”, sem explicar quando esse deve ser considerado e a qual sujeito é destinado.

No que tange às **contradições**, o município garante na legislação apoio especializado, mas não apresenta estratégias para um trabalho que contemple a intersectoralidade, ficando a responsabilidade a cargo dos pais por conseguir os serviços especializados, por meio da espera na longa lista de consulta pelo sistema público do município, ou buscando atendimento nas escolas especializadas. As **sutilezas** e os **embates**, como a postura adotada pela coordenadora da equipe de Diversidade e Inclusão Educacional, que muda a terminologia do próprio setor buscando defender a inclusão escolar, são nada mais que vícios históricos que ganham nova roupagem: “corta-se uma cabeça e outra nasce no lugar”.

Paradoxalmente as políticas educacionais personificam a Hidra de Lerna, mas será apenas por meio delas (usar seu sangue envenenado para exterminar de vez) que poderemos garantir uma educação voltada à inclusão.

Entendemos que é mediante a participação da sociedade civil e de todos os envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação – professores, gestores e os próprios alunos – que as legislações assumirão seu compromisso de contribuir para a transformação social.

7.2 SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CARIACICA

Um dos dispositivos elencados para realização deste estudo é a compreensão das concepções de infância que permeiam os documentos municipais. Assim, mediante uma compreensão dialética, procuramos identificar a essência do documento. Entendendo que

[...] o nosso primeiro contato com qualquer fenômeno nos mostra apenas a aparência deste, é apenas o seu aspecto explícito que não corresponde à sua essência [...] por isso, são necessárias a investigação sistemática e a mediação teórica para avançar rumo ao que verdadeiramente é aquilo que se pretende conhecer [...] (FERRACIOLI; TULESKI, 2013, p. 39).

O documento denominado *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica: o entrelaçamento de teorias e muitas práticas* é um documento norteador, por se tratar de uma proposição de governo, não dependendo de aprovação das câmaras institucionais, como o Conselho Municipal de Educação⁵⁰ (COMEC). O documento traz inicialmente apresentação do documento e o histórico da Educação Infantil no município de Cariacica, no período de 2006 a 2013. Relata que o município tinha uma imagem negativa devido aos problemas de corrupção e violência, o que acarretava precariedade nos diversos setores, principalmente quanto à infraestrutura.

De acordo com o documento, a nova gestão municipal realizou o “Programa Escola em Ação”, instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, na gestão

⁵⁰ Lei n.º 4.701, de 24/4/2009, art. 2.º – O Conselho Municipal de Educação de Cariacica (COMEC), integrante do Sistema Municipal de Educação, nos termos da Lei Municipal n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, consiste em um órgão de deliberação coletiva, de natureza participativa e representativa, o qual exerce funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo e de assessoramento à Secretaria Municipal de Educação nas questões que lhe são pertinentes, na forma desta Lei e do seu Regimento Interno.

de 2005-2012. Mediante um processo de estudos, discussões, escritas e reescritas, a Secretaria de Educação de Cariacica pautou suas ações no desenvolvimento da meta de “Melhoramento da Educação do Município de Cariacica”, que tinha como foco “promover a convergência das ações pedagógicas”. Em 2007, a referida meta foi desdobrada em quatro submetas:

- Dar continuidade aos estudos iniciados em 2006 focando concepções e procedimentos pedagógicos e avaliação escolar;
- Fomentar entre as unidades de ensino a construção das diretrizes curriculares;
- Garantir e sistematizar discussões e elaborações do currículo nas unidades de ensino;
- Iniciar a formalização do documento síntese das discussões sobre currículo realizadas nas unidades escolares (CARIACICA, 2013).

De acordo com o documento, os representantes das equipes que compõem o Programa Escola em Ação – Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva, Tecnologia Educacional e Inspeção Escolar atuaram com as escolas para a elaboração das diretrizes. E, para documentar os dados coletados ao longo desse período de elaboração, foi criado pela Secretaria Municipal de Educação o Grupo de Trabalho (GT) – educação da criança pequena, contando com a participação de uma consultora para direcionar a sistematização dos dados.

Entre setembro e novembro de 2012, o GT propôs um projeto de formação continuada, com carga horária de 56 horas, no formato presencial e não presencial. A formação continuada foi organizada em seis módulos, sendo utilizados como metodologia realização de palestras, relatos de experiências, construção de materiais pedagógicos e documentação da prática pedagógica. Foram sendo trilhados os caminhos para a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Cariacica-ES.

Nos encontros presenciais, foram feitas as discussões teóricas que sustentavam as práticas pedagógicas, com ênfase nas temáticas: a relação entre docente e crianças na Educação Infantil; a organização dos ambientes e o uso dos tempos; as rotinas ou a jornada diária nas creches e pré-escolas: o acolhimento das crianças e de seus familiares; a roda de conversa; a alimentação; a higienização; o uso do parquinho; as brincadeiras externas espontâneas e dirigidas; os momentos do sono/repouso; o

momento de acordar; a hora da saída; o fortalecimento da relação com as famílias na gestão da proposta pedagógica; as linguagens; a avaliação na Educação Infantil (SILLER; BETINI, 2013).

As atividades eram desenvolvidas pelas professoras em suas práticas pedagógicas nos CMEIs, que registravam, através de fotografias e relatórios, todas as experiências vivenciadas na execução da tarefa. Ressalta-se que cada professor participante do GT disponibilizava todo o registro da atividade em CD para a sistematização dos dados (SILLER; BETINI, 2013).

Não cabe, neste estudo, uma análise sobre a questão de gênero na Educação Infantil, contudo constatamos que todos os participantes da elaboração desse documento eram do sexo feminino. Essa constatação instiga-nos a algumas reflexões: nos dias atuais, temos preservado a ideologia pedagógica da “feminilização” no magistério? Os profissionais do sexo masculino que atuavam na Educação Infantil do município de Cariacica, no período da elaboração das diretrizes, foram convidados para a construção desse documento? Quais os critérios adotados para a seleção dos participantes?

Prosseguindo a nossa análise, para problematizarmos a concepção de infância presente nas diretrizes, trazemos o sumário do documento a fim de dar maior visibilidade em nossas considerações.

Quadro 5 – Sumário – Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica

SUMÁRIO
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CARIACICA
2. OS ATORES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
2.1. AS CRIANÇAS
2.2. AS FAMÍLIAS
2.3. OS PROFISSIONAIS
3.1. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
3.2. FUNÇÕES E OBJETIVOS
OBJETIVOS
3.3. MATRÍCULA E FAIXA ETÁRIA
3.4. REGIME DE FUNCIONAMENTO
3.4.1. Relação numérica adulto/criança
3.4.2. Horário de funcionamento
3.4.3. O calendário
3.4.4. Infraestrutura
4. PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 4.1. Princípios éticos
- 4.2. Princípios políticos
- 4.3. Princípios estéticos
5. A INCLUSÃO COMO DIREITO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
6. O CUIDADO E A EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS DAS DIFERENTES ETNIAS
7. AS CRIANÇAS PEQUENAS DO CAMPO
8. A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: AS ROTINAS OU AS JORNADAS DIÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- 8.1. A INSERÇÃO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
- 8.2. O ACOLHIMENTO DOS BEBÊS, DAS CRIANÇAS PEQUENAS E DE SEUS FAMILIARES: O MOMENTO DA ENTRADA
- 8.3. RODA DE CONVERSA (algumas ideias e sugestões)
- 8.4. HIGIENIZAÇÃO: UMA NECESSIDADE DE MENINOS E MENINAS
- 8.4.1. A HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS
- 8.4.2. A HIGIENIZAÇÃO DOS DENTES (algumas ideias e sugestões)
- 8.4.3. O MOMENTO DO BANHO (algumas ideias e sugestões)
- 8.5. A TROCA DE FRALDAS
- 8.6. O MOMENTO DE ALIMENTAÇÃO (algumas ideias e sugestões)
- 8.7. O MOMENTO DO PARQUINHO/ BRINCADEIRAS EXTERNAS (algumas ideias e sugestões)
- 8.8. O SONO E/ OU REPOUSO
- 8.9. ATIVIDADES DE FAZ-DE-CONTA
- 8.10. O MOMENTO DE REENCONTRO COM AS FAMÍLIAS: A SAÍDA (algumas ideias e sugestões)
9. AS RELAÇÕES, AS BRINCADEIRAS E AS LINGUAGENS: EIXOS ARTICULADORES DO TRABALHO PEDAGÓGICO
- AS RELAÇÕES
- AS BRINCADEIRAS
- AS LINGUAGENS
10. SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA
- 10.1. DESCOBERTA DE SI MESMO E DO OUTRO: IDENTIDADE E AUTONOMIA (algumas ideias e sugestões)
- 10.2. LINGUAGEM MATEMÁTICA
- Sistema de Numeração: espaço, forma, cores, espessura, tamanho, textura (algumas ideias e sugestões)
- 10.3. LINGUAGEM MUSICAL: POR UMA “PEDAGOGIA DO DESPERTAR” (algumas ideias e sugestões) Músicas tradicionais da infância
- 10.4. A LINGUAGEM DA FOTOGRAFIA E DO CINEMA (algumas ideias e sugestões)
- 10.5. LINGUAGEM CÊNICA
- 10.6. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA
- 10.7. LINGUAGEM POÉTICA E LITERATURA
- 10.8. LINGUAGEM DAS ARTES: DESENHAR, PINTAR, MODELAR, IMAGINAR, CRIAR, PRODUZIR, SONHAR (outras sugestões)
- 10.9. LINGUAGEM DA NATUREZA E SOCIEDADE (algumas ideias e sugestões)
- 10.10. CORPO EM MOVIMENTO
11. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica [s.d.].

Os itens apresentados no sumário foram divididos em nosso estudo nos seguintes eixos de análise:

Eixo 1 – Organização do sistema de ensino do município de Cariacica-ES para a oferta da Educação Infantil.

Eixo 1 – Organização da Educação Infantil	
1	Profissionais da Educação Infantil
2	Profissionais da Educação Especial
3	Público destinado à Educação Infantil
4	Público destinado à Educação Especial

Eixo 2 – Aporte teórico: este eixo tem por objetivo situar o estudo analisando o aporte teórico que subsidia as Diretrizes Municipais de Cariacica.

Eixo 2 – Aporte teórico (político-filosófico)	
1	Concepção de Educação Infantil
2	Concepção de Educação Especial
3	Concepção de criança

Eixo 3 – Práticas pedagógicas.

Eixo 3 – Práticas pedagógicas	
1	Rotinas ou jornadas diárias na Educação Infantil

Destacamos que os fundamentos desse documento estão anunciados como ancoradas nos dispositivos legais e dispositivos político-filosóficos.

1) Dispositivos legais da educação:

a) Educação Infantil:

- Lei n.º 9394/96, de 17 de dezembro de 1996: dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 2- Formação Pessoal e Social. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo.
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer n.º 20/09 e Resolução n.º 05/09. Brasília: MEC, 2009.

b) Educação Especial:

- Lei n.º 10.098, de 19/12/2000 – Acessibilidade
- CARIACICA. Resolução n.º 007/2011 – Fixa normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cariacica-ES.

2) Dispositivos político-filosóficos:

- Perspectiva histórico-cultural;
- Sociologia da infância – baseada nos estudos de Sarmento.

Eixo 1 – Organização da Educação Infantil

O eixo 1 aborda a questão sobre a formação dos profissionais que podem atuar na Educação Infantil e na Educação Especial, o público atendido por ambas as modalidades de ensino e a organização do calendário escolar.

Quanto à formação dos profissionais que deverão atuar na Educação Infantil, as Diretrizes Municipais de Cariacica seguem o que determina a Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009, que altera o art. 61 da LDBEN n.º 9.394/96 e tem como finalidade discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I. professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II. trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III. trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b).

A Secretaria de Educação Básica do MEC, desde 2005, desenvolve o Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação – Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Proffuncionário). Esse curso consiste em ofertar educação na modalidade a distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas de Educação Básica administradas pelo poder público municipal ou estadual.

Entendemos que, para a efetivação desse programa proposto pelo MEC, existe a necessidade de colaboração entre os entes federados. Entretanto, apesar de as Diretrizes da Educação Infantil de Cariacica reconhecerem a necessidade de incentivar esses profissionais que atuam em funções afins, o documento não

menciona quais ações poderiam ser desenvolvidas para a criação de estruturas que venham a contribuir com a formação do seu profissional.

No que tange à formação necessária aos professores e professoras que atuam na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica adotam os princípios estabelecidos nos arts. 62 e 63 da LDBEN n.º 9.394/96, que determina no

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal [...] (BRASIL, 1996).

No âmbito das considerações acerca da formação dos professores que atuam na Educação Especial, o documento remete às orientações da legislação municipal no art. 100 da Resolução n.º 007/2011, que determina a “[...] formação continuada dos profissionais para atender as crianças com necessidades educacionais especiais” (CARIACICA, 2011). Verificam-se três questões que merecem nossa atenção: primeiro, não menciona qual seria a formação inicial necessária para o profissional atuar na educação especial; segundo, menciona a formação continuada de forma bem resumida, ocasionando uma imprecisão nas informações. Afinal, que profissional da educação tem o direito a participar de uma formação continuada específica sobre a educação de crianças com necessidades educacionais especiais? Seria o professor regente da sala de atividades? O professor que atua na Educação Especial? Ou ambos os profissionais? Como anteriormente mencionado nesta pesquisa, as lacunas e as imprecisões nas legislações contribuem para criação de tensões que podem dificultar a efetivação das políticas educacionais, ou seja, mais uma cabeça que se corta e que ressurgue.

Com relação ao público atendido pela Educação Infantil, o documento adota as determinações legais dos documentos nacionais (LDBEN n.º 9.394/1996; DCNEI/2010) e municipais (Resolução n.º 007/2011). Diferentemente da Resolução n.º 007/2011, esse documento avança na orientação sobre um dos critérios de oferta de vaga para a Educação Infantil, já prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças” (BRASIL, 2010).

É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. **As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças** (CARIACICA, s.d., grifo nosso).

Por outro lado, não trata sobre os indicativos previstos na Lei n.º 4.350, de 21 de dezembro de 2005, que dispõe sobre prioridade de vagas em creches e escolas públicas aos filhos de pessoas com deficiência, próximas de suas residências. “Art. 1.º Fica garantida a prioridade de vagas em creches e escolas públicas, para os filhos de pessoas portadoras de deficiência, próximas de suas residências” (CARIACICA, 2005).

Com o trabalho de garimpagem na SEME de Cariacica no início do ano letivo de 2015, presenciamos tensões entre comunidade, direção de escola e técnicos da SEME.

De acordo com as orientações dadas pela SEME de Cariacica no fim do ano letivo, os gestores das unidades que ofertam a Educação Infantil deverão, com a comunidade escolar – professores(as), funcionários que atuam em áreas afins, pedagogos/as, coordenadores/as, conselho de escola e membros da comunidade em que a escola fica situada e os membros de comunidades adjacentes, realizar uma assembleia e deliberar os critérios de matrículas. A assembleia deve ser registrada em ata e enviada para a SEME. “Os critérios de matrículas são realizados de acordo com cada comunidade. Alguns optam pelos moradores do bairro, outros pelos mais velhos para os mais novos e outros pela lista de espera antiga” (Coordenadora da equipe da Educação Infantil).

A questão que presenciamos deu-se da seguinte forma: a diretora, seguindo a orientação da SEME, realizou a reunião de acordo com os critérios previstos e registrou em ata o resultado da reunião. A assembleia determinou que, relativamente aos critérios de matrículas, a preferência deveria ser por idade decrescente de nascimento, ou seja, priorizando a criança mais velha. Até aí nada de mais.

Contudo, após o término do processo de matrícula, os responsáveis pelas crianças que não foram contempladas para ingressar no CMEI notaram que grande parte das crianças contempladas não residia no bairro onde a escola está localizada e, insatisfeitos, questionaram a SEME.

Mediante o questionamento e a confirmação dos dados, as técnicas orientaram que a comunidade deveria participar da próxima assembleia que ocorreria para decidir os possíveis critérios de direcionamento das matrículas para 2016 e que os critérios adotados pela gestão do CMEI seguiram a decisão da assembleia.

De acordo com o documento *Agenda de Cariacica Planejamento Sustentável da Cidade 2010-2030* (CARIACICA, 2012), o atendimento à Educação Infantil, no município de Cariacica, ainda ocorre de maneira “tímida”. Em 2010, do total de 31.601 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, apenas 3.048 (14,48%) foram atendidas nas creches e 8.587 (81,3%) na pré-escola, totalizando 36,8%, conforme os dados da tabela 3 a seguir:

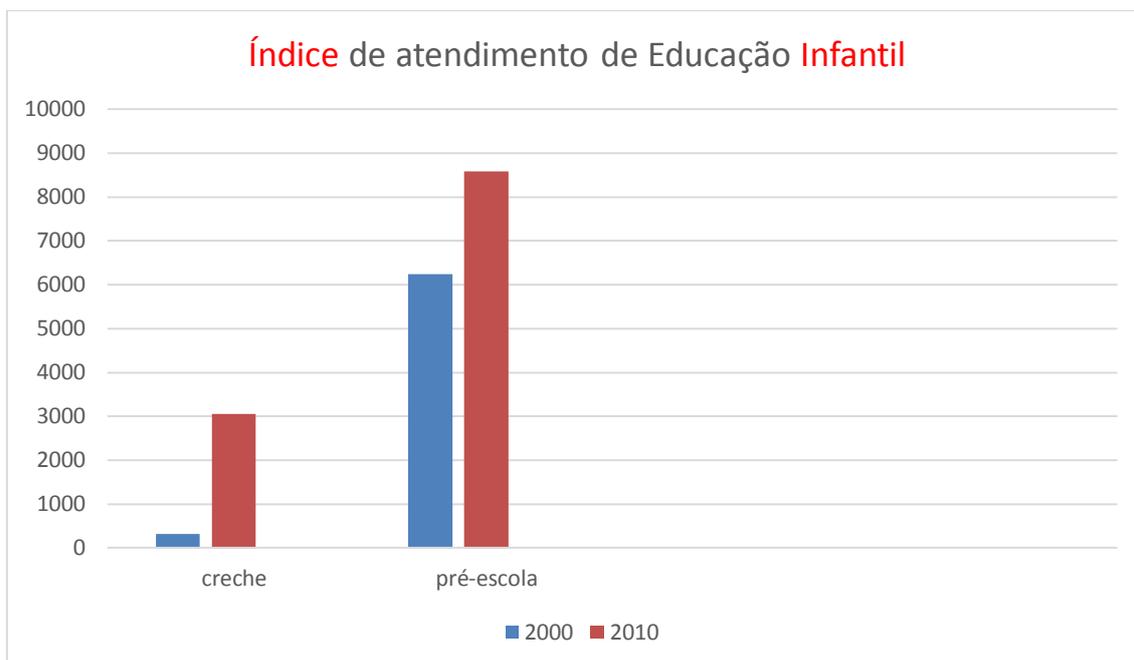
Tabela 3 – Índice de atendimento da Educação Infantil de 2000 e 2010 em Cariacica

Ano	Segmentos	População	Matrícula	Índice de atend. %	População não atendida
2000	0 a 3 anos (creche)	25.522	323	1,2	25,199
	4 a 6 anos (pré-escola)	8.960	6.241 (*)	32,9 (*)	12.719
	0 a 6 anos Ed. Infantil	44.482	6.960 (*)	15.6 (**)	31.522
2010	0 a 3 anos (creche)	21.049	3.048	14,48	18.001
	4 a 5 anos (pré-escola)	10.552	8.587	81,3	1.965

Fonte: Agenda de Cariacica Planejamento Sustentável da Cidade 2010-2020.

Nota: (*) incluídas as classes de alfabetização / (**) Índice de atendimento considerando as crianças matriculadas com idade de 6 anos que, à época, pertenciam ao grupo da pré-escola.

Gráfico 6 – Índice de atendimento de Educação Infantil de Cariacica



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com os dados do documento “Agenda de Cariacica” (2014).

Embora os dados apresentem um aumento significativo entre 2000 e 2010, as tensões no município de Cariacica ocorrem devido a uma disparidade entre a procura por vagas e a oferta de vagas, em especial para o segmento creche, que atende a população das crianças de 0 a 3 anos de idade, o que corrobora as informações da coordenadora da equipe de Educação Infantil sobre a grande procura por vagas, especificamente para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Sobre os serviços disponibilizados para a contribuição para o desenvolvimento da criança nas unidades de ensino, a coordenadora declara que “Hoje tem artes e educação física para atender dentro dos Cmei, para atender 4 e 5 anos. A nossa prioridade é 4 e 5 anos devido a necessidade de 2016” (Coordenadora da equipe de Educação Infantil).

O caráter histórico do atendimento à criança de 0 a 3 anos foi sempre relegado a segundo plano. No município, não são garantidos às crianças desse grupo o profissional de Artes e de Educação Física, mas um professor denominado pela SEME de “Colaborador de Ações Pedagógicas”. Cabe, assim, a esse profissional

garantir o planejamento do professor das salas de atividades trabalhando, entre outras, com atividades lúdicas com as crianças.

A respeito de a Educação Infantil ficar sempre relegado a segundo plano, Cury (2010) adverte que o art. 211, § 1.º, da CF/88, discorre sobre o regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e esclarece que a União deve desempenhar um papel de redistributivo, supletivo e equalizador com assistência técnica e financeira a todos os entes federados. Determina, no § 2.º, que os municípios ficam encarregados de atuar prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. Contudo, de acordo com o § 3.º, os Estados e o Distrito Federal devem atuar também de forma prioritária no ensino fundamental e no ensino médio.

De acordo com Cury (2010, p. 220), “[...] isso mostra que o ensino fundamental é uma competência compartilhada [...]”. Por outro lado, qual o papel destinado à Educação Infantil?

Evidentemente reconhecemos os avanços legais conquistados em favor das crianças de 0 a 3 anos de idade como o reconhecimento do direito da criança pequena à educação (CF/88), a ratificação desse direito no ECA/90, na LDBEN n.º 9.394/96, entre outras legislações. Mas hoje o desafio é estar diretamente relacionado à necessidade de equiparar a demanda por vagas e a oferta.

Ainda analisando o eixo 1 – “Organização da Educação Infantil” –, partiremos para a categoria destinada a identificar quais crianças que as Diretrizes Curriculares de Cariacica reconhecem com sujeitos da Educação Especial.

O documento é fiel ao art. 97 da Resolução n.º 007/2011 e esclarece que as crianças público-alvo da Educação Especial são crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ressalta, ainda, que o serviço de apoio educacional especializado a esse público deve ser garantido na Educação Infantil.

Nada mais, o que também preocupa, já que o início da educação da criança com deficiência também é na Educação Infantil.

Eixo 2 – Aporte teórico (político-filosófico) – Concepção de Educação Infantil Concepção de Educação Especial – Concepção de criança

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Cariacica, a proposta curricular adota como pressuposto teórico a sociologia da infância, por entender que essa perspectiva compreende a criança como sujeito do processo de socialização, e não como objeto da socialização dos adultos, além de considerar a infância “como uma construção histórica e social, vivida por meninos e meninas, sujeitos de direitos, produtores de culturas, que integram uma “categoria geracional distinta” (CARIACICA, s.d.).

Nesta proposta, considera-se a Educação Infantil como “lugar de encontro entre diversas experiências e práticas relacionais e educacionais” (BONOMI apud CARIACICA, s.d.), constituída por crianças com idade de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos e 11 meses e adultos que pertencem a determinados contextos socioculturais, grupos étnicos, geracionais, etários, de gênero, de classe, escolhas sexuais.

O documento ainda se ancora em prerrogativas legais, tais como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, 2010. Ratifica como seu preceito a

Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

A descrição da proposta adotada demonstra uma organização voltada para uma visão da criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como um sujeito de direito.

Outro aspecto pertinente do documento municipal é sua relação direta com as orientações das legislações nacionais. Contudo, não avança problematizando a oferta da Educação Infantil no município.

A respeito da concepção de Educação Especial, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica fazem uma transposição das considerações da Resolução n.º 007/2011 sem contextualizar a Educação Especial no município.

Art. 100 - A Educação Especial “é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (art. 97 da Resolução 007/2011). Com início na educação infantil, deverá garantir os serviços de apoio educacional especializado para crianças com essas deficiências. Apresenta como objetivo a “igualdade de oportunidades no processo educativo, tornando a escola um espaço de inclusão” (CARIACICA, 2011).

Ao ratificarem as proposições da Resolução n.º 007/2011, o qual estabelece que as crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação devem ter garantido o oferecimento da Educação Especial desde seu ingresso na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica reafirmam o compromisso do município com as crianças que tiveram historicamente seus direitos cerceados. Contudo, o documento não avança com indicativos para aplicabilidade da legislação, deixando de problematizar questões que giram em torno da disparidade da oferta e demanda por vagas nos CMEIs, da infraestrutura, da acessibilidade, do apoio técnico e financeiro, entre outras questões que asseguram um ensino de qualidade. Isso evidencia um caráter coadjuvante da Educação Infantil do município, quando se trata de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Eixo 3 – Práticas pedagógicas

Vivemos em uma sociedade globalizada, em meio à efervescência da revolução tecnológica. A velocidade da informação e a quantidade de informações assumem proporções antes nunca imagináveis. São tempos de mobilizações sociais, tempos de amizades virtuais e de invasões virtuais. Contudo, paradoxalmente a esse contexto, as políticas educacionais têm apresentado suas orientações pautadas preponderantemente no rol das práticas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica apontam a necessidade de uma reorganização do curso de pedagogia com vistas à agregação de vários estudos, pesquisas e práticas capazes de contribuir para uma Pedagogia da Infância, centrada, de acordo com o documento,

[...] na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado. No perfil dessas docentes, considerando que, a professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos(as) (FARIA apud CARIACICA, s.d.).

Nota-se, na metodologia utilizada para a elaboração das diretrizes do município, uma supervalorização do saber-fazer, sendo destinado mais de 70% do documento a “ideias e sugestões”. Isso não significa que o município adotou uma posição antagônica em relação às orientações nacionais, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, em seu art. 2.º, definem o currículo como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Contudo, a posição adotada no documento municipal evidencia um desequilíbrio na sistematização das propostas dos DCNEIs (BRASIL, 2009), correndo o risco de as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica serem assumidas como um guia, uma “camisa de força”, e não um documento orientador que possibilite a articulação entre as experiências das crianças e os diversos conhecimentos que fazem parte da nossa história.

Outro aspecto que nos preocupa, além dessa supervalorização da prática, é a ausência de “ideias e sugestões” de atividades para trabalhar com as crianças com deficiência intelectual, física, visual, deficiências múltiplas, a criança surda e as crianças com algum transtorno global do desenvolvimento, autismo, com altas habilidades ou superdotação.

Segundo Pletsch (2014, p. 97), para a inclusão alcançar a devida efetivação no contexto da escola comum de ensino, deve-se levar em “conta as múltiplas dimensões vivenciadas pelas pessoas com deficiência, pois suas vidas, assim como

de todos os seres humanos, são formadas por diferentes experiências”, o que nos leva a refletir sobre as seguintes situações relatadas pelos professores de Educação Especial do município de Cariacica que participaram do grupo focal:

[...] os professores da educação infantil se recusaram a usar o aparelho auditivo porque a criança está lá para brincar, não estou generalizando, mais alguns professores, pensam isso (PROFESSORA DENISE).

Eu trabalho como tradutor/intérprete de LIBRAS [...] no Estado é todas as aulas com o aluno, aqui não. Eu tenho meu horário. O certo é um atendimento individual, na turma. Se a gente não estiver próximo, quando a gente sai...cadê meu Deus, cadê meu apoio (PROFESSOR ALAIR).

Um dos aspectos que Pletsch (2014) aborda é a adoção que o sujeito público-alvo da Educação Especial está na escola para “socializar” em detrimento de participar do processo de construção de conhecimento.

Diante dos relatos, nota-se que está presente, de forma implícita, o entendimento, em especial, da criança com deficiência ou TGD, sendo de responsabilidade apenas do professor especialista da Educação Especial. Isso justifica para os demais profissionais a isenção da responsabilidade com o seu processo de aprendizagem desse grupo de crianças.

Com base nas considerações realizadas nesses três eixos, as tensões encontradas, as contradições e as fragilidades, cabe-nos questionar: o professor de Educação Especial foi convidado a participar da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica-ES? Segundo o setor de Diversidade e Inclusão Educacional, o professor de Educação Especial, que trabalha com a criança público-alvo da Educação Especial na sala comum de atividade, é denominado como professor colaborador das ações inclusivas. Como o professor “colaborador” pode exercer seu trabalho de colaborar com ações inclusivas nos vários tempos e espaços destinados à Educação Infantil?

Ressaltamos que o documento traz a orientação da necessidade de uma atenção maior no trabalho de assessoria a crianças que apresentam TGD. Tal indicativo nos causa estranhamento, de modo que crianças que apresentam TGD são público-alvo da Educação Especial e o documento não justifica a priorização desse grupo de

crianças em detrimento das demais crianças que também compõem o público-alvo da Educação Especial.

Infelizmente, a restrição da Educação Especial em um único campo retrata o papel desse setor na Secretaria de Educação.

Eu fui convidada somente para discutir quando estavam discutindo a educação especial. [...] quando a gente vai discutir o calendário escolar? A gente não é convidada.

Você vê o retrato disso quando você vê e olha isso... (mostra a sala que estamos) o que você vê daqui para lá? Cada um no seu quadradinho.

Era para ser alguma coisa bem integrada porque a gente trabalha com educação infantil, educação fundamental e EJA.

Da Educação Infantil você acha que fomos convidadas? Você pode ver que tem um parágrafo que fala da educação especial (COORDENADORA DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

Esse isolamento forçado do setor da Educação Especial corrobora as reflexões de Gobete (2005), que identificou a dificuldade de um trabalho intersetorial entre as várias equipes que compõem a mesma secretaria de educação.

Percebe-se, nesse documento, uma visão fragmentada da infância, da criança considerada dentro dos padrões da normalidade e da criança público-alvo da Educação Especial. No campo específico que trata sobre a educação dessas crianças, não há menção da visão da criança como construtora de conhecimento, apenas a transcrição das orientações que a Resolução n.º 007/2011 apresenta.

A proposta de construção desse documento mediante a colaboração de vários profissionais que atuam na Educação Infantil de Cariacica poderia corroborar as considerações de Kramer (s.d., p. 4) que nos diz que “não podemos deixar de tentar conhecer o que existe in loco, nas escolas, creches e pré-escolas”.

7.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base na intenção deste estudo de discutir o que o município de Cariacica-ES tem proposto como políticas educacionais de Educação Especial/Inclusiva para as crianças de 0 a 5 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, trouxemos, nos subcapítulos anteriores, as análises das legislações municipais de Cariacica – a Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, a Resolução n.º 007/2011 e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica. Entretanto, buscando intensificar as reflexões para o alcance dos objetivos pretendidos neste estudo, trazemos, neste subcapítulo, novos recortes dos diálogos com os professores especialistas da Educação Especial e dos demais sujeitos da pesquisa.

Entendemos que, ao fazermos um recorte do material produzido com base nas entrevistas e na dinâmica do grupo focal, estamos racionalmente selecionando o que queremos conhecer e suprimindo propositadamente o restante do material. Contudo, temos o entendimento de que toda linguagem traz consigo a compreensão de mundo, de homem e de sociedade do seu interlocutor, por ser a linguagem “um conjunto de noções e conceitos determinados” (GRAMSCI, 2014, p. 93). Assim, a supressão de determinado material produzido pela dinâmica citada não o desqualifica, apenas se faz necessária para objetivar a proposta deste estudo.

Tendo clarificado a dinâmica adotada neste subcapítulo, seguimos com questões que também foram suscitadas no movimento da pesquisa, entre as quais os recursos financeiros:

São questões que a gente precisa discutir um pouco mais. A nossa dificuldade, porque isso tudo tem custo, né Angela. E quando a gente fala desses dois profissionais a gente está gerando um custo maior e aí as vezes as pessoas ficam jogando para você articular o seu trabalho com menor custo. (COORDENADORA DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

Questões que perpassam por recursos financeiros são evidenciados nos dados da entrevista da coordenadora do setor de Diversidade e Inclusão Educacional, ao se referir à contratação dos profissionais para atuarem na Educação Especial, no

atendimento educacional especializado (AEE) e como colaboradores das ações inclusivas com o professor regente da sala de atividades.

O processo de universalização da educação buscou oportunizar o acesso e a permanência das classes populares ao sistema comum de ensino e trouxe consigo, no processo de municipalização, o regime de colaboração entre os entes federados, ficando os municípios responsáveis de atuar prioritariamente nas etapas de ensino da Educação Infantil e do ensino fundamental (CURY, 2010; PINTO, 2013).

A Constituição Federal de 1988 proclama a educação como um direito social de todos, competindo aos entes federados incorporar a responsabilidade de prover meios para a efetivação desse direito. Nessa lógica, a relação educação e recursos financeiros estreita-se para a efetivação de uma educação de qualidade.

Pinto (2013) constata que os municípios são um dos entes federados que menos arrecadam recursos para gerir suas escolas, “[...] a cada R\$100,00 arrecadados em tributos no país, o governo federal arrecada R\$ 70,00; os estados R\$ 25,00 e os municípios R\$ 5,00” (PINTO, 2013, p. 32).

Em relação à Educação Infantil propriamente dita, apesar de o estudo de Bravo (2014) destacar algumas mudanças na área de educação que ocorreram no município, como construção e ampliação de unidades de ensino, realização de concursos públicos para o magistério, garantia de plano de carreira para os profissionais para os professores e elaboração de documentos que normativos e orientadores das ações educativas. Tais ações não foram suficientes para garantir um aumento significativo das crianças pequenas no sistema de ensino, como demonstra o quadro 6:

Quadro 6 – Relação das crianças de 0 a 5 anos matriculadas na Educação Infantil de Cariacica

IDADE	ANO					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1 ano	446	418	511	340	255	238
2 anos	815	701	801	828	795	650
3 anos	1215	1235	1606	1355	1631	1665
4 anos	3079	3057	3420	3553	3742	3793
5 anos	3950	3910	4204	3994	4331	4316
Total	9.505	9.321	10.542	10.070	10.754	10.662

Fonte: Equipe de Educação Infantil (2015).

Os dados do quadro 6 apontam uma diminuição gradativa desde 2013 nas matrículas das crianças de 1 e 2 anos de idade e oscilação na faixa etária de 3 a 5 anos.

O documento *Agenda de Cariacica* (CARIACICA, 2012), ao analisar os dados de 2008, apontava, em sua avaliação estratégica, que a baixa cobertura na Educação Infantil era um dos pontos fracos, somando a precariedade no atendimento ao público-alvo da Educação Especial. De acordo com os dados desse documento, em 2008 o município atendia 39.409 alunos e ocupava uma das últimas posições em relação ao gasto com aluno R\$ 2.459,20 (AGENDA CARIACICA, 2010-2030).

Contudo, essa realidade mudou. Em 2013, pelos dados publicados na Revista *Finanças*⁵¹ nesse ano, Cariacica ocupava a quarta posição dos municípios que têm o maior valor gasto com aluno, ficando atrás somente de Vitória, Serra e Vila Velha. Com 41.810 matrículas em 2013, o valor gasto com aluno foi o de R\$ 4.456,27, tendo uma mudança quantitativa significativa.

Corroborando os estudos de Bravo (2014), Pattuzzo (2014), Gonçalves (2008), bem como o de França (2008), que tecem considerações sobre um redirecionamento nas políticas educacionais do município, que, segundo essas pesquisas, investiu gradativamente na infraestrutura das unidades de ensino, formação de professores, entre outros. Contudo, nota-se, pelos dados do quadro 6, que o atendimento à

⁵¹ Disponível em: <http://www.aequus.com.br/anuarios_es.html>. Acesso: em 1 jun. 2015.

primeira infância tem reduzido a oferta de vagas, indo na contramão dos avanços conquistados pela educação do município de Cariacica.

Acreditamos que a diminuição da oferta de vaga para essa faixa etária dá-se devido à busca do município por atender aos preceitos da Emenda Constitucional n.º 59, aprovada em novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos. Como discorrido neste estudo, há um descaso quanto ao atendimento à primeira etapa da infância, o que confirma o nosso entendimento de que a essa faixa etária é destinado papel coadjuvante nas políticas educacionais.

Paradoxalmente estudos apontam a relevância das interações vivenciadas no processo de escolarização da criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras peculiaridades (DRAGO, 2011; CHIOTE, 2011). Soma-se a esses estudos, além dos documentos normativos nacionais já abordados nesse estudo, a própria legislação municipal que preconiza que o atendimento da Educação Especial se deve iniciar desde a Educação Infantil (CARIACICA, 2006, 2011).

Está surgindo uma nova proposta dentro do atendimento educacional especializado, com o foco maior no aluno dentro da sala de aula. No meu ponto de vista toda a escola de educação infantil deveria ter uma sala multifuncional [...]. Os equipamentos que vêm, tanto da sala tipo 1 ou tipo 2⁵² atendem mais o público do ensino fundamental.

[...]

Aí vem o que eu falei da formação, a formação do atendimento educacional especializado não pega essas peculiaridades. O que fazer com o aluno que chega precisando de estimulação precoce? Temos que trabalhar primeiro com a questão da estimulação precoce (INTEGRANTE DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

Entre as ações desenvolvidas pelo MEC, voltadas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, está o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Conforme a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, as salas de recursos multifuncionais têm sido consideradas como o lócus prioritário para oferecer o AEE.

Art. 5.º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno

⁵² Salas tipo I possuem material didático, mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para todos os alunos público-alvo da Educação Especial, com exceção dos alunos com deficiência visual. A esse público específico o MEC disponibiliza a sala de recursos multifuncionais tipo II, que contempla todos os materiais da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009).

Pelos dados disponibilizados pelo setor de Diversidade e Inclusão Educacional, das 42 unidades que oferecem Educação Infantil, apenas três CMEIs possuem sala de recursos multifuncionais, que oferecem o serviço de atendimento educacional especializado, sendo duas SRMs funcionando próximas e na mesma região (Região 6), a outra SRMs funciona na Região 1.

O reduzido número de SRMs instaladas nos Centros Municipais de Educação Infantil deve-se inicialmente às precárias condições de infraestrutura das unidades de ensino de Educação Infantil. Em grande parte das unidades de ensino que conhecemos, as salas de atividades têm o espaço que comporta apenas mesas e cadeiras, sendo reduzido o espaço livre para ser destinado a outras propostas pedagógicas, como um espaço reservado para leitura, contação de histórias, brincadeiras de faz de conta, entre outras. Os demais espaços das unidades também são comprometidos, pois nem todas as unidades têm espaço próprio para refeitório, sala individual do gestor da unidade de ensino, pedagogo ou mesmo área adequada para o lazer das crianças.

Vale ressaltar que as novas unidades de ensino de Educação Infantil, construídas desde 2006, têm buscado garantir espaços adequados para o atendimento ao público infantil, seguindo os dispositivos do MEC, o que levanta alguns questionamentos: por que não foram projetadas nas novas unidades de Educação Infantil espaços para a instalação das SRMs, de modo que fosse oferecido o atendimento educacional especializado? Essa e outras questões nos causam estranhamento, visto que a Lei n.º 4.373/2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica, já preconizava a oferta da Educação Especial/Educação Inclusiva em todas as modalidades de ensino, garantido o atendimento educacional especializado a todo o público-alvo da Educação Especial.

Em face desse antagonismo, as considerações de Gramsci vêm contribuir para reflexões sobre a sociedade civil e sua implicação na garantia do direito da criança à educação.

Para Gramsci (2004), a sociedade civil⁵³ é parte do Estado, contudo é na sociedade civil que as relações de forças se configuram em um campo de disputa. Segundo Jesus (apud GONÇALVES, 2008, p. 45), “[...] o Estado desenvolve, na sociedade civil, um aparato ideológico, no qual a educação ocupa o lugar principal”. Assim, o direito garantido pelas diversas legislações nacionais, entre as quais a Constituição Federal de 1988, a LDBEN/96 e, neste caso, as que tratam especificamente da educação no município de Cariacica, a Lei n.º 3.437 e a Resolução n.º 007/2011, depende muitas vezes de lutas de força para sua efetivação.

Diante dessas reflexões, entendemos como Silva (2010, p. 56) que a sociedade civil “é o lócus em que se exerce a hegemonia, espaço de luta ideológica”, o que possibilita desenhar novos movimentos sociais, culturais e políticos, com vistas a garantir que as implementações das políticas educacionais, nesse caso das políticas educacionais da Educação Especial/Inclusiva destinadas às crianças, não fiquem reféns de interesses dos diversos grupos políticos.

Os dados levantados neste estudo apontam mudanças significativas nas políticas educacionais do município, tais como: realização de concurso público; gestão democrática nas escolas⁵⁴; construção de novas unidades de Educação Infantil; implementação da política educacional de Educação Especial/Inclusiva com aumento significativo de professores de Educação Especial e das salas de recursos multifuncionais; contratação de intérprete de LIBRAS; aquisição de equipamentos produção de materiais em BRAILE; contratação de um profissional voltados para os cuidados de higiene e alimentação para os alunos com deficiência severa ou outros

⁵³ “A sociedade civil, como o próprio nome sugere é formada pelos ‘civis’ por qualquer tipo de organização voluntária entre os homens, que não têm relação com o governo jurídico, igrejas, escolas, famílias, associações [...]” (SILVA, 2010, p. 56).

⁵⁴ A gestão democrática nas escolas do município de Cariacica tem-se materializado em ações como eleição direta para os gestores das unidades de ensino, com participação de todos os segmentos da comunidade escolar, administração dos recursos financeiros com a participação do Conselho Fiscal, Conselho de Escola e dos demais integrantes da comunidade escolar, entre outras ações que integram a gestão democrática (GONÇALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012).

comprometimentos (cuidador); garantia de formação continuada para todos os profissionais que atuam na Educação Especial, entre essas e outras ações.

As reflexões realizadas no O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas grupo focal, trazem um panorama de como as políticas de Educação Especial/Inclusiva têm sido implementadas no município em relação à Educação Infantil.

Em um dos relatos, a professora Denise destaca a transição, da unidade de Educação Infantil para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), de uma criança de 6 anos de idade que tem a Síndrome de Treacher Collins: “[...] quando recebemos a informação que iríamos receber essa criança, estávamos nos preparando psicologicamente porque a primeira imagem dela é impactante” (Professora Denise, Grupo Focal).

A criança tem a Síndrome de Treacher Collins e faz uso de traqueostomia, devido à especificidade da síndrome.

[...] de 250 alunos, dois alunos a rejeitaram. Uma aluna falava: ‘ela é muito feia’. O outrozinho que foi para escola: ‘me tira dessa sala por que eu não vou conseguir ficar aqui’ [...]. Ele não conseguia falar, ele foi para o refeitório, quando eu olhei para ele, ele estava gelado, a mãe teve que trocar de horário.

Ela usa traqueostomia, só duas crianças rejeitaram, mas as outras não, ela tem 6 anos. Pode fazer tudo, só comida que a gente dá pastosa. Foi uma experiência...vou falar a verdade...eu estava apavorada, eu imaginava uma coisa totalmente diferente. Como vamos lidar com ela, ela vai desenvolver? (PROFESSORA DENISE, GRUPO FOCAL).

Contribuindo com a discussão, a professora Rosimere relatou o caso de uma aluna de 5 anos que apresenta a Síndrome Regressão Caudal: “[...] eu corro também...ela queria ficar na cadeira dela, no lugar que ela se sentia mais confortável. Vamos conhecer, saber o que não sabíamos [...]. As crianças não perguntaram mais ‘cadê a perna dela’?” (ROSIMERE).

Drago (2013) adverte que o desconhecimento dos profissionais da educação ante os alunos com síndromes raras é capaz de gerar dúvidas, incertezas e ansiedade, comprometendo a credibilidade na potencialidade do sujeito e, conseqüentemente, pondo em risco seu processo de aprendizagem, tanto na Educação Infantil quanto nos demais níveis de ensino. De acordo com o autor, é imperativo o envolvimento de

todos os sujeitos da comunidade escolar, no sentido de garantir a equidade das ações educativas como foco na inclusão de todos.

Uma das características do homem é sua capacidade de estabelecer vínculos afetivos com seus semelhantes. Conforme afirma Pino (texto mimeo), o ser social do homem está preso à existência do outro. A inserção num determinado grupo social torna a criança parte daquele grupo, participando de todos os processos e assimilando os padrões culturais de comportamento comum daquele meio. Daí a relevância de a escola contribuir para que as interações sociais vivenciadas pelas crianças venham a assumir posturas prospectivas ante a diversidade humana.

[...] falta um trabalho da escola, com os alunos sobre essas crianças. A gente trabalha com o aluno especial mais não trabalha com a escola toda, as outras famílias (PROFESSORA FÁTIMA, GRUPO FOCAL).

O desafio é trazer a família. A mãe de uma das crianças, dita normais, foi na escola e queria saber se o Rafael (criança com Síndrome de Down) poderia frequentar somente a APAE [...].

A mãe é professora do Estado. Ela dizia: 'mais meu filho está imitando ele' (Fala da mãe narrada pela PROFESSORA ROSIMERE, GRUPO FOCAL).

[...]

O preconceito, eu acho, vivido é tão grande que tudo remete a essa concepção de discriminação mesmo. A mãe já chega na defensiva, nosso trabalho é esse mostrar que é possível, mostrar as possibilidades [...].

'Eu tenho dificuldade de aceitar, não é fácil, vocês não sabem como é, o que eu passo' (Fala da mãe narrada pela PROFESSORA ROSIMERE).

[...]

Vai ter o fórum de família, vem, conversa com a equipe, talvez um psicólogo para ver ser trabalha estas questões (atitude da mãe). Eu sozinha na escola como colaboradora eu não daria conta dessas especificidades das crianças, neste caso dele precisa de uma pessoa junto com a professora, tem uma menina que apoia para ver se a inclusão acontece de fato (PROFESSORA ROSIMERE, GRUPO FOCAL).

O relato das professoras nos remete às considerações de Caiado et al. (2013), que desenvolveu um estudo com objetivo de conhecer as trajetórias escolares de pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior. O resgate das lembranças dos entrevistados apontou a ausência de políticas públicas no processo de escolarização.

De acordo com Caiado et al. (2013), nenhuma barreira arquitetônica havia sido removida para possibilitar o acesso à escola, nenhuma proposta de sensibilização foi planejada para a superação do preconceito. Nas memórias, o que trouxe brilho aos

olhos foram as lembranças de professores de sala de aula, a lembrança dos colegas de escola e, “acima de tudo, [...] a força de suas famílias a construir e/ou possibilitar caminhos de luta para chegarem à escola e lá permanecerem e se apropriarem do conhecimento universal e científico” (CAIADO et al., 2013, p. 31).

Temos reconhecido neste estudo o entendimento de que a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial assume questões que ultrapassam ações de âmbito escolar (MENDES, 2002; GARCIA, 2004; CAIADO, 2013; DRAGO, 2011).

Entendemos que, para a inclusão se fazer efetiva, a sociedade, em seus diversos âmbitos (cultural, político, econômico e social), deve exercer práticas e garantir ações propositivas a esse público. Entretanto, é imperativo que a escola, parafraseando Saviani (2004), como “instrumento de luta”, institua movimentos para problematizar, compreender, historicizar e discutir os processos de inclusão e exclusão e, assim, contribuir, como já mencionado neste estudo, para “uma escola de todos” (JESUS, 2014).

Duas mães lutaram muito para ter atendimento para seus filhos, para ter material, para ter profissional. Essas duas famílias lutaram para que a rede ofertasse mais que só o professor na sala de aula. Dali foram surgir o Fórum de Família, com discussões, reflexões, reivindicações. E, foi se ampliando e hoje chegou a um número muito grande de famílias. A participação é muito boa.

[...]

A questão da autonomia do pai de buscar na legislação apoio para que seu filho realmente possa participar. Isso aqui em Cariacica é muito bom. E, foi um ganho da equipe de inclusão, a partir do momento que a gente leva para o fórum, os direitos dos pais, o que eles precisam fazer, o que eles podem fazer, o município tem que fazer, o que o sistema do município tem que fazer, a gente deu autonomia para os pais e mesmo a gente tendo que responder muita coisa durante o dia, durante a semana, isso é muito bom. Por que eles agora se sentem incluído, porque eles fazem parte do movimento, antes eles só ficavam recebendo, e o que dessem para o filho deles, uma folhinha, duas horinhas, é suficiente. Hoje eles sabem que podem muito mais, e que os filhos deles podem muito mais. Foi um fruto do fórum de família e da equipe de educação inclusiva (INTEGRANTE DA EQUIPE DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL).

Segundo Gramsci (2014), mesmo as situações que se apresentam apenas como fruto da vontade, movido pelo desejo individual – como o desejo que motivou as duas mães de procurar apoio na Secretaria de Educação de Cariacica –, é, na verdade, uma ação fruto das relações sociais, reflexo de suas vivências, de suas expectativas.

Conforme já mencionado neste estudo, Gramsci (2014) considera que todos os homens são intelectuais e Silva (2010, p. 90) ressalta que os intelectuais, para Gramsci, não seriam apenas “os acadêmicos”, mas “todo sujeito histórico-crítico que influi, de alguma maneira, no trato com os outros sujeitos na sociedade, propagando ou combatendo uma visão de mundo”. A atuação desse intelectual não estaria articulada a palestras, congressos, mas a debates públicos, a grupos de discussão, a redações de jornais e revistas, e, no caso da nossa pesquisa, podemos acrescentar ao Fórum de Família.

Ancorados nos pressupostos gramscianos, consideramos as duas mães que inicialmente mobilizaram a instituição do Fórum de Família, como intelectuais do seu grupo social, como disseminador de ideologias, formado no debate público, na luta pela reivindicação de melhor qualidade de ensino para seus filhos considerados hoje como alunos público-alvo da Educação Especial. Entende-se que

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (GRAMSCI apud SCHLESENER, 2009b).

Para Gramsci, as diferentes formas de constituição de intelectuais não ocorrem por acaso, mas está articulada na leitura que ele faz da história e ações que adota para a construção de uma nova ordem social. Entende-se que essa ordem de intelectuais⁵⁵ pode contribuir para a mudança da sociedade (SILVA, 2010).

Dando prosseguimento às análises, a professora Fátima relata sua percepção, ao atuar no processo de mediação entre a escola e a família do aluno atendido pela Educação Especial: *“A gente vê esta discriminação por parte da família, a gente vai conversar e não aceita. A educação inclusiva é difícil para a família, para o professor, o que a gente precisa é abraçar mesmo a criança”* (PROFESSORA FÁTIMA – GRUPO FOCAL).

⁵⁵ “Gramsci distingue outros tipos de intelectuais: o intelectual cosmopolita e o intelectual nacional popular. Gramsci, então, trabalha com duas díades: ‘intelectual orgânico’ e ‘intelectual tradicional’ e ‘intelectual nacional popular’ e ‘intelectual cosmopolita’” (SILVA, 2010, p. 95). Contudo, não é objetivo deste estudo maior aprofundamento sobre esses conceitos.

O desafio de trazer família para debater sobre o processo de escolarização da criança pode contribuir para superar a relação de unilateralidade, como alerta Alves (2009). Assim, o estudo do referido autor apontou que os familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais desejavam que os profissionais que trabalhavam com seus filhos participassem da reunião, trazendo relatos de suas práticas e de suas experiências dentro da escola.

Segundo os pais/mães que participaram do estudo de Alves (2009), essa dinâmica proporcionaria conhecer melhor o processo da produção de conhecimento dos seus filhos, além de possibilitar que a família contribuísse nos encaminhamentos pedagógicos de seus filhos. De acordo com Alves (2009, p. 158):

[...] aponta caminhos para a construção de ações que viabilizem um dissenso social, rompendo paradigmas e modelos que diferenciam e distanciam o contexto sociocultural da família e da escola, propõe novos engajamentos e crenças em torno da possibilidade de implementar uma educação escolar que seja significativa para todos.

Os relatos do grupo focal trouxeram indícios sobre os avanços e dilemas nas políticas do município quanto à proposta de Educação Especial/Inclusiva. Ademais, levantaram questões sobre o atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial/Inclusiva, principalmente quanto a questões relacionadas ao tempo para atuar junto ao aluno: “[...] aqui em Cariacica, nós temos os colaboradores, o regente, o AEE e temos também APAE, por que eu estou com uma criança a tarde que está ficando jogado. Porque eu tenho horário, e ele fica no corredor [...]” (PROFESSORA FÁTIMA, GRUPO FOCAL).

Mesmo de forma velada, o sistema de ensino assume um papel reprodutor do sistema neoliberal, tornando-se imperativo o professor de Educação Especial exercer múltiplas funções, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Como menciona Pletsch,

[...] o professor atuaria como orientador e mediador para aprendizagem, articulando-se como a família e a comunidade, o projeto político-pedagógico e a gestão da escola, ainda que, paradoxalmente, sobre o professor pese a responsabilidade principal pela aprendizagem dos alunos (PLETSCH, 2014, p. 62).

As análises até aqui abordadas fazem surgir mais uma cabeça da Hidra de Lerna: os dilemas, avanços e contradições da política de Educação Especial/Inclusiva no âmbito da Educação Infantil.

Amaral (1995), ao propor conhecer a deficiência em companhia de “Hércules”, ela traz um dos seus 12 trabalhos: matar a Hidra de Lerna.

[...] o embate é corpo a corpo e Hércules finalmente consegue, com a espada (arma de combate espiritual), decepar a cabeça principal, enterrando-a sob um rochedo. Utilizando um archote (que simboliza a perfeição) cauteriza as feridas das demais cabeças, impedindo-as, assim, do refazer-se constante de que são capazes. Finalmente **embebe suas próprias setas no veneno da fera, perpetuando, a seu serviço**, o poder nelas então contido (AMARAL, 1995, p. 41, grifo nosso).

Amaral (1995, p. 41) adverte-nos que, ao utilizarmos o veneno da fera para perpetuar o serviço, exercitamos uma nova forma de proteção para futuros embates, ou seja, “[...] possibilidade de transformar aquilo que ameaçava em trunfo, em bagagem cultural”.

Assim, as reflexões emanadas deste subcapítulo apontam a necessidade de transformarmos os dilemas, as contradições, as lacunas, os embates das políticas educacionais em ações capazes de:

- Exercitar a transversalidade entre os diversos setores da educação, de modo que as discussões, reflexões e considerações que foram construídas pelos diversos setores possam contribuir com as demais modalidades de ensino. A transversalidade também deve ultrapassar a Secretaria de Educação e perpassar as demais secretarias, como a de Obras, para que, ao projetarem unidades de ensino, estas estejam em consonância com as conquistas já asseguradas nos documentos normativos e orientadores.
- Entender as particularidades da infância e de suas famílias. Ademais, garantir que as políticas de Educação Especial/Inclusiva possam vislumbrar a inclusão da criança para além do acesso ao ensino comum, mas a um acolhimento e permanência humanizado, com a garantia de aprendizagem no seu processo de escolarização.
- Compreender a existência das peculiaridades do trabalho do professor que atua nas escolas de ensino fundamental e nas unidades de Educação Infantil, de modo a garantir processo seletivo específico para o profissional que atuará na Educação Infantil, como acontece na rede municipal de Vitória. Soma-se a essa questão a necessidade de formação de professores que

garanta o entendimento das particularidades do trabalho com crianças e o entendimento sobre os processos de seu desenvolvimento.

- Superar a visão economicista e dicotômica das políticas educacionais sobre a escolarização da criança de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos, visto que há uma nítida distinção sobre a aplicabilidade das legislações nessa etapa de ensino, e, assim, garantir oferecimento do atendimento educacional especializado a todas as crianças cujas famílias demonstrem interesse.

Avançando em nossas reflexões, recentemente o município discutiu o Plano Municipal de Educação. Assim, passamos a relatar brevemente o processo, buscando contribuir para a reflexão deste plano e, conseqüentemente, para sua aplicação na Educação Infantil.

A realização da III Conferência Municipal de Educação de Cariacica em maio de 2015 foi precedida de reuniões organizadas pelo Fórum Municipal de Cariacica (órgão constituído pela Portaria n.º 327/2012). Essas reuniões foram denominadas de GT (Grupo de Trabalho) e contavam com a participação de representantes da comunidade civil, profissionais da educação, representantes sindicais, técnicos da Secretaria Municipal de Educação, membros do Conselho Municipal de Educação, entre outros, que tinham por objetivo, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar uma proposta preliminar do Plano Municipal de Educação (PME).

As reuniões tinham por objetivo sistematizar o diagnóstico da educação do município de Cariacica e elaborar um texto preliminar do Plano Municipal de Educação, tendo como base o Plano Nacional de Educação,

O Plano Municipal de Educação – PME trata de uma política educacional constituída de um conjunto de reflexões, de intenções e de ações que respondem as demandas reais da educação no município, centradas em estratégias de curto, médio e longo prazo. Não é um plano de Governo, mas um Plano de Estado com dez anos de duração e institucionalizado por meio de Lei Municipal, articulada a uma legislação nacional e municipal (CARIACICA, 2015).

Assumindo o discurso democrático, para elaboração do Plano Municipal de Educação, que terá vigência de 2015-2025, o Fórum Municipal de Educação mobilizou a Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e abriu inscrição para

todos participarem da elaboração do documento: gestores das instituições privadas, gestores estaduais, municipais e federais, pais, estudantes, trabalhadores de instituição pública e privada, funcionários técnico-administrativos, Conselho Municipal de Educação. Todas as unidades de ensino receberam o convite para inscrição, ficando a cargo do gestor a divulgação no ambiente escolar⁵⁶.

Foram organizadas em sete plenárias temáticas, distribuídas nos seguintes eixos:

➤ Eixo I	–	Grupo A – Educação Infantil e Educação em Tempo Integral
➤ Eixo I	–	Grupo B – Ensino Fundamental
➤ Eixo I	–	Grupo C – EJA, Ensino Médio e Educação Profissional
➤ Eixo II	–	Redução das Desigualdades e Valorização da Diversidade ⁵⁷
➤ Eixo III	–	Valorização dos Profissionais da Educação
➤ Eixo IV	–	Ensino Superior
➤ Eixo V	–	Fortalecimento da Gestão Democrática e Financiamento

A dinâmica para a realização das plenárias ocorreu em uma organização inicialmente prevista para dois encontros com duração de 9 horas. Coube ao primeiro dia uma apresentação geral sobre o diagnóstico da educação no município de Cariacica, de acordo com o eixo de estudo, seguido da apresentação do Plano Nacional de Educação, da proposta preliminar elaborada pelo GT e do Fórum Municipal, destacando as alterações e as supressões do texto original.

Após a apresentação, cabia aos membros participantes dos respectivos eixos discutir, propor alterações ou supressões do texto e elaborar a segunda proposta preliminar para as metas e estratégias que correspondessem ao seu eixo de estudo.

Tínhamos, em cada eixo⁵⁸, um propósito comum entre os membros, interesse pelos processos constitutivos das políticas educacionais, interesses pessoal e profissional aos assuntos tratados nos eixos, entre outros possíveis. Contudo, apesar dessa questão em comum, tivemos tensões, contradições e reflexões.

⁵⁶ A divulgação, na maioria dos casos, restringe-se a fixar o convite para a participação em alguns locais estratégicos da escola ou arquivar em pasta própria de correspondência de documentos entre a SEME e as unidades de ensino, de modo que o professor tenha acesso (normalmente as pastas ficam na sala onde os professores se reúnem).

⁵⁷ A Educação Especial/Inclusiva, com algumas questões da EJA, questões de educação do campo, quilombola, entre outras questões, constituíram esse eixo.

⁵⁸ Vale ressaltar que participei ativamente como membro do eixo II, por fazer compor o quadro de profissionais estatutários do município pesquisado.

O caminho que esta análise pretende desenvolver é apresentar, mesmo que de forma sucinta, os processos da elaboração do PME e refletir sobre a participação dos membros da III Conferência Municipal de Educação de Cariacica, que os entendemos como intelectuais, pois, de acordo com a concepção teórica adotada neste estudo,

Todos homens são intelectuais, se pode dizer, porém; mas nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectuais (assim, porque pode entender que cada um em qualquer momento frita dois ovos e costura um rasgo de uma blusa, não se dirá que são costureiros e alfaiates). Foram-se assim, historicamente as categorias especializadas para exercício da função de intelectual, se formam em conexão com todos os grupos sociais mais importantes e sofrem elaborações mais amplas e complexas com o grupo social dominante (GRAMSCI apud SILVA, 2010, p. 88).

Ainda hoje, o modelo de uma sociedade fragmentada em múltiplas classes sociais é preponderante em nossa sociedade, que assume um viés neoliberal. Cada grupo social tem pensamentos, desejos, perspectivas, crenças, particulares como grupo, que pode diferir dos demais grupos. Diante dessas múltiplas concepções de sociedade, de homem, de cultura, esses grupos vivenciam tensões entre si por conquista de espaços hegemônicos.

Mesmo considerado que fazíamos parte de um mesmo grupo, ou eixo, e que tínhamos objetivos em comum – buscar garantir que a redação final do PME contemplasse o que acreditávamos ser o “melhor” para aquela meta e estratégias, como foi mencionado anteriormente, os embates, as tensões, as ambiguidades, as lacunas, além, às vezes, das concordâncias, permearam todo o processo.

Seguindo a nossa explanação sobre a elaboração do PME, após o primeiro dia da III Conferência Municipal de Educação de Cariacica e a proposta preliminar das metas construídas nos eixos, partimos para a segunda fase: apresentar propostas para todos os membros (delegados(as)) devidamente inscritos no evento.

A dinâmica da assembleia adotou a seguinte metodologia: um membro participante de cada eixo apresentava para a assembleia o trabalho construído (meta e estratégias). Cabia à diretora do Fórum Municipal dirigir o processo de apresentação dos eixos e encaminhá-los para votação. Anteriormente à votação, era permitido à assembleia buscar esclarecimento de algum item não compreendido, posicionar-se

contra a proposta, fazer sugestão de redação, suprimir partes ou todo o texto. Contudo, não foi possível que a aprovação/construção ocorresse dentro do tempo determinado pelo Fórum Municipal, sendo necessário o acréscimo de mais um dia.

O processo de aprovação refletia todo o movimento vivenciado pelos grupos no debate dos respectivos eixos. Entretanto, notamos que, na aprovação/construção de algumas metas, não emergiam debates, no que denominaremos aqui “calorosos”, envolvendo a maioria dos(as) delegados(as)⁵⁹, ficando a cargo de poucos/as delegados/as, como foi o caso da meta 1, meta 4, meta 8, meta 9, meta 10, meta 11.

A meta 1 trata sobre a Educação Infantil, a meta 4 sobre a Educação Especial; a meta 8 aborda medidas propositivas a respeito da escolaridade da população do campo, quilombolas, indígenas, negros, ciganos; as metas 9, 10 e 11 abordam questões referentes à escolarização dos jovens e adultos, assim como proposto no PNE (BRASIL, 2014b).

Com base nessas premissas, nota-se que, apesar das conquistas legais, os grupos que foram historicamente marginalizados, como as crianças, os deficientes, os negros, os alunos fora da faixa etária determinada para escolarização, ainda se encontram invisíveis para o restante da sociedade.

Os elementos elencados neste subcapítulo incidem diretamente sobre o papel da educação, de forma privilegiada a educação que ocorre no lócus escolar.

O marco teórico gramsciano adotado por este estudo traz a escola como instituição privilegiada a preparar o novo intelectual. Assim, a escola deve assumir a responsabilidade de formar sujeitos para ação política. Contudo, ao tratarmos sobre essa questão, não estamos nos restringindo apenas aos alunos, mas a todos os profissionais que atuam na educação: professores, diretores, pedagogos, serventes, secretários, vigias, auxiliares de apoio, estagiários, família dos alunos, entre tantos outros sujeitos que fazem parte do ambiente escolar.

⁵⁹ O evento contou com aproximadamente 130 participantes no primeiro e segundo dias do evento. Entretanto, devido à impossibilidade de concluir o debate e as propostas de todas as metas do PME, foi proposto que se estendesse mais um dia para o término da proposta. Ressaltamos que o terceiro dia contou com aproximadamente apenas 50% dos participantes.

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função social no mundo da produção econômica, cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI apud SCHELESENER, 2009, p. 12).

Cabe à escola afastar-se da ideologia do capitalismo e contribuir na formação de sujeitos autônomos, críticos que tenham participação no exercício do poder, superando a visão individualista e manipuladora da classe dominante e compreendendo o papel da hegemonia no exercício de poder.

É nesse contexto de formação que as políticas de Educação Especial/Inclusiva para/na/da Educação Infantil devem ser pensadas, considerando os antagonismos da sociedade em que vivemos, pois só vamos avançar nas propostas políticas para a inclusão quando considerarmos os diversos processos excludentes, fruto da sociedade perversa que desconsidera as crianças com (e sem) deficiência como sujeitos sociais, históricos, culturais e cidadãos com direitos e deveres garantidos em lei.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo não temos a intenção de finalizar a discussão, mas de apontar indicativos para uma possível saída de um labirinto, o Labirinto do Minotauro.

Figura 10 – Minotauro



Fonte: Arquivo da autora (2014).

De acordo com o mito:

Dá-se o nome de Minotauro a um monstro que tinha corpo de homem e cabeça de touro. Na realidade, chamava-se Astério ou Astérion, e era filho de Pasífae, mulher de Minos, e de um touro enviado por Posídon a este rei. Minos, aterrorizado e envergonhado com o nascimento do monstro, fruto dos amores contranaturais de Pasífae, ordenou ao artista ateniense Dédalo, que nessa altura encontrava na sua corte, que construísse um imenso palácio (o Labirinto), composto de um tal emaranhado de salas e corredores que ninguém, a não ser Dédalo, conseguisse encontrar o caminho para dele sair [...] (GRIMAL, 1912, p. 314).

Durante todo o trabalho, trouxemos as figuras místicas fazendo uma analogia com os assuntos abordados nesta pesquisa. Contudo, como já mencionado, não pretendemos abordar a figura do Minotauro, mas a figura do Labirinto. O Labirinto como campo das políticas educacionais para a Educação Especial/Inclusiva na Educação Infantil.

Tínhamos por objetivo deste estudo discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES, cujos objetivos específicos eram os seguintes: compreender as concepções de infância que permeiam os documentos normativos e orientadores do processo de escolarização da criança público-alvo da Educação Especial no

município de Cariacica-ES; identificar qual é a população considerada elegível para o atendimento educacional especializado nesse município; e analisar quais ações são adotadas para garantir o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem à criança público-alvo da Educação Especial.

Com base na compreensão da Lei n.º 3.437/2006, que institui o Sistema de Ensino de Cariacica, a Resolução n.º 007/2011, as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil de Cariacica e a elaboração do Plano Municipal de Educação de Cariacica com vigência prevista para o período de 2015 a 2025, buscamos entender como se desdobra a proposta do município para o atendimento à criança público-alvo da Educação Especial.

Ao buscarmos compreender as concepções de infância que permeiam os documentos normativos e orientadores do processo de escolarização da criança público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica, nossas análises indicaram um distanciamento entre as diversas modalidades de ensino, neste caso a Educação Infantil e a Educação Especial, resultando em documentos centralizados em uma questão específica e abordando, de forma superficial, as demais questões que perpassam o processo de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Cariacica exemplificam essa dinâmica. O documento declara a criança como construção histórica e produtora de cultura e traz ideias e sugestões para o fazer pedagógico, contudo limita a Educação Especial à mera transposição da Resolução n.º 007/2011, que trata sobre a Educação Especial no município.

A elaboração do documento norteador da Educação Infantil municipal, não contemplou discussões realizadas pelo setor, tampouco a contribuição dos professores especialistas da Educação Especial, contribuindo para que esse documento adotasse apenas uma visão unilateral dessa modalidade de ensino.

Diante disso, a saída do Labirinto primeiramente depende de a Educação Especial assumir a transversalidade nas demais modalidades e etapas de ensino, de modo que seja viabilizada a interlocução entre os vários saberes. O segundo ponto que buscamos nesta pesquisa foi identificar a população considerada elegível para o atendimento educacional especializado nesse município.

Há, no município de Cariacica, um entendimento legal da população considerada elegível para o atendimento educacional especializado: crianças com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, considerado público-alvo da Educação Especial (CARIACICA, 2011), mas ocorre também na sala de ensino comum o atendimento do professor especialista de Educação Especial, denominado de “professor colaborador das ações inclusivas”, a esse público específico e ao aluno que não se enquadram nessas especificidades, mas apresentam necessidades educacionais especiais (PATTUZZO, 2014; BRAVO, 2014).

Nota-se, nas orientações normativas e orientadoras da Secretaria Municipal de Educação, uma ruptura das concepções organicistas sobre a criança público-alvo da Educação Especial, avançando para além do plano biológico e genético. Contudo, é prudente ressaltar o lugar ocupado pelas instituições privadas sem fins lucrativos no atendimento à criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, nesse caso a APAE, que tem parte de seu quadro de funcionários, professores estatutários do município de Cariacica cedidos para desempenharem suas funções nessa instituição especializada.

Entendemos como Mendes (apud MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 26) que a “[...] inclusão é um imperativo ético, mas não se pode justificar o fechamento das alternativas de atendimento existentes no Brasil”. Contudo, cabe-nos alguns questionamentos: como é construída a identidade do(a) professor(a) da rede municipal de Cariacica que atua na APAE, entendendo que este, apesar de ser funcionário(a) da rede municipal, não lhe é garantido participar de eventos propostos e organizados pelo setor de Diversidade e Inclusão Educacional? Qual o limite da parceria entre o poder público de Cariacica e a instituição privada – APAE e como se

concretiza em ações voltadas para a inclusão da criança público-alvo da Educação Especial?

Como último objetivo deste estudo, pretendíamos analisar as ações que são adotadas para garantir o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem à criança público-alvo da Educação Especial.

O direito ao acesso é garantido por todas as legislações municipais, contudo, como discorrido no estudo, o município não alcançou o pleno atendimento à demanda das crianças de 0 a 5 anos, principalmente quanto ao público de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Como anteriormente mencionado neste estudo, essa situação é decorrente de uma herança histórica de desmandos e abandonos. Pesquisas anteriores realizadas no município apontaram uma mudança nesse cenário (GONÇALVES, 2008; FRANÇA, 2008, BRAVO, 2014, PATTUZZO, 2014); entretanto nosso estudo traz à tona novamente a questão da primeira infância ficar novamente relegada ao segundo plano.

Diante da Ementa Constitucional n.º 59/2009, que trata da obrigatoriedade da escolarização das crianças desde 4 anos, notou-se no município toda preocupação voltada para o cumprimento da legislação. Desse modo, a preocupação ao acesso, a permanência estão implícitas nas políticas por meio de programas, como Bolsa-Família, Brasil Carinhoso, entre outros. Contudo, a aprendizagem não é condição *sine qua non* no entendimento dessas políticas educacionais.

O Plano Municipal de Educação de Cariacica vem, de forma ousada, tentar mudar esse entendimento e propõe o tripé “acesso, permanência e aprendizagem”, garantido em suas estratégias para alcançar a meta 4.

O Plano Municipal de Educação traz em síntese pistas para a saída do Labirinto quando aponta algumas estratégias: a garantia de formação continuada de professores especialistas e professores que atuam em salas do ensino comum; a proposta de concurso público para professor especialista e profissional de apoio; a garantia de verba para essa modalidade com vistas à proposta de inclusão; a

proposta de implantação de um setor de estatística; a proposta de acessibilidade e garantia para sua implantação. Essas propostas, entre outras, são pistas para a saída desse labirinto.

Nota-se neste estudo, diante da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e da elaboração do novo Plano Municipal de Educação de Cariacica, um rompimento com as tradicionais formas de elaboração de leis. O poder público tem adotado uma forma de governar em que a participação pública é convidada a ser protagonista desse processo. E, com essa nova dinâmica, fazem-se necessárias novas formas de estudar as políticas públicas, considerado todo o processo histórico dos diferentes grupos sociais envolvidos.

Indubitavelmente as políticas públicas do município de Cariacica têm buscado contemplar, em suas legislações, o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. As análises dos documentos que norteiam a política pública de Educação Especial no município de Cariacica apontam que o município tem buscado adequar-se às políticas nacionais e internacionais. Mas ainda existem lacunas a serem preenchidas e contradições que devem ser superadas para que o ensino destinado ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação propicie um ensino potencializador, ou seja, possibilite vencer o labirinto, eliminar a Hidra de Lerna, matar o Leão de Nemeia, superar o se ver no espelho e alcançar uma educação pública que atenda àquilo que esperam os sujeitos público-alvo da Educação Especial, ou seja, que viva sua cidadania como sujeitos cognoscentes.

9 REFERÊNCIAS

ALVES, E. P. Práticas pedagógicas e avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: CÉLIO SOBRINHO, R.; ALVES, P. E. **Práticas pedagógicas e relação família e escola: dilemas, desafios e possibilidades**. Vitória-ES: GM, 2009. p. 13-80.

_____. E. P. **Gestão e inclusão escolar: articulando diálogos entre famílias, professores e secretaria de educação**. Trabalho apresentado no 25.º Simpósio Brasileiro e 2.º Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação – Anpae. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0146.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. Série encontro com a psicologia. Editora Robe, São Paulo-SP, 1995.

ANDRADE, E. C.; VANIER JÚNIOR. S.; DIONI, A. L. S.; FREITAS, P. Z.; CARNEIRO, A. F.; YOSHIMOTO, F. R. Síndrome de Treacher Collins com atresia coanal: relato de caso e revisão de suas características. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.** v. 71. n. 1. São Paulo. jan./fev. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992005000100021>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

ANJOS, A. R. **Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2013.

ARAGÃO, E. M. A. **“A gente não desiste de sonhar”** – a história anônima dos conselheiros tutelares de Cariacica. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2012.

BAPTISTA, C. R. Inclusão escolar, políticas municipais de educação e pesquisa. In: MAGALHÃES, R. C. B. P (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-62.

BENICASA. M. C. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R.; MACHADO, A. M. et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-82.

BIANCHETTI, L; CORREIA, J. A. In **Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papirus, 2011.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, Varriale et al. Coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1. ed., 1998. v. 1: 674 p. (total: 1.330 p.).

BRANDÃO, J. S. **Mitologia Grega**. 18. ed. v. I. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Mitologia Grega**. 14. ed. v. II. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Mitologia Grega**. 12. ed. v. III. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001b**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 2 fev. 2013. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001b.

_____. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000.

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008a**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Brasília, 18 nov. 2011.

_____. **Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009e**. Acrescenta § 3.º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4.º do art. 211 e ao § 3.º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a formação da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

_____. **Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009.** Altera o Art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de distinguir as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009b.

_____. **Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis/-2001/10172.htm>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. MEC/INEP. **LDBEN n.º 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**, v. 3. Brasília, 1998c.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução**, v. 1, Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação Básica. Secretária de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**, Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/MEC/SEF.** Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacaocultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social**, v. 2. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**. Brasília: 2014a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. v. 1. Brasília: 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. v. 2. Brasília. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001a. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b,

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006c.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: julho de 1990.

_____. **Referencial Curricular da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRAVO, D. O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome e noon**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2014.

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar**: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. S. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. 1. ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008, v. 1, p. 43-63.

_____. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e da atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. **Políticas de escolarização de alunos com deficiência.** In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (Org.). Políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. 1. ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 25-38.

CAIADO, K. R. M.; ZEPPONE, R. M. O. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CAIADO, K. R. M. **Práticas pedagógicas na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 21-43.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** – São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 17-35.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de. **Educação infantil e PNE:** questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. – (Coleção Formação de professores), p. 9-30.

CARIACICA. **Agenda Cariacica** – Planejamento sustentável da cidade 2010-2030. Área Educação. Cariacica: PMC, 2012. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2014/05/Agenda_Educacao.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2015.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 007/2011.** Fixa normas para Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino Municipal de Cariacica.

_____. **Diretrizes curriculares da educação infantil:** o entrelaçamento de teorias e práticas. Revisão e publicação 2013-2016. Cariacica, PMC: [s.d.].

_____. **Lei n.º 4. 350, de 21 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre prioridade de vagas em creches e escolas públicas aos filhos de deficientes próximas de suas residências e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/a/es/c/cariacica/lei-ordinaria/2005/435/4350/lei-ordinaria-n-4350-2005-dispoe-sobre-prioridade-de-vagas-em-creches-e-escolas-publicas-aos-filhos-de-deficientes-proximas-de-suas-residencias-e-da-outras-providencias?q=DEFICI%CANCIA>>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, PMC: 2006.

_____. **Lei n.º 4.701, de 24/04/2009** – Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/a/es/c/cariacica/lei-ordinaria/2009/471/4701/lei-ordinaria-n-4701-2009-dispoe-sobre-o-conselho-municipal-de-educacao>>. Acesso em: 26 maio 2009.

_____. **Lei n.º 5.283, de 17 de novembro de 2014**. Normatiza a nova estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Cariacica.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Atribuições do professor colaborador de ações inclusivas 2014**. Cariacica, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Ensino. CI/SEME/GEN/CDI n.º **1.825/2015**. Cariacica, PMC: 2015.

_____. **Resolução n.º 007/2011** – fixa normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cariacica. Cariacica, 2011.

CÉLIO SOBRINHO, R. A participação da família de alunos com necessidades educativas especiais na escola na escolarização de seus filhos: construindo caminhos. In: CÉLIO SOBRINHO, R.; ALVES, P. E. **Práticas pedagógicas e relação família e escola: dilemas, desafios e possibilidades**. Vitória-ES: GM, 2009. p. 81-159.

CHIARO, L. **Estado e políticas públicas educacionais: uma análise sobre o conceito de cidadania em textos escolares após a promulgação da constituição federal de 1988**. Universidade de Tuiuti do Paraná. Dissertação de mestrado. Curitiba, 2007.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – Vitória, 2011.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

CURY, Carlos R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. In Educação Escolar: os desafios da qualidade. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação**/Centro de estudos de Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 28, n.100 – Especial. Out. 2005a. p. 641-1274. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2014.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005b. p. 5-30.

_____. **Carlos Roberto Jamil Cury, intelectual e educador**. Veiga, C. G. V. (Org.) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Perfis da Educação; 1).

_____. **Educação na Constituição de Weimar.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/a_educacao_na_constituicao.asp>. Acesso em: 9 dez. 2013.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999.

DALE, R. **Globalização e educação:** demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”? Educação Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 mar. 14.

DANTAS, A. E. M. M. **Os [des] caminhos na escolarização na surdez:** examinando a educação infantil em fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha, Salamanca, 1994.

DEL PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

DORE, R. **GRAMSCI E O DEBATE SOBRE A ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão:** um estudo de caso em Vitória. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. **O bebê com deficiência na educação infantil:** perspectivas inclusivas. In: ORRÚ, S. E (Org.). Estudante com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 63-90.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S.; DIAS, I. R. Em busca da inclusão. In: DRAGO, R. **Transtornos do desenvolvimento e deficiência:** inclusão e escolarização. (Org.). – RJ: Walk Editora, 2014. p. 17-28.

EMMEL, L. G. **Deficiência mental.** In: PALHARES, M. S; MARTINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos-SP. EduFScar, 2002, p. 141-154.

FAGLIARI, S. S. S. A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões. **Anais...** 36.^a Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO, 2013.

FERRACIOLI, M. U.; TULESKI, S. C. **A centralidade do ensino como proposta crítica às concepções naturalizantes de indisciplina escolar e dos déficits de comportamento regrado.** In: MARSIGLIA, A.C. (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 35-70.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2008.

FREITAS, C. R. **Corpos que não param: crianças, TDAH e escola.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

FREITAS, M.C. (Org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, R.M.C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

_____. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma Análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p.105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GOBETE, Girlene. **Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações nas políticas de educação especial.** 2005. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

GOMIDE, M. G da S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educativas especiais no contexto da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória, 2009.

GONÇALVES. A. G. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.**

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Seleção e Tradução: Spínola, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1966.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/78561822/GRAMSCI-Antonio-Concepcao-dialetica-da-historia>>. Acesso em: 5 maio 2014.

_____. **A formação dos intelectuais**. 2. ed. Tradução e notas de Serafim Ferreira. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013.

_____. **Cadernos de cárcere**. v. 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 1. ed. e trad. Nelson, C.; coedição, Henrique, S.; Nogueira, M. A. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Escritos políticos**. v. 1. Tradução Coutinho, C. N. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004a.

GRIMAL, P. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Trad. Jabouille. 3. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1997.

GRUPPI, L. Tudo começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. L & PM. Tradução e edição do texto de Dario Canali. Porto Alegre: [s./e.], 1980.

GUIMARÃES, D. de. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação PUC-RIO, RJ, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublicogov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125517>. Acesso em: 2 mar. 2012.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associação, 2012. Coleção educação contemporânea.

JESUS, D. M. **Atendimento educacional especializado e seus sentidos**: pela narrativa de professores de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

_____. **Atuando em contexto**: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicol* [online]. 2004, v. 16. n. 1 [citado em 17 de dezembro de 2004], p. 37-49 – Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>

rttex&pid=s010271822004000100004&ing=PT&nrm=isso>.issn0102-7182>. Acesso em: 1 fev. 2005.

_____. **Palestra proferida na Reunião do Oneesp.** Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 25 abr. 2014.

JESUS, D. M.; GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que nos dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões.** Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

KASSAR, M. C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R.; MACHADO, A. M. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** – Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 121-126.

_____. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, A. M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012. p. 93-106.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., Campinas. v. 27, n. 96. Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.** Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Sonia%20Kramer%20-%20PROPOSTA%20PEDAG%20C3%93GICA%20NA%20ED.%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2015.

KUHLMANN, M. Jr. **Educando a infância brasileira.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 469-496.

_____. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAPLANE, A. L. F. de.; CAIADO, K. M. Parcerias na educação Inclusiva. BC 20 – V Simpósio internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Universidade Federal de Uberlândia, Anais Uberlândia-MG, 2009. V Simpósio Internacional. **Anais...** UFU, 2009, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC20.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2013.

LIMA, M. B. B de S.; DORZIART, A. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas**: um olhar sobre as práticas de inclusão. Goiânia: Anped, 2013.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, S. A. **Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais**. Revista Educação Especial. v. 27. n. 50. p. 737-750. set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. **Educação especial na educação básica**: análise de matrículas em um município paulista. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES 39, Vitória-ES. a. 10, v. 19, n. 37, jan./jun. 2013.

MACHADO, S. C. **Desafios da educação inclusiva**: um estudo de caso na escola municipal Paulo Freire- Teresópolis/R.J. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas, 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação Inclusiva e escolarização**: políticas e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-34.

MARCÍLIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950**. In: FREITAS, M. C. (Org.) História Social da Infância no Brasil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, J. S. **O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal**. In: Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo, 1997, p. 7-38.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, T. O. de. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos – adultos e crianças – na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

MELO, D. C. F. **Entre a proposição e a crítica**: o partido dos trabalhadores e as políticas públicas em educação. Vila Velha (1989-1996), Vitória e Cariacica (1993-1996). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de pós-graduação em História. Vitória, 2007.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 61-86.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012. p. 93-106.

MENDES, M. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais.** Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHELOTTO, R. M. Os intelectuais e a crítica da cultura. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.** 2. ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 347-376.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos planos nacionais de educação – MEC e propostas da sociedade brasileira. In: PALAHARES, M. S.; MARINS, S.C. **Escola Inclusiva.** São Carlos. EdUFSCAR, 2002, p. 11-40.

MORAES, V. A. V. de. **Publicização da educação especial no Paraná: gestão requião (2003-2010).** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, D. B. **O público e o privado no ensino superior do estado do Espírito Santo.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação, Universidade – UFES, 2008.

NEVES, T. R. L. O movimento de auto-advocacia e a educação para a cidadania. In: PALAHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 41-44.

OLIVEIRA, A. N. P. **A equipe gestora como mediadora do processo de cuidar e educar: algumas considerações.** Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação. Vitória-ES, 2012.

_____. **Infância e Inclusão: um novo olhar sobre os infantes.** Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação, Vitória-ES.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso.** Princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PADILHA, M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PAIVA, J. M. **Agenciamentos nômades, pensamento, experiência:** fragmentos de um projeto de implantação de filosofia e ciências sociais em uma escola de Cariacica (ES). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação. Vitória, 2009, p. 270.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar:** possibilidades de ação na escola comum. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2014.

PEZZOTTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, prática e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 53-92.

PINO, A. **A Afetividade e a vida de relação.** Texto mimeo.

_____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo:** um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória, 2013.

PLETSCH, M. D. **Repesando a inclusão escolar.** 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU: 2014.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de Educação para todos. In: **Escola inclusiva.** PALAHARES, M. S.; MARINS, S. C. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. p. 45-60.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; RAIMUNDO, E. A. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática Pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

QUINTERO, J. Infância e Educação no Brasil. In: Goulart, A. L; Demartini, Z. B. C; PRADO, P. D (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas-SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M.D. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, I. O. **Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2011.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Úrsula, 1997.

ROCHA, H. H. P. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, A. M. G.; MELLO, S. A. (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-70.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil pós-fundeb: avanços e tensões. In: Souza, de Gisele (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. Porto Alegre: Editora Contexto, 2005.

_____. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Caderno de pesquisa, n. 107. julho de 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. **Reflexões sobre pesquisa histórica com base em ideias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100019&script=sci_arttext>. Acesso em: 1 jan. 2015.

SAVIANI, D. **Breves considerações sobre fontes para a história da Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006-ISSN:1676-2584. Disponível em: <http://histerdbr.face.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011^a. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica** – 17. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev.1 reimp. São Paulo: Autores Associados, 2011b. (Coleção memória da educação).

SCHLESENER, A. H. **A escola de Leonardo: Políticas e Educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. **Intelectuais e política: observações acerca do transformismo nos escritos de Antônio Gramsci**. Out. n. 18, 1.º Semestre, 2009. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/18/out18_08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

SILLER, R. R.; BETINI, W. M. C. **A prática da documentação do trabalho pedagógico no Cotidiano da educação infantil:** a proposta pedagógica da Educação infantil do município de Cariacica em construção. Trabalho apresentado no NUPEC. Vitória-ES, 2013.

SILVA, D. R. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antônio Gramsci.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SOLTO, A. P. O. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana-BA. Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusivas:** análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Campinas-SP: Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SOUSA, J. V. **Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais:** o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012). In: SOUZA, J. V.; Silva, M. A da. O método dialético na pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Políticas Públicas de Educação), Brasília, 2014. p. 309-344.

VÉRAS, M. P. B. Exclusão social – Um problema de 500 anos: notas preliminares. In: SAWAIA, B (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 27-50.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 17-26.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Consentimento Livre e Esclarecido – Solicitação de pesquisa

Pelo presente documento, eu, entrevistado (a) _____, Declaro ceder à pesquisadora Angela do Nascimento Paranha de Oliveira, aluna do curso de mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sem quaisquer restrições, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei à pesquisadora/entrevistadora aqui referida, na cidade de Cariacica, no estado do Espírito Santo, em ___/___/___, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisadora citada fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não. A pesquisadora se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com questões abertas

1. Formação;
2. Tempo de serviço no magistério e na Educação Especial;
3. Forma de provimento no cargo atual;
4. Concepção de Educação Especial/Educação Inclusiva;
5. Percepção dos alunos/professores diante da política de Educação Especial do município;
6. Participação dos pais dos alunos público-alvo da Educação Especial no fórum de pais;
7. Problemas observados durante o processo de implementação;
8. Pontos positivos na implementação da política de Educação Especial no município de Cariacica-ES.

APÊNDICE C – Fontes das figuras 4, 5 e 6 citadas neste estudo

CRÉDITO DAS FIGURAS	TÍTULOS	FONTES
Figura 4	Evangelário de Oto III – Munique, século XI	< http://es.wikipedia.org/wiki/ Pintura_de_Alemania >. Acesso em: 15 jun. 2013.
Figura 5	Virgem com o Menino Jesus	< http://pt.wikipedia.org/wiki/ Mestre_de_San_Martino_all a_Palma -> . Acesso em: 15 jun. 2013.
Figura 6	Maestá	< http://pt.wikipedia.org/wiki/ Duccio -> . Acesso em: 15 jun.2013.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação

07



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

Vitória, 18 de agosto de 2014

Do prof. Dr. Rogério Drago

Ao Sr. Secretário de Educação de Cariacica

Sr. Secretário

Venho apresentar à Vossa Senhoria a aluna de Mestrado deste PPGE Ângela do Nascimento Paranha de Oliveira, regularmente matriculada sob minha orientação para que realize sua pesquisa de mestrado no município de Cariacica.

A escolha por desenvolver o estudo em questão no município de Cariacica se deu pelo fato de que a aluna é professora efetiva deste município, além do fato de que Cariacica tem despontado no cenário capixaba como uma cidade que tem dedicado atenção especial a educação, o que tem chamado a atenção de alunos do PPGE.

Como temática central a referida aluna abordará as “Políticas de inclusão escolar na educação infantil no município de Cariacica-ES”. Para tanto realizará entrevistas com profissionais responsáveis por essa modalidade, e respectiva etapa, de educação lotados na Secretaria de Educação – Órgão Central e profissionais que atuam nas escolas do município.

Cientes de que contaremos com o aval e autorização de Vossa senhoria, desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente


Prof. Dr. Rogério Drago
rogerio.drago@gmail.com

ANEXO B – Comunicação Interna da Secretaria Municipal de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Ensino
Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional

CI/SEME/GEN/CDI – PMC-Nº1825/2015

Cariacica, 27 de Fevereiro de 2015.

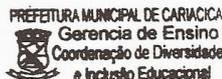
Senhores(as) Gestores(as);

Iniciamos nosso ano letivo de 2015 com formação para os professores colaboradores das ações inclusivas e para os professores das salas de recursos multifuncionais. Agradecemos a compreensão dos gestores que garantiram a saída dos professores para as formações. Esse primeiro encontro foi de orientação aos professores acerca de suas atribuições. Trabalharemos em parceria no intuito de proporcionar aos nossos alunos não somente o acesso, mas, também a aprendizagem. Neste sentido socializaremos também aos senhores uma síntese das orientações.

- O trabalho do professor colaborador das ações inclusivas será realizado na sala de aula do aluno;
- O apoio pedagógico (cuidador) será encaminhado para apoiar os alunos que necessitarem de ajuda para realizarem as atividades básicas do dia-a-dia (higiene, alimentação e locomoção) alunos com deficiências severas.
- O professor colaborador das ações inclusivas deverá participar da alfabetização dos alunos com deficiência utilizando o currículo de todos e realizando adaptações das atividades na sala do aluno quando necessário.
- As formações são de caráter obrigatório.
- O professor colaborador das ações inclusivas e o professor do AEE deverão participar das reuniões de pais, conselhos de classe, das formações na escola e demais eventos onde todos os professores participarão.
- Os planejamentos dos professores colaboradores das ações inclusivas serão realizados sempre com os professores regentes e pedagogos.
- Os relatórios das mediações serão arquivados na pasta relatório e ficará a disposição para eventuais consultas do corpo docente.

Atenciosamente;

Ione Aparecida Duarte Santos Dias
Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional



Rodovia BR 262, nº 3.700, KM 3,0 – Alto Lage, Cariacica-ES.
CEP: 29.151-570 Telefax: (27) 3346-6350
Correio Eletrônico: semco@cariacica.es.gov.br



ANEXO C – Atribuições do professor colaborador das ações inclusivas 2015

Gerência de Ensino
Coordenação de Diversidade e Inclusão Educacional

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR COLABORADOR DAS AÇÕES INCLUSIVAS 2015

1. Articular junto ao pedagogo, professor regente e gestor as ações pertinentes à área da Educação Especial/Inclusiva, participando das reuniões, planejamentos, levantamento pedagógico, processos avaliativos, conselho de classe e formações na Unidade de ensino;
2. Responsabilizar-se pela realização de adaptação e adequação de material pedagógico e currículo para o aluno que apresenta NEE's por deficiência;
3. Realizar a **intervenção pedagógica direta junto ao aluno** que apresenta Nee's por deficiência, garantindo o seu processo de aprendizagem **no contexto da sala de aula, junto com o professor regente e seus colegas da turma;**
4. Realizar atendimento domiciliar temporário ou permanente autorizado previamente pela SEME (conforme orientações médicas de permanência prolongada para tratamento em domicílio), a partir do planejamento realizado com o professor regente e com o pedagogo;
5. Orientar a família do aluno com Nee's por deficiência, na busca de canais de atendimento, através de parcerias com outras instituições.
6. Orientar a família do aluno que apresenta Nee's por deficiência quanto à estimulação essencial, higiene e alimentação favorável ao seu desenvolvimento, no contexto domiciliar;
7. Articular junto à Equipe Escolar e o **cuidador** as atividades relacionadas aos cuidados com o aluno que apresenta Nee's por deficiência (higienização, alimentação e acessibilidade) no contexto escolar;
8. Participar das formações e encontros **promovidos pela Equipe de educação Especial/Inclusiva**, da SEME, apresentando os registros das ações realizadas junto aos alunos que apresentam Nee's por deficiência, professor regente, pedagogo e família do aluno.
9. Responsabilizar-se por recepcionar tanto a chegada quanto a saída dos alunos em uso de cadeira de roda pelo carro adaptado ou mão na roda.
10. Acompanhar o aluno em uso de cadeira de roda até que o responsável ou o transporte utilizado compareça para o retorno a sua residência (nos casos de saída antes do horário).
11. Responsabilizar-se pela higiene, alimentação e locomoção dos alunos com comprometimentos severos, diante da demanda de alunos com deficiência matriculados na escola.