

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

SUMIKA SOARES DE FREITAS HERNANDEZ-PILOTO

**INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS
PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

**VITÓRIA
2018**

SUMIKA SOARES DE FREITAS HERNANDEZ-PILOTO

**INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS
PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor

Vitória

2018

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

H557i HERNANDEZ-PILOTO, SUMIKA SOARES DE FREITAS,
1976-

Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público
alvo da Educação Especial na Educação Infantil: O que dizem os
professores especializados / SUMIKA SOARES DE FREITAS
HERNANDEZ-PILOTO. - 2018.

219 f. : il.

Orientadora: SONIA LOPES VICTOR.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Trabalho docente na Educação Especial. 2. Inclusão
Escolar na perspectiva inclusiva. 3. Formação Docente. 4. Direito à
qualidade da Educação Especial. 5. Educação Infantil. I. LOPES
VICTOR, SONIA. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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


SUMIKA SOARES DE FREITAS HERNANDEZ-PILOTO

INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE
CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES
ESPECIALIZADOS


Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovado em 30 de janeiro de 2018.

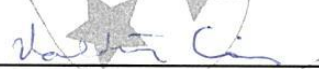
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo



Professora Doutora Angela Maria Caulty Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

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

DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho a minha família e
amig@s que sempre me apoiaram, mesmo
em tempos de crise!
A Deus, soberano e fiel.**

AGRADECIMENTOS

Às professoras e gestores da Educação Especial, Educação Infantil e Formação do município de Vitória que participaram desta pesquisa com suas narrativas.

Aos amigos e às amigas profissionais da SEME, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fórum Permanente de Educação Infantil do ES, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, Fórum Nacional Popular de Educação, pelo incentivo, pela força e pelo carinho na realização desta investigação, compartilhando nossos sonhos por uma educação pública de qualidade.

Ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória, pela disponibilidade para frequentar o Curso de Doutorado, à secretária Adriana Sperandio e à equipe SEME, por sempre acreditarem em nossos sonhos por uma gestão pública de qualidade. Aos colegas de trabalho na SEME de Vitória, por acreditarem neste trabalho, em especial às Equipes da Gerência de Formação, Educação Infantil e Educação Especial.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por me permitir atuar no campo da pesquisa.

Às amigas e aos amigos... são tantos, pelo apoio nos momentos mais diversos e difíceis que vivemos em nosso país.

Às demais colegas de linha de pesquisa (maravilhosas) e do Grupo de Infância, Cultural, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), pelo incentivo e pelas horas de estudos.

A Catarina de Almeida Santos da UnB, a Mariangela Almeida da UFES e a Virgínia Cœli Passos de Albuquerque da UFES, pelas indicações e pelo incentivo no trabalho de revisão textual. Maravilhosas!

À professora Denise Meirelles de Jesus (nossa “mamis” da educação especial capixaba), à querida professora e militante na educação infantil Valdete Coco, à querida amiga Angela Caulyt e aos demais professores de nossa UFES, pelas importantes contribuições apresentadas no processo de produção.

À professora Rosangela Prieto, pessoa maravilhosa, por quem sempre tive admiração nos estudos sobre as políticas de educação especial em nosso país. Obrigada pela atenção e contribuições compartilhadas.

Especialmente à minha orientadora, professora Sonia Lopes Victor, pela amizade, pelo carinho e pela competência em me guiar no processo de investigação, por acreditar na educação especial para as crianças público-alvo da educação especial pública de qualidade. Fico feliz com a sua amizade e confiança!

RESUMO

Este trabalho analisa os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público-alvo de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial, de um município que conseguiu atender a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino nas creches e pré-escolas. Para tanto, realiza um estudo exploratório com professoras especializadas, atuantes nas instituições de educação infantil, e gestores(as) de educação infantil, educação especial e de formação, que atuam no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES. Com base em uma abordagem qualitativa, o estudo exploratório envolve análises documental e bibliográfica, a realização de grupo focal com professoras de educação especial e a aplicação de entrevista semiestruturada aos participantes como instrumento para a investigação do tema. De certo modo, as narrativas apontam a necessidade de avanço na concepção do direito à qualidade da educação especial, porém, sobre educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, emancipadora e libertadora, observa-se que necessitam de aprofundamento para uma formação que potencialize a articulação entre as concepções específicas e, de forma geral, sobre educação, direito à educação e à inclusão escolar. Ainda que o município de Vitória/ES avance na meta de acesso de quase 100% de crianças nas instituições de educação infantil públicas, com aumento de matrículas na educação especial e investimentos em política de formação de professores de educação especial, as professoras relatam dificuldade no entendimento, tanto delas quanto dos demais professores e profissionais na escola, sobre o trabalho docente a ser desenvolvido, suas atribuições e as dificuldades na oferta e execução dos serviços de apoio. Existem intensos investimentos do município, nos processos de formação continuada, porém desenvolvida, na sua maioria nos cursos com os professores especializados. Nesse sentido, consideramos que os processos formativos necessitam ser ampliados a todos(as) os(as) profissionais da instituição de educação infantil, que trabalham na perspectiva da inclusão de crianças indicadas à educação especial. Ainda é preciso intensificar a luta pelo reconhecimento desse direito das crianças pequenas público-alvo da educação especial na educação infantil. Outro destaque evidenciado pela pesquisa foi de que cerca de 70% das professoras participantes apresentaram um ecletismo teórico-metodológico ao relatar suas concepções a respeito do

desenvolvimento infantil de crianças público da educação especial. Esse dado pode conduzir à fragilidade da concepção de direito à educação e à inclusão escolar dessas crianças, ao enfatizarem mais causas orgânicas em detrimento das culturais para o desenvolvimento infantil desse grupo. Nessa direção, concluímos que as normativas municipais das políticas de educação especial e infantil necessitam se ocupar dos processos formativos dos profissionais, considerando os avanços apresentados em relação às concepções de direito à educação e à inclusão escolar de crianças público da educação especial nas instituições municipais de educação infantil e a necessidade de que esses processos possam corresponder a esses avanços.

Palavras-chave: Trabalho docente na Educação Especial. Inclusão Escolar na perspectiva inclusiva. Formação Docente. Direito à qualidade da Educação Especial.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the concepts of inclusion in schools and the right to education of children who are the target audience of special education in preschool which can be found in debates of various themes portrayed in the speeches of teachers of special education of a municipality which managed to achieve the goal of access in kindergarten and nursery schools. In order to do it, we did an exploratory study with special education teachers who currently work in the schools of municipality, and managers of preschool, special education and teachers' training of the municipality of Vitoria. Based on a qualitative approach, this study involves documental and bibliographical analysis, the realization of focus group and the application of semi structured interviews with the participants as an instrument of investigation. In a way, we realize that the narratives display the need of an advance in the conception of the right of quality in special education. However, when it comes to special education in an inclusion in school perspective, we see that they need further understanding to the training which enhances the articulation between specific conceptions and, in general, about education, the right to education and inclusion in schools. Despite the achievements of the municipality of Vitoria, which advances in nearly 100% of enrollments in the institutions of basic education, with an increase of enrollments in special education and investments in special education teacher training policy, the participants relate difficulty in understanding, and this is not only from their part but also from the part of other professionals in schools. There are huge investments of the municipality, in the process of continuous training, but developed with the specialized teachers. This way, we consider that the formative processes need to expand to all professionals of the institution of preschool which work in the perspective of inclusion for children of special education. We still need to intensify the fight for the recognition of the right of these children who are the target audience of the special education. Another point which is discovered with the research is that about 70% of the teachers who participate of the study show an eclectic theory-methodological approach when they tell their conceptions regarding children development of special education. This data can reveal the fragility of the conception of the right to education and of the inclusion in school of these children, when emphasizing more organic causes rather than cultural ones to de development of this group. Thus, we conclude that the municipality norms of special education policies need to observe more closely of the formative processes of the

professionals, considering the advances displayed related to the conceptions of the right to education and the inclusion in school of children of special education in the nursery schools of the municipality and the need that these processes can correspond to these advances

Keywords: Teaching work in the special education. School inclusion in the inclusive perspective. Teacher training. Right to a qualified education in the Special Education.

RESUMEN

Este trabajo analiza los conceptos de inclusión escolar y derecho a la educación de niños con discapacidad en la enseñanza infantil, presentes en los debates de distintas temáticas evidenciadas en los discursos de profesores de educación especial, de una municipalidad que consigue atender la meta de entrada de los niños en esa etapa escolar. Por lo tanto, se realiza un estudio exploratorio con las maestras especializadas, que actúan en las instituciones de educación infantil, y gestores(as) de la enseñanza infantil, educación especial y de formación, que actúan en el ámbito del Sistema Municipal de Educación de Vitória/ES. Con base en un abordaje cualitativo, el estudio exploratorio involucra análisis documental y bibliográfico, la realización de grupo focales con maestras de educación especial y la aplicación de entrevista semi estructurada a los participantes como instrumento para la investigación del tema. De todo modo, las narrativas señalan la necesidad de avanzar en la concepción del derecho a la calidad de educación especial, todavía, para la educación especial en la perspectiva de una educación inclusiva, emancipadora y libertadora, se observa que necesitan de profundizar una formación que potencialice la articulación entre las concepciones específicas y, de forma general, sobre educación, derecho a la educación y la inclusión escolar. Aunque la municipalidad de Vitória/ES avance en la meta de matrícula en casi 100% de la demanda de los niños en las instituciones de educación infantil públicas, con aumento de matrículas en la educación especial y investimentos en política de formación de maestros en educación especial, las maestras relatan dificultad en la comprensión, tanto de ellas cuanto de los demás maestros y profesionales en la escuela, sobre el trabajo docente a ser desarrollado, sus atribuciones y las dificultades en oferta y ejecución de los servicios de apoyo. Existen intensos investimentos de la municipalidad, en los procesos de formación continuada, aunque desarrollada, en su mayoría en los cursos con los profesores especializados. En ese sentido, consideramos que los procesos formativos necesitan ser amplios a todos(as) los(las) profesionales de la institución de educación infantil, que trabajan en la perspectiva de la inclusión de niños indicados a la educación especial. Todavía es necesario intensificar la lucha por el reconocimiento de ese derecho de los niños con discapacidad en la educación infantil. Otro destaque evidenciado es que cerca de 70% de las maestras participantes señalaran un pluralismo teórico-metodológico al relatar sus concepciones a respecto del desarrollo infantil de niños con

discapacidad. Ese dado puede conducir a la fragilidad de la concepción de derecho a la educación e inclusión escolar de estos niños, al enfatizaren más causas orgánicas en detrimento de las culturales para el desarrollo infantil en ese grupo. En esa dirección, concluyamos que las normativas municipales de las políticas de educación especial e infantil necesitan se ocupar de los procesos formativos de los profesionales, considerando los avances presentados en relación a las concepciones de derecho a la educación y a la inclusión escolar de los niños con discapacidad en las instituciones municipales de educación infantil y la necesidad de que esos procesos puedan corresponder a esos avances.

Palabras-clave: Trabajo docente en la Educación Especial. Inclusión Escolar. Formación Docente. Derecho a la calidad de la Educación Especial.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CFAEE	Coordenação de Formação e Acompanhamento em Educação Especial
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEV	Conselho Municipal de Educação de Vitória
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
ES	Espírito Santo
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRUPICIS	Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
GEI	Gerência de Educação Infantil

GIE	Gerência de Informações Estratégicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEESP	Núcleo de Educação Especial
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PNEE-PEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEGES	Secretaria de Gestão, Planejamento e Comunicação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TAS	Tecnologias Assistivas
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIV	Temas Infantis de Vitória
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes da rede municipal de Vitória/ES (2013-2016)	24
Tabela 2 –Evolução da rede de atendimento	24
Tabela 3 – Matrículas nas escolas regulares das crianças público-alvo da educação especial na educação básica (Vitória/ES)	25
Tabela 4 – Modalidade Educação Especial na Educação Infantil	25
Tabela 5 – Crescimento populacional em Vitória/ES (2000-2014)	99
Tabela 6 – Docentes da educação infantil (por formação)	101
Tabela 7 – Centros Municipais de Educação Infantil que receberam salas do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005-2011)	102
Tabela 8 –Matrículas de alunos em geral e com deficiência na educação infantil ..	118
Tabela 9 – Matrículas de alunos público-alvo da modalidade educação especial em Vitória/ES (1995-2004)	123
Tabela 10 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial na educação infantil em Vitória/ES (1995-2004)	123
Tabela 11 – Surdez e/ou deficiência: Etapa EB no município de Vitória/ES	126
Tabela 12 – Modalidade Educação Especial na Educação Infantil	127
Tabela 13 – Número de crianças com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades e Superdotação, matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Vitória em 2016.....	128
Tabela 14 – Quantitativo de formações desenvolvidas (2013-2016).....	132
Tabela 15 – Formação continuada.....	133
Tabela 16 – Número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil....	145
Tabela 17 – Número de crianças com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades e Superdotação matriculados na rede municipal de ensino de Vitória na Educação Infantil	Erro! Indicador não definido.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 TRAJETÓRIA DO PROCESSO INVESTIGATIVO	18
1.2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	27
1.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	28
1.4 ETAPAS DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	37
2 A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
2.1 O RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	40
2.1.1 A defesa da educação básica como direito à educação	45
2.1.2 Os impactos atuais na garantia do direito à educação	49
2.2 A (IN) VISIBILIDADE DA CRIANÇA: DA EXCLUSÃO SOCIAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	55
2.3. A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	59
2.3.1 As crianças como sujeito de direitos nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva na educação infantil	64
3 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: RELAÇÃO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	71
3.1 TRABALHO COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE VIDA MATERIAL	71
3.1.1 Considerações sobre o trabalho docente na educação especial	74
3.2 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	75
3.3 A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	80
3.3.1 A importância do desenvolvimento infantil para a educação inclusiva	84
3.3.2 A interface do currículo, da educação especial na perspectiva inclusiva e a educação infantil	88

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	93
4.1 AS ETAPAS DA PESQUISA	94
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	98
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	101
4.3.1 Procedimento de análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas	103
4.3.2 Sobre características e procedimentos dos grupos focais nos processos formativos	103
5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	107
5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTO GLOBAL	107
5.1.1 O contexto nacional e a conjuntura atual das políticas de educação especial	114
5.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTO LOCAL	120
6 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS, GESTORES MUNICIPAIS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	140
6.1 POSSIBILIDADES NO PERCURSO INVESTIGATIVO	142
6.2 ENTREVISTAS COM AS GESTORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL	144
6.3 AS CONCEPÇÕES MANIFESTADAS PELAS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	151
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	182

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES.....	205
APÊNDICE B – ORIENTAÇÃO PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL) NO MUNICÍPIO.....	207
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL - GESTORES.....	210
APÊNDICE D – PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO	214
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS COM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL).....	216

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Desde que me graduei na licenciatura em Pedagogia, em 1998, e dei continuidade a minha formação por meio da realização, principalmente, de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, tenho atuado em diferentes frentes na e pela educação pública, laica e de qualidade para todos e todas.

Desde então, sigo contribuindo com a discussão sobre o direito à educação tendo como meta o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento, especialmente, das crianças de zero a cinco anos, na educação infantil. Nessa direção, além de ser professora da educação básica e técnica de gerência da secretaria de educação do município de Vitória/ES, sou membro de grupos de pesquisa, credenciados ao Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como o Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS)¹; do Comitê Diretivo da Campanha pelo Direito à Educação²; do Fórum Nacional de Educação³; do Fórum Nacional Popular de Educação⁴, representando o Movimento Interfóruns da

¹ VICTOR, S. L.. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil: narrativas de professores. In: Lúcia de Araújo Ramos Martins; Luzia Guacira dos Santos Silva. (Org.). Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas. 1ed.Natal: Ideia Editora, 2015, v. 1, p. 55-72.

² A Campanha Nacional pelo Direito à Educação constitui-se como uma rede que articula mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o país, que acreditam na construção de um país justo e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/>> Acesso em: 20 jul. 2015

³ O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). Várias entidades da sociedade civil foram retiradas com a publicação no Diário Oficial da União do Decreto Executivo, de 26 de abril de 2017, e da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, que, respectivamente, desconstrói o calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 (CONAE 2018) e desfigura o Fórum Nacional de Educação (FNE), estabelecido pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024). Além disso, com o decreto e a portaria, o Ministério da Educação (MEC) assume a “coordenação” responsável por indicar os representantes e suplentes das entidades, ou seja, esses documentos normatizam a centralização da condução do FNE e da CONAE no MEC, destituindo o caráter autônomo e independente do Fórum. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/o-forum/2016-01-05-11-49-54>>. Acesso em: 12 ago. 2017

⁴ O amplo e democrático processo de participação da sociedade civil na realização da 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014), desde suas etapas preparatórias realizadas nos municípios, estados e no Distrito Federal, contribuiu de maneira inegável para consolidar o avanço das políticas de educação, especialmente, para o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e para a elaboração ou adequação dos planos estaduais/distrital e municipais de

Educação Infantil do Brasil (MIEIB)⁵; do Comitê Diretivo do MIEIB⁶ e do Conselho Municipal de Educação de Vitória/ES⁷.

A partir de 2012, tive a oportunidade de participar, como então Gerente de Formação do município de Serra/ES⁸, aluna do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e membro do GRUPICIS, da pesquisa inaugural do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)⁹, cujo foco foi a avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs). Essa pesquisa envolveu 139 professores de educação especial de dez municípios, cinco da região metropolitana da Grande Vitória e cinco da região norte. Na região metropolitana, o estudo se desenvolveu de março a dezembro de 2012 e, na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012. Victor (2015, p. 58), esse estudo estava sendo

[...] realizado em vários Estados brasileiros, dentre eles, o Espírito Santo, envolvendo vários professores de educação especial que atuam em salas

educação correspondentes, bem como para a sua implementação e avaliação. Infelizmente, o atual governo desmontou o FNE e inviabilizou a CONAE 2018, sob coordenação do FNE, democrática e legitimamente articulada. O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), criado após o desmonte do FNE, com uma composição a partir das entidades da sociedade civil organizada, tem como tarefa pressionar o governo federal e fazer valer a implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação e viabilizar a organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE 2018). Disponível em: <<http://fnpe.com.br/sobre-o-fnpe/>>. Acesso em jul.2017.

⁵ O MIEIB é um movimento social de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade que teve início em 1999. Disponível em <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

⁶ O MIEIB compartilha responsabilidades, potencializa as iniciativas dos membros envolvidos e buscar o suporte de parcerias indispensáveis. Nessa direção, foi definido um grupo gestor formado por representantes das cinco regiões geográficas brasileiras e instituições acolhedoras para assumir a Secretaria Executiva de seus projetos. Disponível em <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=institucional>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

⁷ A história do Conselho Municipal de Vitória – COMEV tem início em 12 de fevereiro de 1965, quando foi criado pela Lei nº 1.376, que também lhe definiu as atribuições e revogada em 27 de julho de 1998 pela Lei nº 4.746, ainda em vigor, que lhe atribuiu funções de caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município. Esta Lei nº 4.746/98 sofreu alterações expressas pela Lei nº 7.124/07. Disponível em: <http://www.comev-es.com.br/historico/> Acesso em: 20 jul. 2016

⁸ Neste momento já havia finalizado o Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES em 2008, mas continuava investindo em minha formação realizando o curso de pós-graduação lato sensu em *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão*, durante o período de 2013 a 2014. Considero um momento importante em minha carreira por tratar de modo aprofundado sobre a inter-relação com os processos de inclusão e formação de professores.

⁹ O ONEESP tem como foco a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Para tanto, desenvolve estudos em redes colaborativas de pesquisa, os quais reúnem pesquisadores da área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, visando à articulação da produção científica de diversos contextos do território nacional.

de recursos multifuncionais. Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para discussão de três eixos temáticos, a saber: formação de professores; avaliação para identificação, diagnóstico e apoio; e a organização do atendimento educacional especializado ao público da educação especial na escola regular.

Para tanto, ainda conforme as autoras, “[...] no Estado do Espírito Santo, foram constituídos 11 encontros por município, abrangendo dez redes municipais de ensino, cinco localizadas na região metropolitana da Grande Vitória [...] e as demais na região norte do Estado [...]” (VICTOR, 2015, p. 58).

Na sequência, nesse momento também como aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, iniciado em 2014, participei do Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo, que realizou uma pesquisa-formação com o objetivo de promover um processo de grupos de reflexão, direcionado às temáticas que abrangem a escolarização de alunos público-alvo da educação especial, sobretudo no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para professores de educação especial, realizada entre 2013 e 2014, envolvendo cerca de 60 professores de educação especial que atuavam em salas de recursos multifuncionais das referidas regiões. Coordenar a formação inicial de professores e fomentar, no ensino superior, a potência da vivência¹⁰ — narração no sentido de compreender e ressignificar a experiência nessas práticas de formação docente na formação, sobretudo na formação continuada — constituem também as contribuições a este trabalho.

A minha participação nesses estudos permitiu a identificação, no campo da política educacional, da necessidade de investigar a interface entre educação infantil e educação especial, atuais nível e modalidade de ensino, respectivamente¹¹, aliada à minha formação e experiência profissional na educação infantil, sobretudo com a formação continuada de professores, e à pesquisa elaborada pelos

¹⁰ Segundo Hernandez-Piloto (2015), o conceito de vivência, tal como introduzido por Vigotski, destaca a realidade psicológica fundamental para iniciar a análise do papel que exerce o meio no desenvolvimento do sujeito. Na vivência do sujeito coincidem diversas circunstâncias e influências, tanto da ordem externa quanto interna, entretanto, se nesse conceito Vigotski avançou no seu pensamento, na impossibilidade de desenvolver sua tese também deixou lacunas que permitem uma discussão mais aprofundada dessa categoria conceitual.

¹¹ Conforme a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

[...] membros do Grupicis acerca da investigação da educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, visando à realização de estudos sobre os processos de inclusão e o atendimento educacional especializado (AEE) com ênfase na sala de recursos multifuncionais (SRMs), a fim de articular a pesquisa do Oneesp aos estudos do referido grupo (VICTOR, 2010).

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), promulgada em 2008, e demais normativas indicam que o atendimento escolar dos alunos público-alvo da educação especial¹² terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas. De forma geral e em nível nacional, a educação básica vivenciou importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e na formação de professores, promovidas, principalmente, pela aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual altera a Constituição Federal de 1988, ampliando a obrigatoriedade da oferta da educação básica de quatro aos dezessete anos.

Kassar e Rebelo (2011) afirmam que, nesses últimos anos, a política de educação especial defendida em nível nacional passou a desconsiderar a possibilidade de oferta escolar fora do sistema regular de ensino. Tal desconsideração tem como fundamento o exposto no Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, os quais permitiram esse atendimento apenas de forma complementar ou suplementar, em horário oposto ao da matrícula do aluno no ensino regular.

As referidas normativas reafirmaram o caráter não substitutivo desse atendimento, fato que levaria as instituições especializadas a organizarem-se como Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), para oferta complementar e suplementar ao ensino comum. Por outro lado, as autoras afirmam que há uma mudança de perspectiva quando foi publicado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogando o de nº 6.571/2008. Nesse sentido, as autoras destacam que esses dispositivos preveem

¹² A PNEE-PEI (2008) define como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

[...] tanto acerca da educação especial como do atendimento educacional especializado, e como dever do Estado a oferta de educação especial (e não “atendimento educacional especializado” como disposto na LDBN) preferencialmente na rede regular de ensino (KASSAR; REBELO, 2011, p. 37).

Desse modo, para as autoras, o poder público passou a fomentar e estimular o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar ao ensino regular, para assegurar recursos para dupla matrícula, e reconheceu, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Desde 1988 até aqui, houve o reconhecimento também de que tal período teve uma intensa aprovação de marcos legais, fortalecendo o campo da educação infantil e educação especial quanto ao direito à educação. Muitos desses marcos estão promovendo a articulação entre essa etapa e essa modalidade de ensino, direcionados às crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses na educação infantil, por meio da implementação e do acompanhamento das políticas educacionais inclusivas.

Nessa direção, consideramos para investigação os dados históricos, políticos e estatísticos do município de Vitória, que vem, ao longo dos últimos anos, ampliando as Políticas de Educação Especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Segundo os estudos de Gobete (2014), o município investe na ampliação e no reconhecimento da Política de Educação Especial desde 1989, com efetiva implementação no ano de 1991:

[...] foi na primeira gestão municipal pós Carta Constitucional de 1988 que a Secretaria de Educação de Vitória dispensou atenção para a elaboração de um Programa de Educação Especial, com a criação de um setor específico e com a contratação de profissionais especializados, iniciativa até então inexistente na Rede Pública Municipal de Ensino desse município (GOBETE, 2014, p.22).

No decorrer desse processo histórico, com a aprovação da PNEE-PEI (2008), de notas técnicas, resoluções e decretos, o município ampliou as discussões e os encaminhamentos a respeito de uma Política de Educação Especial Municipal. Com a regulamentação da dupla matrícula (uma no ensino regular, outra no AEE) do grupo desses alunos específicos, o município também passou a redimensionar suas

ações na garantia do direito à educação. Ademais, a Política Municipal avançou no sentido de problematizar o AEE nos turnos com a presença e a atuação de professores especializados, articulados com os professores regentes na sala regular. Essa organização é caracterizada em toda a rede de ensino municipal de Vitória, desde o atendimento da educação infantil à educação de jovens e adultos.

Assim, com os avanços na área das políticas voltadas à educação especial, no âmbito municipal, por meio da possibilidade de acompanhamento e efetivação da Política de Educação Infantil, no período de 2008 a 2012, anos em que foi ampliado o atendimento na Educação Infantil e implantado o Ensino Fundamental de 9 anos¹³, podemos perceber como o município acompanhou as implementações de ambas as políticas no sentido de garantia do direito à educação.

Com a ampliação da obrigatoriedade da escolarização das crianças de 6 anos, debatida a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, em 2010, e do inciso I do art. 208 da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura a educação obrigatória de 4 a 17 anos de idade; ainda de acordo com a CF e com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), o município é o ente da federação prioritariamente responsável pela etapa de educação infantil. Assim, é visível que a ampliação da obrigatoriedade para a faixa etária de 4 e 5 anos tem provocado novas/outras formas de reorganização do sistema educativo, para cumprimento desse preceito legal, requerendo dos municípios diferentes estratégias no acesso e na permanência das crianças na educação infantil.

Nesse sentido, percebe-se, mediante o avanço da legislação e das pesquisas, que os municípios brasileiros tem direcionado as políticas locais para garantir o direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na etapa da educação infantil, em nosso caso citamos os municípios da Região Metropolitana do ES (Vitória, Serra, Cariacica, Vila Velha, Fundão, Guarapari, Viana), conforme dados do

¹³ Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade: esta é a proposta do Ministério da Educação (MEC) com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine essa etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para a ampliação do ensino fundamental de nove anos em todo o Brasil foi até 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

ONEESP-ES. Para tanto, consideram os apoios e os recursos da educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, como fundamentais ao processo de escolarização dessas crianças.

Entre os municípios brasileiros que têm garantido esse direito, temos o de Vitória/ES, onde o acesso das crianças em idade de creche e pré-escola tem correspondido a quase 100%, conforme dados estatísticos apresentados pelo IBGE (2015) na educação infantil. O município de Vitória, gradualmente, entre o período de 2013 e 2016, teve o seguinte número de matrículas na Educação Infantil, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes da rede municipal de Vitória/ES (2013-2016)

Ano	Educação Infantil		
	Total	Creche	Pré-Escola
2013	15.944	9.445*	6.499
2014	16.470	9.800*	6.670
2015	16.803	9.981*	6.822
2016	17.234	10.360*	6.874

Fonte: Sistema de Gestão Escolar/Prefeitura Municipal de Vitória (2016).* Dados das matrículas de Crianças em Tempo Integral estão aqui contabilizadas.

Em 2016, o município contou com 101 (cento e uma) unidades de ensino: 48 (quarenta e oito) Centros Municipais de Educação Infantil, 52 (cinquenta e duas) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e 1 (uma) Escola Municipal de Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 –Evolução da rede de atendimento

Equipamentos	2008	2015
Educação Infantil-CMEI (Creche e Pré-escola)	45	49
Educação Infantil-Núcleo Brincartes¹⁴	6	4
Ensino Fundamental-EMEF	51	53

¹⁴ O Núcleo Brincartes teve origem em 2010, como espaço e tempo para atendimento da educação infantil em tempo integral no contraturno.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Vitória (2016)
 Nota: Elaboração da Secretaria de Gestão Estratégica.

Mediante o andamento da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município, há avanços no campo quanto ao aumento no número de matrículas na sala regular a partir de 2010. Podemos perceber na Tabela 3 que, até 2009, ainda havia matrículas nas instituições especializadas.

Tabela 3 – Matrículas nas escolas regulares das crianças público-alvo da educação especial na educação básica (Vitória/ES)¹⁵

Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Instituições especializadas	
2007	52,7%	784	0%	0	47,3%	705
2008	63,4%	1.074	0%	0	36,6%	620
2009	68,7%	1.194	0%	0	31,3%	545
2010	100%	1.518	0%	0	0%	0
2011	100%	1.600	0%	0	0%	0
2012	100%	1.724	0%	0	0%	0
2013	100%	1.580	0%	0	0%	0
2014	100%	1.590	0%	0	0%	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2014).
 Nota: Elaboração do Observatório Nacional do PNE.

Conforme dados da rede municipal de Ensino de Vitória, em 2014 havia um total de 1.580 crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com matriculadas nos turnos regulares e no contraturno das escolas. Em especial, na etapa da educação infantil, a partir de 2010, há concentração de matrículas de 100% nas salas de ensino regular no município de Vitória, conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Modalidade Educação Especial na Educação Infantil

Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Instituições especializadas	
2007	36,7%	95	0%	0	63,3%	164
2008	44,3%	136	0%	0	55,7%	171
2009	49,7%	172	0%	0	50,3%	174
2010	100%	160	0%	0	0%	0
2011	100%	164	0%	0	0%	0

¹⁵ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>>. Acesso em junh.2015.

2012	100%	174	0%	0	0%	0
2013	100%	167	0%	0	0%	0
2014	100%	203	0%	0	0%	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2014).

Nota: Preparação do Observatório Nacional do PNE.

Mediante tal análise, pode-se observar que, após 2010, o município passa a um atendimento de 100% das crianças indicadas à educação especial na educação infantil pública nas classes comuns.

O Plano de Ação da equipe de formação em educação especial sistematiza, em seu relatório de gestão 2013-2016, a oferta de formação continuada aos profissionais da rede de ensino de Vitória, que atuam diretamente com as crianças/estudantes público-alvo, ao longo desses anos de vigência. Nessa direção, afirmam que a formação tem sido

[...] organizada a partir da necessidade de professores e pedagogos, com a finalidade de afinar as ações didático-pedagógicas do turno e do contraturno, assumida como um processo que se efetiva em diálogo com as teorias educacionais mais atuais e a reflexão crítica das questões que constituem o fazer docente (VITÓRIA, 2016a).

O avanço do entendimento da concepção de direito à educação e de inclusão escolar, principalmente relacionado ao debate e ao aprofundamento desses conceitos nos processos de formação continuada no município com os professores especializados, no caso da educação especial, tem contribuído para o aprimoramento da compreensão dessas concepções por esses profissionais. Considerando que o município de Vitória garantiu a meta de acesso de quase 100% de crianças nas instituições de educação infantil, com aumento de matrículas na educação especial, investindo, sobretudo, em política de formação de professores de educação especial, partimos da tese de que esses professores apresentam melhores condições formativas para uma compreensão crítica dos conceitos de inclusão escolar dessas crianças e do seu direito à educação, ao debaterem temáticas relacionadas a esses conceitos.

Nossa problemática apresenta-se delineada na seguinte questão: será que municípios que conseguiram cumprir a meta de acesso de crianças público-alvo da educação infantil, investindo, sobretudo na formação de professores de educação

especial, estão tendo melhores condições de compreensão crítica desses professores quanto à inclusão escolar e ao direito à educação dessas crianças? Assim, formulamos a nossa proposta de investigação, a qual objetiva analisar os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público-alvo de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial, de um município que conseguiu atender a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino nas creches e pré-escolas.

1.2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A presente investigação consiste em um estudo exploratório, com análise documental, entrevistas e grupos de formação colaborativa, com abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória, com as professoras especializadas e gestoras da educação especial que atuam na educação infantil, a fim de analisar as concepções de inclusão escolar e direito à educação que permeiam o cotidiano da educação infantil.

Seguem os objetivos específicos:

- analisar as políticas educacionais desenvolvidas, no município pesquisado, quanto aos conceitos de direito à educação e de inclusão escolar e à formação de professores especializados para atender o público da educação especial em instituições de educação infantil;
- compreender os conceitos de direito à educação e de inclusão escolar supostamente presentes nos discursos dos professores de educação especial durante encontros de formação colaborativa;
- investigar como os professores de educação especial estão analisando temáticas relacionadas ao direito à educação e à inclusão escolar de crianças público da educação especial em instituições de educação infantil;

O termo “concepções” é aqui entendido como o resultado

[...] do conjunto de informações que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade ou a cultura a: descrever as características do fenômeno, ou a forma como ele se manifesta; identificar o fenômeno com base nas características descritas; explicar sua ocorrência através do

estabelecimento de relações entre eventos determinados e consequentes; derivar estratégias para intervir na condição (MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 6).

Nesse sentido, Mendes (1995, p. 6), enfatiza que as “[...] concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas”.

Apresentam-se, ao longo do trabalho, reflexões pautadas no referencial teórico da abordagem histórico-cultural, por meio dos escritos de Vigotski¹⁶ e de seus colaboradores, como também reflexões baseadas na pedagogia histórico-crítica, por meio dos estudos de Saviani e demais pesquisadores, que trabalham com essa fundamentação, porque as julgamos como mais propositivas ao permitirem uma compreensão muito consistente da interdependência dos termos entre possibilidades do educando e responsabilidade do meio social. Ademais, essas teorias nos permitem também analisar a formação do professor por meio de conhecimentos críticos que favorecem a compreensão da realidade e à transformação social.

Como estratégias metodológicas, realizamos, em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico de pesquisas sobre inclusão escolar e direito à educação das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, no período¹⁷ de 2008 a 2016, no banco de dados de dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Foram utilizados, para essa busca, um total de quatro descritores: inclusão escolar, direito à educação, educação especial e educação infantil.

1.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

¹⁶ A grafia do sobrenome do autor pode ser encontrada de diferentes formas. Optamos por essa forma, pois se aproxima mais da grafia em português.

¹⁷ O período eleito para a busca de dados foi de 2008, ano de aprovação da Política Nacional de Educação Especial, até o ano de 2016, ano de aprovação da Política Municipal de Educação Especial.

No banco de dados de dissertações e teses da BDTD foi encontrado um total de 320 trabalhos relacionados, contudo, no cruzamento de dados dos descritores, foram localizados 17 trabalhos com categorias que se aproximam do debate aqui proposto, tais como inclusão escolar, direito à educação, acesso e permanência da criança da educação especial na educação infantil, práticas pedagógicas na educação infantil e educação especial, professores da educação infantil e da educação especial, trabalho colaborativo, formação.

Primeiramente, no levantamento do banco de teses e dissertações do PPGE/UFES, encontrou-se um total de seis dissertações e três teses, a partir dos descritores no cruzamento dos dados. São os descritores selecionados e já mencionados: direito à educação, inclusão escolar, educação especial e educação infantil. Em síntese, são os trabalhos dissertativos de Maciel (2016), Botti (2016), Oliveira (2014), Gonring (2014), Marchiori (2012) e Moura (2009) e as teses de Melo (2016), Gobete (2014) e Silva (2014). Entre os nove trabalhos acadêmicos encontrados na revisão, cinco deles debatem o descritor “direito à educação” e apenas dois estão no campo da “educação especial”. São os trabalhos de Botti (2016) e Oliveira (2014). Dessas duas pesquisas, apenas a dissertação de Oliveira (2014) apresenta o debate sobre a interlocução entre direito à educação e educação infantil.

Em nosso processo investigativo, foram selecionados quatro trabalhos acadêmicos, uma vez que, entre eles, há quatro pesquisas cujo lócus de desenvolvimento é o município de Vitória. São as pesquisas de Moura (2009), Marchiori (2014), Oliveira (2014) e Gonring (2014). Os trabalhos de Moura (2009), Marchiori (2014) e Oliveira (2014) apresentam o descritor “direito à educação”. Já o trabalho de Gonring (2014) apresenta o descritor “inclusão escolar na educação infantil”.

Moura (2009), em sua dissertação, apresenta como objetivo investigar os sentidos, os discursos e as práticas que os profissionais da educação produzem acerca do conjunto jurídico das crianças e dos alunos como sujeitos de direito, assim como de que maneira esses profissionais criam, dentro do local em que atuam profissionalmente, espaços de direito, não-direito e de direito paralelo, alheio ao direito oficial e, portanto, direito arbitrário ou direito alternativo. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Vitória/ES e a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi o estudo do tipo etnográfico-fenomenológico.

Como conclusão, diante dos dados coletados, verificaram-se os sentidos produzidos, por vezes incoerentes, opressores e mistificados; em outras, inovadores e alternativos, na busca pela experimentação de uma emancipação mais verossímil.

O trabalho dissertativo de Marchiori (2014) objetivou compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da educação infantil, na experiência e na permanência de crianças em tempo integral. Pretendeu especificamente investigar os processos históricos produzidos em torno da ideia da criança como sujeito de direitos, analisar a apropriação da concepção de criança como sujeito de direitos no campo da educação infantil e investigar as implicações do reconhecimento da criança como sujeito de direitos no cotidiano da educação infantil. Como resultado, sinalizou que a hipótese levantada, de que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos gera mudanças no conceito de infância e nas concepções de criança, é legítima. As práticas educativas acompanham esse movimento no campo da educação infantil.

As pesquisas dissertativas de Oliveira (2014) e Gonring (2014) interessam a esta investigação porque foram desenvolvidas no município pesquisado, na educação infantil em interface com a educação especial. O trabalho de Oliveira (2014) constitui-se em um estudo de caso sobre a criança, a inclusão escolar e as práticas educativas destinadas a ela. Teve como produção de dados empíricos a aplicação de questionários, entrevistas e análise de documentos em duas escolas de educação infantil. Utiliza como referencial teórico os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência, bem como de autores contemporâneos que discutem a educação especial para as crianças de zero a três anos.

A investigação pretendeu compreender como os profissionais que atuam com crianças público-alvo da educação especial, na faixa etária de zero a três anos, em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Vitória, concebem a prática educativa destinada a essas crianças. O estudo demonstra que parte dos sujeitos investigados fazem referências à criança como um sujeito de direitos e à educação infantil como um desses direitos. Em relação à inclusão escolar, ao mesmo tempo em que reconhecem o direito da criança de frequentar a

educação infantil, muitos profissionais têm dúvidas e receios em trabalhar com essas crianças. No que diz respeito às possibilidades educativas, os educadores apontam a necessidade de um número maior de profissionais especializados e destacam alguns aspectos referentes aos componentes do currículo que devem ser abordados em relação a essas crianças, os quais dizem respeito à socialização e à expansão de experiências e conhecimentos.

O trabalho investigativo de Gonring (2014) teve como objetivo compreender as ações pedagógicas constituídas por uma unidade municipal de ensino de Vitória/ES, visando ao processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Asperger no contexto da educação infantil. O estudo foi organizado em quatro eixos: a) ações implementadas em favor do processo de inclusão escolar de alunos com síndrome de Asperger no contexto da educação infantil; b) proposta pedagógica do CMEI “Alegria da Cinderela”: espaços de planejamento, formação e utilização dos apoios pedagógicos para a inclusão escolar; c) concepções dos profissionais envolvidos na pesquisa e da família sobre a inclusão escolar da criança com síndrome de Asperger; d) principais possibilidades e/ou dificuldades encontradas pela unidade de ensino mediante o processo de ensino-aprendizagem da criança com síndrome de Asperger. Como resultados, Gonring (2014) aponta a importância de pensar nessas crianças como sujeitos de direitos, capazes de aprender; a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores para que os estudantes tenham maiores possibilidades de aprender; a urgência de o professor assumir a inclusão escolar como um movimento ético e comprometido com a formação e com o reconhecimento da diversidade/diferença humana; a necessidade de reconhecer o cotidiano da educação infantil como um rico espaço para todas as crianças se desenvolverem e produzirem conhecimentos com seus pares, por meio das mediações pedagógicas dos professores.

No levantamento bibliográfico realizado no banco de dissertações e teses do PPGE/UFES, ainda se constatou que três teses discutem o direito à educação em interface com a educação especial. O trabalho de Melo (2016) dialoga com dados do município de Vitória, mas o foco é a região metropolitana; as investigações de Silva (2014) e Gobete (2014) são especificamente sobre o município de Vitória. Cabe ressaltar que apenas o trabalho de Silva (2014) é desenvolvido no âmbito da educação infantil em articulação com a seguridade social.

O estudo de Melo (2016) ressalta que a garantia do direito à educação especial na legislação e a implementação de políticas públicas são etapas de um processo vivido como campo de disputa que não se conquista sem lutas. As políticas públicas são a terceira etapa de luta para materialização de um direito. Parte do princípio de que as políticas públicas não acontecem da mesma forma em cada Estado e município, dadas as suas realidades socioeconômicas e histórias específicas, mas, de modo geral, por estarem inseridas em um contexto macro, as políticas de um município não se deslocam, em grande medida, das que são efetivadas nacionalmente, no Estado e na região metropolitana da Grande Vitória/ES.

Outra pesquisa que destaca o município de Vitória é a de Gobete (2014), que se propôs examinar a política de educação especial, no período de 1989 a 2012, no município de Vitória/ES, considerando o movimento de mudanças políticas e legais em nível nacional e local e a responsabilidade constitucional do Estado (nesse caso o ente federado “município”) pela garantia do direito à educação do grupo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O estudo aponta para a necessidade de problematizar as possibilidades e os desafios na consolidação de uma política pública municipal que atenda as exigências legais, administrativas e pedagógicas, para efetivação do direito à educação, e de um sistema de ensino inclusivo, para que assim possa ser repensada a necessidade de parceria com as instituições especializadas. Destaca as potências da política que possibilitam avançar no acesso, permanência e qualidade da educação bem como os desafios a serem enfrentados para consolidação de uma política pública de educação que atenda as exigências do direito de aprender.

O trabalho que nos interessa nessa busca investigativa é a tese de Silva (2014), por examinar a interface entre educação infantil e educação especial no município de Vitória. Silva (2014) intentou analisar as interfaces das políticas públicas sociais — educação especial e seguridade social — no que se refere à garantia de direitos à educação de crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, entre zero e cinco anos, no município de Vitória/ES. Teve como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa, estudo de caso com coleta de dados empíricos e bibliográficos, cujos sujeitos participantes foram mães de três crianças de três CMEI de Vitória; professoras da sala de atividades e de educação especial, pedagogas e

diretoras; técnicos das Secretarias Municipais de Vitória — Educação, Saúde e Assistência Social e do Instituto Nacional do Seguro Social. As técnicas empregadas para coleta de dados consistiram em entrevista, grupo focal e diário de itinerância. Foram procedimentos adotados para o registro dos dados a audiogravação de entrevistas e de grupos focais e anotações em diário de itinerância.

Os resultados de Silva (2014) apontam para a fragilidade de conhecimento sobre o transtorno global do desenvolvimento, no município de Vitória. Revelam, ainda, inconsistência de fluxos de referência e contrarreferência, bem como lacunas na dimensão técnica e operativa para as interfaces entre políticas públicas intersetoriais e práticas profissionais que cumpram o papel político, conforme outorga a legislação federal e municipal. As considerações se ampliam para discussões entre o instituído e o instituinte — políticas públicas e práticas profissionais — que priorizem a efetivação da intersetorialidade diante das demandas do público investigado, com vista à garantia dos direitos de acesso a uma educação de qualidade.

A partir dos descritores que nortearam o levantamento bibliográfico, apresentaram-se uma tese e duas dissertações relacionadas ao contexto de interface entre a educação especial e educação infantil, especificamente no município de Vitória/ES. São os trabalhos de Silva (2014), Oliveira (2014) e Gonring (2014). Cabe ressaltar que na pesquisa no âmbito da BDTD, também essas pesquisas se destacaram no que se refere ao município de Vitória. As três propostas investigativas são do banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Podemos concluir, em nosso estudo de revisão de literatura, que na articulação dos quatro descritores — inclusão escolar, direito à educação, educação especial e educação infantil — analisamos a dissertação de Oliveira (2014) e a tese doutoral de Silva (2014) desenvolvida no município de Vitória. O debate do direito à educação tem permeado nos últimos anos as pesquisas do PPGE/UFES. Nos trabalhos de Marchiori (2014), Gonring (2014) e Oliveira (2014) sobre o direito à educação e a educação infantil, os autores discutem o direito à educação e destacam a concepção da criança como sujeito de direitos, tal como preconiza a Carta Magna brasileira. Tal concepção é muito debatida na área da educação infantil, como destaca Craidy (1994).

As leis estaduais e as leis municipais deverão ser adaptadas a ela. Essa adaptação está sendo feita neste momento e é por isso que há tantas discussões e interrogações sobre a Educação Infantil. Outra informação importante é considerarmos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB —, assim como as outras leis recentes a respeito da infância, são consequência da Constituição Federal de 1988 que definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da criança como sujeito de direitos. Desde a Constituição de 1988 ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no art. 227 (CRAIDY, 1994, p.17).

Silva e Monteiro (2011) também corroboram o debate e afirmam que uma das dimensões na educação como direito é a de se fazer assegurar, no arcabouço normativo que a regula, fundamentos, princípios, diretrizes e orientações.

As emendas, ao inscrever no texto constitucional, abrem novos direitos fundamentais em relação à educação, criam condições para que se possa avançar cada vez mais nas políticas públicas que devem dar materialidade histórica a esses direitos (SILVA; MONTEIRO, 2011, p.231).

Desse modo, tal discussão é fortalecida nas pesquisas de Marchiori (2014), Oliveira (2014) e Silva (2014). Em especial, a pesquisa de Silva (2014) foca os aspectos relacionados ao acesso e à permanência em articulação com as políticas intersetoriais, sinalizando a fragilidade na fidelidade dos dados de interlocução das políticas públicas com impacto no direito à educação. A dissertação de Oliveira (2014) concentra-se no debate das crianças público-alvo da educação especial de 0 a 3 anos, não ampliando a toda a educação infantil. Aponta duas questões a considerar em nosso processo investigativo. A primeira, diz respeito à concepção de inclusão escolar que já apresenta que os professores afirmam a importância do direito à educação das crianças público da educação especial; na segunda questão a necessidade de um número maior de profissionais especializados com destaque no debate curricular.

Nesta investigação, também se debate sobre a concepção de inclusão escolar. O trabalho dissertativo de Gonring (2014) potencializa que a formação é um importante processo para contribuir com a compreensão de inclusão escolar. Indica ainda, a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores para que os estudantes tenham maiores possibilidades de aprender; a urgência de o professor assumir a inclusão escolar como um movimento ético comprometido com a formação e com o reconhecimento da diversidade/diferença humana.

A presente investigação se diferencia das pesquisas analisadas, uma vez que são averiguadas atentamente as concepções das professoras especializadas sobre inclusão escolar e direito à educação das crianças público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil, compreendendo o direito à educação como uma ampla articulação entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Examina-se a fundo o debate do direito à qualidade da educação, conforme apresentado na tese de Ximenes (2014a). Não é aprofundado o amplo conceito de qualidade, mas como o conceito de apropriação está dentro da qualidade. Para tanto, dialoga-se com o referencial teórico sobre como as crianças público-alvo da educação especial estão se apropriando desse conhecimento e como ocorrem as condições de valorização dos profissionais da educação, com destaque nos processos formativos.

No parágrafo 1º do artigo 62 da LDB regulamenta que a “[...] União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996). Assim, falar em qualidade na educação básica implica a valorização profissional, sustentada pelo tripé formação, condições de trabalho e remuneração; tal como se apresenta no documento-referência da CONAE 2014 e na Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE). Os processos formativos são potencializados nas práticas pedagógicas que buscam estreita relação com uma proposta curricular que se consolida na perspectiva da ampliação dos diferentes processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento, ou seja, na mediação pedagógica com as crianças público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil.

Conforme já mencionado, na busca no banco de teses e dissertações do PPGE/UFES encontramos um total de seis dissertações e três teses, a partir dos descritores direito à educação, inclusão escolar, educação especial e educação infantil. São os trabalhos dissertativos de Maciel (2016), Botti (2016), Oliveira (2014), Gonring (2014), Marchiori (2012) e Moura (2009), bem como as teses de Melo (2016), Gobete (2014) e Silva (2014). Na BDTD, foram achados três trabalhos importantes de acordo com esta investigação, sendo uma tese e duas dissertações relacionadas ao contexto de interface entre a educação especial e educação infantil,

especificamente no município de Vitória/ES. São os trabalhos de Silva (2014), Oliveira (2014) e Gonring (2014). Na articulação dos quatro descritores — inclusão escolar, direito à educação, educação especial e educação infantil —, destacam-se a dissertação de Oliveira (2014) e a tese de Silva (2014). Cabe ressaltar que ambas foram desenvolvidas na interface da educação especial e educação infantil no município de Vitória.

Silva (2014), em seu trabalho doutoral, apresenta como objetivos de pesquisa: analisar as interfaces das políticas públicas sociais – educação especial e seguridade social – no que se refere à garantia de direitos à educação de crianças com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre zero e cinco anos, no município de Vitória, Estado do Espírito Santo; identificar como se configuram as interdependências entre profissionais da educação especial e da seguridade social e os familiares (pais ou responsáveis) dessas crianças, perante seus processos educacionais; compreender os diferentes movimentos entre as instituições de educação e da seguridade social e suas implicações para a inclusão escolar das crianças com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento; analisar como os profissionais da educação e da seguridade social lançam perspectivas para os processos de inclusão escolar e estabelecem diálogo com a família acerca da educação dessas crianças.

Importante destacar que o trabalho apresenta possibilidade de análise sobre o direito à educação em interface com a seguridade social. Para Silva (2014), os resultados sinalizam para a fragilidade do entendimento sobre os transtornos global do desenvolvimento, no município de Vitória. Revelam, ainda, uma inconsistência de fluxos de referência e contrarreferência, como também lacunas na dimensão técnica e operativa para as interfaces das políticas públicas intersetoriais com práticas profissionais que cumpram o papel político, conforme outorga a legislação federal e municipal. As considerações se ampliam para discussões entre o instituído e o instituinte — políticas públicas e práticas profissionais — que priorizem a efetivação da intersectorialidade diante das demandas do público investigado, com vista à garantia dos direitos de acesso a uma educação de qualidade.

Outro trabalho que compõe esta análise é a dissertação de Oliveira (2014), cujo objetivo foi compreender como profissionais que atuam com crianças público-alvo da

educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória concebem a prática educativa destinada a essas crianças. A autora sinaliza como resultados que parte dos sujeitos investigados fazem referências à criança como um sujeito de direitos e à educação infantil como um desses direitos. Em relação à inclusão escolar, ao mesmo tempo em que reconhecem o direito da criança de frequentar a educação infantil, muitos profissionais têm dúvidas e receios em trabalhar com ela. No que diz respeito às possibilidades educativas, os sujeitos apontam a necessidade de um número maior de profissionais especializados e destacam alguns aspectos referentes aos componentes do currículo que devem ser abordados em relação a essas crianças, os quais dizem respeito à socialização e à expansão de experiências e conhecimentos.

Tais investigações apresentam destaque nas análises sobre o direito à educação, ou seja, a partir de um olhar acerca da política pública intersetorial (SILVA, 2014), como também acerca da concepção dos professores sobre a prática educativa destinada às crianças público-alvo da educação especial, inseridas na educação infantil de 0 a 3 anos (OLIVEIRA, 2014).

Esta investigação se diferencia das pesquisas analisadas, uma vez que são analisadas as concepções das professoras especializadas sobre inclusão escolar e direito à educação das crianças público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil, compreendendo o direito à educação como uma ampla articulação entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação, ou seja, o direito à qualidade da educação. Este trabalho se apoia nos estudos de Cury (2009) e Ximenes (2014a), mas não aprofunda o amplo conceito de qualidade, embora estabeleça um diálogo sobre como esse conceito se vincula aos processos formativos e ao referencial teórico, a partir da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, sobre como as crianças público-alvo da educação especial estão se apropriando desse conhecimento; como ocorrem as condições de valorização dos profissionais da educação, com destaque na formação.

1.4 ETAPAS DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Para a realização deste estudo percorremos algumas etapas distintas. A partir daqui, serão descritas tais etapas. Na primeira etapa, ocorreu a identificação ou seleção do tema da pesquisa. Nesse momento, houve também a delimitação da pesquisa, ou seja, foram estabelecidos os limites da investigação. Após a escolha do tema, iniciou-se o levantamento de dados, seguido das análises documentais para reconhecimento do campo de pesquisa e das situações específicas com que se desejava trabalhar e para identificação dos estudos que seriam incluídos na revisão de literatura.

Foi realizada a formulação do problema da pesquisa. Feito isso, deu-se início à definição dos métodos investigativos. A fase de organização dos recursos seguiu-se à definição dos métodos, uma vez que iriam determinar quais instrumentos seriam necessários à investigação em cada uma dessas fases. Logo em seguida, ocorreu a sistematização e a análise de dados coletados, assim como a escolha dos métodos que seriam usados para a futura exposição dos resultados alcançados. Como última etapa apresentou-se a comunicação ou a exposição dos resultados alcançados por meio da pesquisa de campo. Assim, concluiu-se a pesquisa realizada.

A primeira seção deste trabalho consiste na introdução, com as questões que motivam a pesquisa nessa temática, com os aspectos metodológicos e com as considerações sobre a revisão bibliográfica. Na segunda seção, para desenvolvimento da temática em foco, utilizam-se autores que discutem a inclusão escolar e o direito à educação, sobretudo, do público da educação especial na faixa etária de zero a cinco anos de idade, especialmente aqueles que contribuem para a discussão crítica desses conceitos e suas influências na transformação social da realidade atual desse atendimento educacional.

Na terceira seção, aprofundam-se os aspectos metodológicos adotados na investigação, com a descrição e a explicação da pesquisa exploratória qualitativa, com ênfase na colaboração entre pesquisador e participantes, e dos instrumentos de investigação utilizados na produção dos dados. Para tanto, destaca-se a caracterização das participantes e do lócus da investigação. Além disso, descrevem-se os procedimentos realizados para a realização da pesquisa.

Na quarta seção, expõem-se a história da educação especial no município de Vitória e seus investimentos na formação continuada de professores de educação especial, principalmente para o atendimento educacional de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil. Na quarta seção, organizam-se e analisam-se os dados produzidos nos encontros de formação colaborativa realizados com as professoras de educação especial e as entrevistas semiestruturadas aplicadas às gestoras da gerência de educação especial e educação infantil a respeito do objeto desta investigação. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando-se os objetivos — geral e específicos — e a tese deste trabalho.

2 A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, discorre-se sobre o direito à educação e à inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil. Aqui, destaca-se o reconhecimento do direito à educação, a partir da discussão da educação básica como direito (CURY, 2008, 2014) e o direito à qualidade da educação (XIMENES, 2014a), evidenciando-se as reflexões de Norberto Bobbio (2004) sobre o campo do Direito. No segundo momento, mostra-se a (in) visibilidade da criança por meio da discussão da temática: da exclusão social à inclusão escolar como via da garantia do direito à educação no campo das políticas educacionais, sobretudo na interface da política de educação especial e educação infantil.

2.1 O RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Desde a primeira lei geral da educação de nosso país, assinada pelo Imperador Pedro I, em 1827, a instrução primária rezava, em seu artigo 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, práticas de quebrados decimais e proporções, as noções mais gerais da geometria, geografia, a gramática da língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (CURY, 2014, p.8).

Mais tarde, a Constituição Republicana de 1934, em seu artigo 25, declarou que “[...] o Governo Federal fará publicar em avulso essa Constituição para larga distribuição gratuita em todo o país, especialmente aos alunos das escolas superior e secundário e promoverá cursos e conferências para lhe divulgar o conhecimento” (CURY, 2008, p.9). Uma Constituição Nacional é considerada a expressão máxima da base de um pacto pela existência social, assinalando o conjunto mais elevado de princípios, prescrições e dispositivos para a autonomia e soberania de uma nação. Assinala Cury (2008) que por ela busca-se o ordenamento jurídico que não permita, dentro da vida social, o caos ou a anomia, ou seja, ela impõe regras fundantes da existência social. Tais regras fundam os direitos e os deveres da cidadania e a organização econômica, social, política e cultural. Considerada como Carta Magna, ela regula as relações entre governantes e governados, estatui o sistema de

governo, suas competências e atribuições. Tal debate é aprofundando no âmbito brasileiro, a partir dos estudos da filosofia do Direito, em um diálogo constante de juristas com o pensamento do filósofo e cientista político Norberto Bobbio.

A sociedade brasileira viveu um período — de 1964 a 1984 — de duras restrições jurídicas e democráticas de sua liberdade com o avanço e consolidação da ditadura militar. Autores e juristas brasileiros, como Celso Lafer (2013), afirmam que a influência de Bobbio, no campo jurídico, após a ditadura militar, no processo de redemocratização do país, teve grande repercussão na organização da trajetória jurídica, com a aprovação de leis para avanço no campo democrático. Na obra de Bobbio entende-se que não se deve interpretar a lei fora dela, mas podemos mudá-la. A sociedade deve se estruturar para modificá-la, incidir e acionar as instâncias máximas (Câmara Federal e Senado). Dentro do campo da Teoria Geral da Política, Norberto Bobbio (2000) afirma que a lei não pode ser interpretada a bel prazer.

No dicionário de política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), explica-se o conceito de direito como ordenamento normativo coativo.

Entre os múltiplos significados da palavra direito, o mais estreitamente ligado à teoria do Estado ou da política é o direito como ordenamento normativo. Esse significado ocorre em expressões como Direito positivo italiano e abrange o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma unidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder.[...] também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage à violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção. Essas normas têm como escopo mínimo o impedimento de ações que possam levar à destruição da sociedade, a solução dos conflitos que a ameaçam e que tornariam impossível a própria sobrevivência do grupo se não fossem resolvidos, tendo também como objetivo a consecução e a manutenção da ordem e da paz social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 349).

Bobbio (2008) foi importante no debate intelectual que conduziu o confronto de três grandes ideologias do século XX: nazi-fascismo, comunismo e democracia liberal. Sua produção intelectual esteve por muito tempo restrita à sociedade italiana, porém nos últimos anos ampliou-se a possibilidade de conhecimento de sua obra devido aos estudos de Filosofia no campo do Direito e sua dedicação à temática sobre a construção dos sistemas constitucionais. Para Bobbio (2008), os direitos do homem, a democracia e a paz são três momentos necessários do mesmo movimento

histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.

Ao longo do histórico das constituições brasileiras observa-se que os processos sempre foram complexos. Já afirmava Cury (2008) que uma Constituição pode expressar tanto avanços democráticos em relação a direitos, como consolidar um *status quo* vigente. Assim, o autor enfatiza que

[...] a formulação de um Estado Democrático de Direito, posta no atual ordenamento jurídico nacional de 1988 como um todo, é um Estado de Direito, já que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei, do regime representativo e das liberdades civis. E, ao mesmo tempo, o supera tanto pela inclusão e reconhecimento dos direitos sociais, direitos políticos e direitos humanos, como pela assunção do poder popular como fonte do poder e da legitimidade e pela consideração deste como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado (CURY, 2008a, p.13).

O art.6º da CF tratou dos direitos sociais e encontra sua regulação específica no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, a partir do artigo 205. “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição” (BRASIL, 1988).

Não se pode tratar do direito à educação desvinculado dos fundamentos da República brasileira, previstos no art. 1º, e dos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da Carta Constitucional. No art. 1º, prevê-se, como um dos fundamentos, no inciso II, a cidadania, e no inciso III, a dignidade da pessoa humana, e a educação constitui-se sem sombra de dúvida em uma necessidade para a efetiva aplicação desses fundamentos, pois somente através dela pode-se construir cidadania em seu pleno sentido, como também a dignidade da pessoa humana exige a implementação do acesso à educação para sua concretização. No art. 3º, também se pode ligar o direito à educação aos objetivos fundamentais da República, especialmente ao inciso I, cuja redação prevê a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”, o que somente é possível através da educação. Demonstra-se aqui a conexão com as estruturas maiores, as linhas mestras que orientam o Estado brasileiro. Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa abstrata, mas de instrumentos jurídicos que obriguem especialmente o Estado à sua concretização. Para conformar tal situação, necessário é analisar especificamente os dispositivos presentes no capítulo específico pertinente ao tema, do art. 205 ao 214 da CF/88 (CEZNE, 2006, p. 1).

O direito à educação é definido no art. 205, CF: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A partir da Emenda Constitucional nº 1, de 1969, a educação passou ser reconhecida como um dever do Estado (OLIVEIRA, 2001, p. 23), em seu art. 176 — “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”. O art. 206 tratou dos princípios que regem este campo:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O texto de 1988 apresenta várias novidades em relação ao tema. Pela primeira vez na história constitucional brasileira, explicitam-se os direitos sociais, destacando a educação. Esse dispositivo jurídico, ao transformar-se em realidade, possibilitou o avanço em termos de efetivação da igualdade de todos perante a lei, uma vez que, “[...] um dos mecanismos mais conhecidos de exclusão já não se produz no caminho até a escola (falta de vagas, por exemplo), mas na própria ação da escola, que reproduz e estigmatiza parcelas da população, levando ao abandono escolar” (OLIVEIRA, 2001, p.25). O direito à educação, como dever do Estado e expresso como direito público subjetivo, representa uma dimensão de formalização muito superior à das constituições anteriores, mesmo que se saiba da distância ainda entre a previsão constitucional e a realidade concreta.

A educação é um desafio à ordem jurídica, já afirmava Cury (2000). Para o autor, declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de

conceber as relações sociais dentro de um país. Trata-se de um direito expresso e declarado em lei recentemente. Destaca ainda que a constituinte de 88 é um marco quando reconheceu o direito público subjetivo. “Direito público subjetivo: é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002). Clarice Seixas Duarte (2004) considera que o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. Para a autora, a partir do desenvolvimento desse conceito passou a se reconhecer situações jurídicas em que o Poder Público tem o dever de dar, fazer ou não fazer algo em benefício de um particular.

O reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo autoriza a possibilidade de, constatada a ocorrência de uma lesão, o mesmo ser exigido contra o Poder Público de imediato e individualmente. Quanto a este aspecto, parece não haver muita polêmica. Ocorre que, como estamos diante de um direito social, o seu objeto não é, simplesmente, uma prestação individualizada, mas sim a realização de políticas públicas, sendo que sua titularidade se estende aos grupos vulneráveis. É isso o que será demonstrado em seguida (DUARTE, C. S., 2004, p.115).

O direito público subjetivo também pode ser entendido como o direito que qualquer cidadão ou grupo de cidadãos (por exemplo, associações comunitárias, organizações sindicais, entidades de classe etc.) ou o Ministério Público possui de acionar a instância do poder público competente para exigir vagas em número suficiente para que toda e qualquer criança que, porventura, esteja fora da escola possa ter acesso a qualquer série, na faixa dos 4 aos 17 anos, conforme a aprovação da Emenda Constitucional¹⁸, nº 59, de 11 de novembro de 2009.

A partir dos avanços no campo das políticas educacionais entre os anos de 2003 a 2015, com a aprovação das legislações, ocorreram as mudanças no ordenamento legal da educação. Nesse sentido, com a questão da obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos, aprovada pela Emenda Constitucional nº 59 /2009, nesses 13 anos obrigatórios não há discriminação de idade.

¹⁸ A Emenda Constitucional nº. 59, de 2009, modificou a definição de educação obrigatória dos 4 aos 17 anos. Ainda incluiu a redução de recursos da DRU (Desvinculação de Receitas da União), dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

A luta por uma educação de qualidade para todos compõe a trajetória de democratização da educação. Essa luta foi bem demarcada pelos movimentos, a favor de assegurar aos cidadãos condições mínimas de acesso a esse direito dentro das legislações educacionais. Assim,

[...] houve lutas em prol da educação pública, gratuita, democrática e laica como direito social, no processo constituinte, na defesa de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação democrática, bem como de um plano nacional de educação como expressão dos anseios da sociedade brasileira, que resultaram dos congressos nacionais de educação e da ação ativa do Fórum em Defesa da Escola (DOURADO, 2011, p.50).

É inegável que, a partir da década de 90, no Brasil, intensificaram-se as propostas de democratização, pelo ensino, pela inclusão escolar e social, havendo tensionamento dos movimentos sociais, na luta pela garantia dos direitos à educação para todos.

2.1.1 A defesa da educação básica como direito à educação

Ao longo dos anos, não são poucos os documentos internacionais assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem o acesso à educação aos seus cidadãos. Cury (2002) já defendia que o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão na sua atualidade. Afirmava que vários documentos, tais como o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, em 1960; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966; e, ainda, a declaração de Jomtien, elaborada na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em 1990, já apresentavam os esforços da garantia e que a Unesco teve um papel importante no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países.

Entretanto, destaca que “[...] como direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e limites de atuação” (CURY, 2002, p.246). Para Bobbio (1992, p.78-79),

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (grifo do autor).

Não podemos negar que a realização dessas expectativas entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade, diante da desigualdade social.

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização dos direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta (CURY, 2002, p. 247).

O avanço da educação escolar foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais, na medida em que a importância da lei tem sido reconhecida pelos educadores, pois a lei é um instrumento de luta, ou seja, “[...] com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações: mais ou menos injustas” (CURY, 2014, p. 347).

No Brasil, com a aprovação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, apareceu um novo conceito: educação básica. A educação básica é defendida por Cury (2008) e avança em toda a referência, na educação brasileira, como um direito e, para a época, uma nova forma de organização da educação nacional. Como conceito, auxilia na compreensão da realidade que a contém e que se apresenta sob novas bases, significando um alicerce ou caminho. “Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro de cidadania educacional [...]. Como nova organização, ela abrange três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (CURY, 2008, p.293).

Como conceito novo, ela traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático. Como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural (CURY, 2008, p. 294).

Sendo assim, uma nova forma de organização da educação escolar nacional atinge tanto o pacto federativo quanto a organização pedagógica das instituições escolares. É importante reconhecer que a educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado.

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 sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUI, 1989, p.20).

Desse modo, a educação como direito de todos e dever do Estado é obrigação. No caso brasileiro,

[..] sua função social deve assumir a igualdade como fundamento do direito à educação [...] sobretudo, nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (CURY, 2008, p.302).

É importante destacar que o conceito de educação básica também incorporou, na legislação, o conceito de diferença. Cury (2008) apresenta tal análise, uma vez que a legislação faz críticas às situações próprias de minorias discriminadas e busca estabelecer um princípio ético. Assim, a educação básica passa com um conceito de igualdade cruzando com a equidade e toma a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

O reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade. É certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de Bem-Estar Social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser um objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na CF, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania (CURY, 2008, p.301).

Aqui Cury (2008), chama-nos à atenção para as ciladas de políticas diferencialistas; discutir a importância de a educação especial estar sempre presente nas pautas gerais da educação, firmando a necessidade do específico quando esse alunado for alijado do direito às condições que lhe garante atendimento às suas especificidades.

Desse modo, a educação básica brasileira aprofundou-se com a aprovação de leis tais como a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, pela qual o ensino fundamental passou a ser de nove anos de duração, iniciando-se aos 6 anos de idade; a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo em seguida já aprovada a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, representando uma nova definição de educação básica. Tal legislação constitui uma nova composição e distribuição dos recursos em educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressignificou a organização pedagógica e física das escolas, mostrando aspectos da formação docente com o objetivo de qualificação pedagógica do professor. No decorrer da luta pelo direito à educação, em 2009, há a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que acrescentou medidas para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da CF. Apresentou uma nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos de idade e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Em 2013, houve a alteração da LDB com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, assegurando a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos. A referida lei aponta que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Considera que esse atendimento deve ser “transversal” a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Várias entidades de luta pelo direito à educação (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, FINEDUCA, MIEIB) avaliam que o termo “preferencialmente” abre precedentes para que as instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias atuem e sejam financiadas com dinheiro público, fragilizando assim o andamento e ampliação nas escolas públicas e possibilitando o financiamento público-privado.

Em 2015, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação com 20 metas para o desenvolvimento de políticas de educação para a próxima década. O financiamento da educação pública é o maior desafio do Plano, segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Fórum Nacional Popular de Educação. Como estratégias para atingir essa meta, o PNE propôs garantir fontes de financiamento, entre as quais os recursos da exploração de petróleo e gás natural, aumentar o acompanhamento da arrecadação do salário-educação e instituir um Custo Aluno-Qualidade (CAQ), estipulando um padrão mínimo de "insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem" (CARREIRA e PINTO, 2007) e multiplicando esse valor pelo número de alunos registrados pelo Censo Escolar.

2.1.2 Os impactos atuais na garantia do direito à educação

Autores como Ximenes (2014a), Pinto (2014), Adrião e Garcia (2014), Aguiar e Oliveira (2016), Araújo (2013), Araújo (2016), Cara e Hernandez-Piloto (2016) discutem o direito à educação a partir de um conceito de qualidade como um conceito em disputa nas políticas públicas educacionais. Pautam a dimensão da qualidade do ensino como um resultado de processos educacionais.

No trabalho doutoral de Ximenes (2014a), apresentado à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo/SP, defende-se que a Constituição Federal brasileira estipula um conjunto de princípios a serem realizados na educação escolar, entre os quais a garantia de padrão de qualidade. A tese se propõe analisar o sentido de tal previsão quanto à educação básica e estabelecer um marco conceitual para o seu conteúdo normativo. Nossa premissa é que vivenciamos no Brasil um forte impulso à regulação jurídica da qualidade da educação básica e que esse movimento tem como base a crescente complexidade das ferramentas que o Direito disponibiliza para a mudança social.

Ximenes (2014a) defende o direito à qualidade da educação básica. Aponta que diversos estudos e a prática escolar, com a sobrevalorização dessa dimensão, acabam por deixar em segundo plano alguns aspectos fundamentais da qualidade educativa, como as condições concretas de funcionamento das escolas (insumos), os contextos sociais, a superação de desigualdades, a participação, as diversidades,

a sustentabilidade socioambiental e a educação em cidadania e direitos humanos. O conceito de qualidade da educação apresenta-se em total articulação com o conceito de direito à educação.

A título de contribuir para a conceituação de qualidade da educação, tomaremos os estudos de Oliveira (2006), já que esse autor contribui para o avanço do conceito no campo das políticas educacionais. Para ele, a partir do ponto de vista histórico, a educação brasileira apresenta três significados distintos de qualidade que foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade, ainda que presentes nos diferentes momentos.

[...]. Um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA, 2006, p. 83).

No entanto, Oliveira (2006) contribuiu, com seus estudos de livre docência, para o conceito de qualidade articulado a três dimensões: insumos, processos e resultados. Como já abordado, existem três perspectivas ou dimensões que devem ser consideradas quando se trata de qualidade: a qualidade quanto aos insumos ou custos (*input*), quanto ao processo e quanto aos resultados ou produto (*output*). Os insumos ou custos baseiam-se em valor monetário investido na educação. Das três dimensões, essa é a que está mais avançada, sendo a mais aceitável e menos polêmica, até porque, em termos de pesquisa, encontram-se inúmeros materiais que abordam o tema, o que facilita sua definição. Por outro lado, ainda resta firmar quais os insumos necessários para uma educação de qualidade e transformar isso em valores monetários correntes. O maior problema dessa dimensão é a implementação política, pois o investimento em educação depende muito da conveniência e da aplicabilidade dos recursos¹⁹.

¹⁹ Em 2007, a política de fundos passa por transição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEB é provisório e tem um prazo de 14 anos (Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007), ou seja, até 2020. Utiliza o mecanismo de captação de recursos de Estados e municípios, além de complementação da União e sua redistribuição, no âmbito de cada Estado e seus municípios, de acordo com as matrículas da educação básica. Com aprovação do PNE, passamos a debater o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e ainda o aumento do 10 % do (Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. No entanto, com a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016,

Tal conceituação foi importante para os debates incorporados no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014) e a disputa no financiamento da educação básica, no FUNDEB e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Importante aqui considerar que, nos estudos, o conceito de Custo Aluno Qualidade também se apresenta incorporado ao PNE, a partir do Parecer nº 8, aprovado em 5 de maio de 2010, que identifica o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), apresentado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, como referência para a construção de padrões mínimos de qualidade para a educação básica pública brasileira, conforme já mencionado aqui anteriormente.

Segundo Araújo (2016), o CAQi é uma proposta de política educacional que pode ser encaixada na família das políticas sociais que se consolidou após o *Relatório de Seguridade Social e Serviços Correlatos*, também conhecido como *Relatório Beveridge*, por ter sido elaborado pelo barão Beveridge (1942), no contexto da Segunda Guerra Mundial. A política alemã previa que os trabalhadores deveriam pagar uma contribuição obrigatória para subsidiar o sistema de saúde germânico. Beveridge, considerado pai do *Welfare State* inglês, maculado depois pela primeira-ministra Margareth Thatcher, propôs que todas as pessoas em idade de trabalhar deveriam pagar uma contribuição semanal ao Estado. Esse dinheiro seria posteriormente usado como subsídio para doentes, desempregados, aposentados e viúvas. Os subsídios deveriam, então, tornar-se um direito dos cidadãos.

Em linhas gerais, na educação como política social destinada a efetivar um direito humano, o CAQi determina as condições mínimas para o ensino, a partir da proposição de organização de escolas capazes de garantir a apropriação do conhecimento dos alunos. Seu objetivo é viabilizar a universalização do direito humano à educação pública de qualidade. A partir dos estudos do termo “qualidade”, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desde 2001, apresenta e incide na sociedade educacional brasileira; a parceria com o CNE (Conselho Nacional de Educação) resultou o Parecer CEB/CNE 8/2010, com a devida proposta de resolução, mas o texto ainda não foi homologado pelo MEC. Além disso, tal incidência resultou na aprovação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), como um

não há possibilidade de efetivação desse percentual, pois a referida lei congela por 20 anos os gastos públicos.

passo ao rumo da qualidade. Tal discussão é debatida por Carreira e Pinto desde o ano de 2007. É importante destacar que o CAQi foi aprovado em todas as conferências até hoje, como a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010 e 2014). Após longas disputas com o Governo Federal, por parte dos movimentos sociais educacionais, principalmente a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ocorreu a inclusão do CAQi no texto do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Nas lutas atuais da educação e dos movimentos sociais, após o PNE (2014) aprofundou-se a necessidade de aliar aos debates políticos as condições pedagógicas, reafirmando um dos princípios constitucionais, qual seja, a garantia do padrão de qualidade de ensino, fundamental para que todos tenham acesso a uma educação pública, gratuita, laica e democrática de qualidade social.

O conceito do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) foi reafirmado na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2014)²⁰ e no Plano Nacional de Educação (PNE 2015)²¹. Já Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) antecedeu o CAQ e, como uma proposta de justiça federativa, se apresenta como uma possibilidade de ampliar e aprofundar a compreensão dos aspectos políticos e pedagógicos, ao serem considerados os insumos necessários a ampliar a qualidade de educação brasileira (CARA; HERNANDEZ-PILOTO, 2016).

Cabe apresentar a diferenciação entre CAQi e CAQ na proposta do PNE, a partir dos estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O CAQi traduz em valores quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Já o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, considera o caráter dinâmico do conceito, o custo por aluno e a capacidade econômica do país. Assim, o CAQ se aproxima do padrão de qualidade de países desenvolvidos em termos educacionais.

²⁰ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Seu segundo momento e validação do PNE foi aprovado em 2014. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=57>. Acesso em: 12 jan. 2016.

²¹ Concluída a votação no Congresso, o Plano Nacional de Educação foi encaminhado à sanção em 5 de junho de 2014. Transformou-se em Lei nº 13.005/2014.

Cara e Hernandez-Piloto (2016) mostram que o mecanismo do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), criado e calculado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, é um instrumento capaz de tornar mais equilibrado e eficaz o federalismo brasileiro no tocante à oferta de matrículas em educação básica. Seu objetivo é materializar um padrão mínimo de qualidade justo, capaz de promover uma educação que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, tal como determina o *caput* do art. 205 da CF. Além disso, o CAQi busca garantir a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”, princípio asseverado no inciso I do art. 206 da CF.

Carreira e Pinto (2007) entendem que o CAQ compõe-se de quatro categorias de insumos: estrutura e funcionamento (construção e manutenção de prédios, materiais básicos de conservação, equipamentos de apoio ao ensino); condições oferecidas pelos trabalhadores (salário, plano de carreira, formação inicial e continuada); gestão democrática (participação da comunidade, funcionamento dos conselhos, escolha democrática dos dirigentes, existência e liberdade para associações de estudantes, professores e funcionários, construção conjunta de projeto pedagógico); acesso e permanência na escola (alimentação, material didático, transporte e vestuário). O documento final da CONAE 2010 propôs que o financiamento da educação tenha como mecanismo de referência, o CAQ. O PNE (2014) afirma o CAQ como proposição de implementação em curto prazo e de complementação federal para os entes que não o atingirem.

No entanto, em maio de 2016, o país passou por uma transição governamental — a instituição de um golpe parlamentar²² que destituiu a presidenta Dilma Rousseff do cargo. A partir de tal ação, houve a busca pela efetivação do projeto *Travessia Social: uma ponte para o futuro*²³ e, aliada a esse projeto, a ação de aprovação de

²² Leonardo Avritzer (2016), em entrevista à revista Fórum, acredita que o processo de impeachment já pode ser chamado como o “final da nova república”, que ele entende como um arranjo institucional e um pacto em que havia forças no Legislativo que permitiam a presença de um governo de centro-esquerda. “O impeachment é o fato mais importante desde a promulgação da Constituição de 1988, acho que o impeachment marca o que poderíamos denominar de o final da Nova República” disse. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2016/09/01/golpe-parlamentar-foi-uma-surpresa-para-a-ciencia-politica-brasileira-dizem-especialistas/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

²³ Documento apresentado pelo PMDB e pelo sucessor presidencial, o vice-presidente Michel Temer, como plano de governo. O maior impacto do projeto é o novo regime fiscal, afirmam economistas.

Proposta a Emenda Constitucional sobre o novo regime fiscal²⁴. Araújo (2016)²⁵ afirma que tal regime atinge as políticas sociais, entre as quais a maior delas — a educação e seu modo de financiamento —, impossibilitando a garantia das proposições do PNE e ainda ferindo a garantia constitucional do Direito à educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social. Ainda destaca que qualquer possibilidade de crescimento de oferta de vagas para cumprir o Plano Nacional de Educação é revogada pela medida, posto que tal crescimento representará elevação de gastos acima da inflação.

A luta pelo direito à educação, tal como apresentado e defendido pela Constituição Federal de 88, com o reconhecimento do federalismo cooperativo, que busca um equilíbrio de poderes entre a União e Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição de múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, com fins comuns (CURY, 2014), encontra-se em risco no momento atual da conjuntura²⁶ da política global e brasileira, em especial com impactos na política educacional brasileira.

O documento é uma espécie de cartilha com propostas do partido para a área social. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/conheca-as-propostas-do-pmdb-para-a-educacao/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

²⁴ Para Araújo (2016), a proposta de teto de gasto público e batizada de Novo Regime Fiscal (PEC nº. 241/55, de 2016, aprovada como Emenda Constitucional nº 95, em 15 de dezembro de 2016) basicamente prevê o seguinte: estabelece um teto de gasto público em todos os níveis de governo (União, Estados, Municípios), o qual será durante dez anos apenas a correção da inflação sobre o valor averiguado no ano anterior. Isso valerá durante 20 anos, sendo seus critérios podendo sofrer ajustes depois de 10 anos. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2016/06/novo-regime-fiscal-traduzindo-o-ataque.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

²⁵ Araújo (2013) já tecia críticas ao governo Dilma, uma vez que houve o ajuste fiscal proposto por Joaquim Levy, afetando corte de recursos com atrasos nos pagamentos de bolsas, redução de verbas para as universidades devido aos atrasos na aprovação do orçamento no Congresso Nacional e, ainda, envio de recursos da educação no início do 2º mandato de Dilma. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/cortes-de-recursos-e-atrasos-ofuscam-patria-educadora-no-inicio-do-2-mandato-de-dilma-18032015>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

²⁶ Porto (2017) sistematiza que, após a crise global do sistema financeiro em 2007-2008, está em curso um movimento neoliberal que drena recursos da produção e das políticas sociais redistributivas por meio de políticas de austeridade fiscal, penalizando, dessa forma, as classes médias e as classes populares, em vez dos mais ricos cada vez mais ricos. Com o impeachment de 2016, no Brasil, rompe-se o conflitivo e frágil pacto social em torno da “constituição cidadã” de 1988. A solução neoliberal (ou ultraliberal) em curso, imposta por um governo não eleito, enfrenta a crise econômica por meio do retrocesso das políticas de inclusão social e participação democrática, mesmo que limitadas após 13 anos de governo do PT. As propostas de Emendas à Constituição Federal em curso, como as reformas previdenciária e trabalhista, são avaliadas como sérias ameaças à cidadania, à democracia e aos direitos humanos.

O avanço dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, na atual conjuntura política educacional brasileira, está completamente em risco. Várias medidas têm fragilizado o seu andamento, tais como a destituição do Conselho Nacional de Educação; o esvaziamento do Fórum Nacional de Educação; a aprovação da Reforma do Ensino Médio; as audiências públicas sobre a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular; a aprovação do Projeto *Criança Feliz*; o andamento do Projeto de Lei nº 7.212/2017, com alteração na LDB/96, são medidas de esvaziamento da política educacional brasileira, ferindo assim o direito à educação de nossa população.

No 20º ano de aprovação da LDB, em que se vivencia uma conjuntura

[...] marcada pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar, a perspectiva que se delinea é de um grande retrocesso que deverá marcar tanto a LDB como a legislação complementar da educação. É um momento grave este que estamos vivendo, no qual a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil, às iniciativas de seu próprio abastardamento por parte de um governo que se instaurou por meio da usurpação da soberania popular sobre a qual se funda o regime político democrático. Por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual, assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania, tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2016, p. 390).

A luta pelo direito à educação se intensifica e desafia a desnaturalizar o olhar sobre a educação brasileira nos dias atuais e a avançar em nossas pesquisas sobre o direito à educação e inclusão escolar de modo responsável partindo de estudos já sinalizados, contribuindo assim com um projeto de educação democrática para nossa sociedade brasileira. Assim, o aprofundamento da perspectiva teórico-metodológica na presente investigação, em tempos de desafios, permite pensar em como as crianças público-alvo da educação especial, em especial no contexto.

2.2 A (IN) VISIBILIDADE DA CRIANÇA: DA EXCLUSÃO SOCIAL AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Segundo os dados de pesquisa de Arretche (2015), o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. A pesquisadora apresenta dados de políticas públicas em que examina a desigualdade em diferentes faces e detalha sua trajetória na sociedade brasileira. No que tange à educação, segundo Menezes Filho e Kirschbaum (2015),

o Brasil é notório por sua alta desigualdade social e baixo desempenho em termos educacionais. No final do século XX, o país permanecia entre as nações com maior desigualdade de renda do mundo e mais baixos níveis de escolaridade média. É importante destacar que a desigualdade entre estratos sociais também resulta de fatores não diretamente ligados à educação, os quais incluem diferenças salariais por gênero, cor e entre ocupações e ramos de atividade.

Kerstenetzky (2008) afirma que, na maior parte do século XX, o foco das políticas públicas foi concentrado no debate do desenvolvimento econômico, ainda que isso ferisse a justiça social. Para o referido autor, nas últimas décadas emergiu o consenso da inaceitabilidade da desigualdade, seja por consequências econômicas, seja pelo embasamento da justiça social. Desse modo, vários setores da sociedade identificaram a educação como prioridade para o combate à desigualdade.

A mais recente redução da desigualdade de renda, no Brasil, foi foco de preocupação governamental. Alguns autores, como Soares (2010), tomam como exemplo o Bolsa-Família e afirmam que o programa reorganizou e expandiu várias políticas de transferência de renda preexistentes, de forma a articular a transferência de renda às condicionalidades saúde e educação. Estudos de Hoffmann (2005) indicam que, apesar de relevantes, os programas de transferência de renda não constituíram o fator mais importante da redução de desigualdade de renda no Brasil, que teve sua origem principal no mercado de trabalho. Já mais recentemente, parece ter havido uma convergência nas diversas ciências sociais para um conjunto de teses comuns, entre as quais uma das principais expressa a ideia de que a desigualdade de renda é afetada pelo desempenho escolar, que pode ser explicado pela quantidade e pela qualidade do ensino (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015). Concordamos com as considerações desses autores e ainda destacamos as reflexões de Reis e Barros (1990), ao afirmarem que as Políticas Educacionais são diretamente responsáveis pela diminuição da desigualdade no país.

Sposati e Toledo (2000), em seu texto sobre “Exclusão social e fracasso escolar”, discute sobre a condição de criança e adolescente incluído. Ao apresentar seu pensamento sobre a questão da exclusão social e a diferença no Brasil, os autores afirmam que as armadilhas da exclusão são construções históricas de conceitos emaranhados. Também alegam que o debate em torno da exclusão social é

bastante atual. Enfatizam que na virada de milênio, quando a ciência e a tecnologia atingem elevado grau de desenvolvimento, “[...] é de se indagar por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população no desenvolvimento de seu potencial humano” (SPOSATI; TOLEDO, 2000, p. 30). Sabe-se que esse processo não é novo, porquanto ao longo da história da humanidade encontram-se formas de dominação e de apartação entre os homens, sendo necessário superá-las. Os autores indicam a necessidade de se construir estrategicamente uma proposta educacional, mas que, primeiramente, faz-se necessário compreender o processo de exclusão social. Desse modo, a partir das reflexões de Sposati e Toledo (2000), serão examinados alguns conceitos importantes, entre os quais o conceito de exclusão social.

Exclusão social é entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. Para entender a exclusão social, são necessários vários recortes, já que se trata de um fenômeno, um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e uma gradação de situações (SPOSATI; TOLEDO, 2000, p. 30).

Os autores consideram que essa multiplicidade de concepções permite afirmar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. Isso significa que pode variar de país para país, em diferentes momentos de um mesmo país, como também variar em sua gradação em um mesmo momento. No entanto, “[...] embora esse conceito seja bipolar — isto é, a exclusão social opõe-se à inclusão —, não há um ‘[...] estado puro’ de exclusão, mas esta é sempre relativa a um dado padrão de inclusão” (SPOSATI; TOLEDO, 2000, p. 30, grifo dos autores).

Outro ponto importante a ressaltar, para os autores, é não incorrer no erro de considerar exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza. Ao contrário desses dois últimos conceitos, a exclusão social não se define pela "linha da pobreza" que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados etc., com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante.

A exclusão social supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade. Assim, pobre é o que não tem renda, enquanto excluído pode ser o que tem sexo feminino, cor negra, opção homossexual, é idoso, é gordo, é magro, é deficiente etc. A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio — que não necessariamente passam pela pobreza (SPOSATI; TOLEDO, 2000, p. 31).

Nessa direção, os autores refletem que

[...] é justamente aqui que entra a relação educação/exclusão. Não como querem os neoliberais, que atribuem responsabilidades pessoais para justificar as desigualdades e apregoam um peso fundamental, ainda que no discurso, ao processo educativo. No darwinismo social do neoliberalismo, a vida é um processo seletivo que distingue e premia os mais fortes por sua exemplaridade. Nesse sentido, é um processo homogêneo e elitista, já que não parte da qualificação humana perante várias situações, inclusive as das desvantagens sociais geradas pela idade, etnia, sexo, dentre outras. Em uma perspectiva reducionista, o pensamento neoliberal afirma a educação como fundamental, mas a considera responsabilidade do indivíduo e de sua família, descartando as condições objetivas de acesso a esse processo. A qualificação individual, o aprendizado e a educação aparecem nesse pensamento como a "tábua de salvação" de todos os problemas. É como se um sujeito com formação e anos de estudo estivesse livre, por exemplo, do processo de reestruturação e de redução dos postos de trabalho. Dessa forma, a responsabilidade sai do Estado, do modelo econômico adotado, e passa a ser do indivíduo (SPOSATI; TOLEDO, 2000, p. 32).

Desse modo, concordamos com os autores, ao apresentar tais reflexões que a educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos, porém o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

Assim, eles concluem que

[...] em uma sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os que são donos e os que precisam, como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social (SPOSATI; TOLEDO, 2000, p.32).

Eis aqui o desafio educacional: como romper a apartação do acesso das classes populares e — destacamos aqui — das crianças e da infância, a serem reconhecidas como sujeito de direitos, no campo das políticas públicas e das políticas educacionais em meio as suas diferenças.

Nessa perspectiva, cabe retomar as reflexões de Cury (2014) ao apresentar uma análise importante em relação à expansão da educação básica no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 88. O autor enfatiza a importância de "[...] não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria socioeconômica. De há muito os

educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação” (CURY, 2014, p.168). O autor concorda que há muito tempo se compreende que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, enfatiza que

[...] sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela (CURY, 2002, p. 169).

Cabe-nos considerar o contexto socioeconômico do país, de modo descritivo, e reconhecê-lo com modos de superação, com políticas sociais redistributivas. Concorda-se com Cury (2002), uma vez que na situação da educação escolar são necessários princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais.

2.3. A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA PEQUENA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cury (2016) afirma que a educação inclusiva está referida ao verbo “incluir” e que significa colocar algo/alguém dentro de outro espaço. O mesmo termo pode significar uma entrada em um espaço pior do que aquele no qual o sujeito até então se encontrava. Portanto, “[...] há uma dialética entre a inclusão (o de dentro) e a exclusão (o de fora) como termos relacionais, onde um não existe sem o outro. Excluir é tanto a ação de afastar, como aquela de não deixar entrar” (CURY, 2016, p.17). Para o autor, falar de educação inclusiva supõe retomar o tema da igualdade e sob ele o da desigualdade ou o da discriminação. A educação inclusiva, por princípio, responde por uma modalidade de escolarização em que as crianças, jovens e adultos possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais, com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade. Assim,

[...] é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio do ser humano e da cidadania. Mas isto, enquanto efetivação, não é fácil já que a diversidade é visível e imediatamente perceptível. O mesmo não ocorre com a

igualdade a não ser por meio da elaboração teórica e dos pactos sociopolíticos postos no ordenamento jurídico (CURY, 2016, p.18).

Desse modo, a CF/88 incorpora, em seus princípios, o de assegurar no Brasil uma sociedade “justa e fraterna”. No art. 3º., é estabelecido que o objetivo fundamental da República é “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Do ponto de vista da conquista legal dos direitos, as políticas, a legislação e as normas evocam e contribuem para o reconhecimento de todo indivíduo como ser humano ao direito à educação. Essas conquistas surgiram em respostas a atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial. No campo do Direito Internacional, procuram evidenciar os direitos humanos, a fim de prevenir as violações e orientar a ordem internacional (CURY, 2016)

Em matéria de educação, o conceito de inclusão ou mesmo educação inclusiva

[...] tem conduzido os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) a levar adiante uma dupla política em matéria de educação: de um lado, desconstruir as discriminações e de outro, construir uma pauta de ações pelas quais todas as pessoas estejam nas escolas comuns e, nelas, dentro das salas de aulas comuns (CURY, 2016, p.21).

Assim, o desenvolvimento de políticas de Estado voltadas à educação deve colocar em ação algumas medidas. Cury (2016) salienta que são elas: políticas das escolas em direção aos alunos com necessidades particulares e do aluno com tais necessidades em direção à escola. O conceito de inclusão necessita de mudança em nível cultural, a fim de desconstruir visões e práticas que naturalizam os conceitos de segregação e integração, e ao mesmo tempo para construir outras práticas baseadas na inclusão.

Freitas (2013) problematiza o conceito de inclusão, uma vez que associamos o tema ao universo das deficiências ou ao universo das diversidades culturais, religiosas etc., sendo necessário também reconhecer que, no nosso país, os problemas se sobrepõem. Por isso, inclusão não é um tema que pode ser abordado a partir de uma única perspectiva.

A escola tornou-se uma instituição com muito a oferecer quando se tem em vista lidar com a homogeneização de práticas e procedimentos; ao mesmo tempo, tornou-se frágil e vulnerável quando entra em cena a

heterogeneidade, a quebra de padrão, especialmente dos padrões de desempenho verificáveis por avaliações escritas (FREITAS, 2013, p. 91).

Defender o direito à educação exige evitar que toda experiência de ser criança se reduza à experiência escolar. Caso contrário, seremos seduzidos a pensar que o compromisso com a infância se restringe apenas ao compromisso com as instalações escolares adequadas.

Outro autor que merece destaque é Bueno (2006) ao afirmar que inclusão escolar e educação inclusiva não são conceitos sinônimos. A inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de acesso e permanência das crianças, estudantes que tradicionalmente têm sido excluídos da escolar. Já a educação inclusiva refere-se a um objeto político a ser alcançado. Segundo a pesquisa realizada por Bueno (2005), ao analisar o banco de teses e dissertações da CAPES sobre: como tem sido a produção científica brasileira sobre o tema inclusão escolar e educação inclusiva, conclui que, nos trabalhos consultados, o uso dos dois termos reflete uma perspectiva de indefinição entre eles, isto é, fica pouco claro se os autores fazem ou não distinção entre seus diferentes significados. Nos achados, fica evidente que se utilizam os dois termos: políticas educacionais em ação e a perspectiva de políticas futuras.

Carneiro (2012) afirma que o movimento denominado inclusão escolar é relativamente novo, se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo impedidas de usufruírem das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação tem dimensão política e, por isso, não é e não pode ser neutra. A importância da política da educação, como afirma Saviani (1994), está condicionada à garantia de que a especificidade da atividade educativa não seja dissolvida. Ainda destaca que educação e política são inseparáveis e indissociáveis, mas ao mesmo tempo são práticas distintas. A educação se configura em uma relação entre não antagônicos, ou seja, o professor trabalha em prol do interesse e do sucesso da criança. Já no caso da política, a relação é antagônica dentro de um jogo que afirma o confronto e exclui interesses mútuos.

Desse modo, a prática educativa contém a prática política e toda prática política contém a prática educativa. Nosso desafio é pensar, dentro da perspectiva da

política da educação, o fortalecimento dos não antagônicos, ante o estabelecido em nossa sociedade capitalista. Para nós, os não antagônicos são as crianças, os professores e os profissionais envolvidos no processo educativo. A educação depende da política dentro de uma condição objetiva para a efetivação e a definição de prioridades orçamentárias da infraestrutura dos serviços educacionais; a política, por sua vez, depende da educação em sua condição subjetiva para a disseminação de informações, conhecimentos, propostas e planejamentos da organização das políticas públicas.

Uma prática educativa inclusiva deve contemplar a diversidade humana, sem romper com os processos históricos já sistematizados pela humanidade e, em nosso caso, com os processos históricos educacionais e metodológicos, sempre reconhecendo o homem como possibilidade de apropriação de conhecimentos. A ação da escola é política, jamais neutra. Afirma Paro que, por ser neutra, trata-se de uma concepção que assume uma conotação negativa da política ligada somente à ideia de práticas conflitivas e ilícitas.

Aos detentores do poder político e econômico interessa, obviamente, que a política não escape ao seu domínio, restringindo-se aos políticos profissionais e aos mecanismos formais de representação (partidos políticos, poder executivo, Congresso Nacional e outros órgãos legislativos etc.) (PARO, 2002, p.13).

Ao vestirmos a máscara da neutralidade, estaremos tomando partido e contribuindo com os desmandos políticos. Em nosso caso, na educação faz-se necessário potencializarmos a estreita relação entre a política e a educação e não naturalizarmos o ato educativo. Saviani (1994) já mostrava a importância da defesa de educação para todos, no sentido de oposição à postura elitista de defender privilégio. Ao analisar as leis que regulamentam o sistema educacional brasileiro, estaremos lutando por transformação da ordem existente e ainda nos empenhando no caminho das questões educacionais, em sintonia com as necessidades de transformação. A proposta de transformação social requer o reconhecimento do homem como sujeito histórico determinado e, ao mesmo tempo, determinante das condições que o circunscrevem. O debate sobre a educação inclusiva, no contexto da educação brasileira, dá ênfase à necessidade de mudanças significativas na prática educativa. Tais mudanças exigem que nos debruçemos, entre outros temas,

sobre a relação entre os saberes da educação e da educação especial, além de considerar as ressignificações no campo formativo.

Portanto, a partir da perspectiva teórica por nós defendida, todas as crianças podem aprender nas interações com os demais, entendendo que ter em sala de aula um grupo de alunos com diferentes possibilidades exige que pensemos os aprendizados de forma coletiva e diferenciada do modelo de escola que temos hoje. A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias, perspectivas, contextos coletivos e familiares, valores, capacidade de apropriação de conhecimento de cada um e de um grupo viabiliza, no cotidiano escolar, as possibilidades de trocas, confrontos, ajuda mútua e ampliação das capacidades individuais e coletivas. Sendo assim, existe a possibilidade de que todas as crianças podem aprender e se desenvolver nos espaços de ensino comum. Dessa forma, a educação inclusiva supõe uma reorientação no sistema educacional de modo a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar.

A educação inclusiva introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção. Tais mudanças atingem mais diretamente a educação especial, pois há uma proposição que altera a estruturação do atendimento que a caracteriza, ou seja, que transforma os serviços especializados. A trajetória mais recente das pesquisas nessa área tem mostrado uma intensificação da análise sobre os efeitos do trabalho educativo realizado de maneira exclusiva em instituições especializadas, com as escolas especiais. Discute-se muito esses efeitos em função: de um afastamento do aluno das condições de vida cotidiana; da possível segregação associada a essa experiência educativa; de uma tendência histórica no sentido das práticas desenvolvidas nessas instituições serem baseadas em um paradigma médico, o qual visa, ao menos no plano do discurso, corrigir o sujeito considerado anormal. Nesse sentido, a educação inclusiva transforma a educação especial (BAPTISTA, 2002, p.163).

A educação especial na perspectiva inclusiva exige uma maior articulação entre os profissionais da educação em geral e os da educação especial. A escola deve se posicionar em relação ao seu compromisso ético e político com uma educação de qualidade para todas as crianças. A instituição escolar, ainda, deve assumir o papel de possibilitar ações que favoreçam interações sociais promotoras de aprendizagem, definindo, em seu currículo e em seu projeto político-pedagógico, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas.

2.3.1 As crianças como sujeito de direitos nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva na educação infantil

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, reconhece a criança como sujeito de direito, desde a CF/88, e ainda luta pela pauta da inclusão da infância na educação brasileira no decorrer do processo histórico. A condição e a produção histórica do conceito de infância também se movimentam e geram o que hoje reconhecemos e por que lutamos como direito de todas as crianças pequenas a uma educação de qualidade.

A Constituição de 1988 reconhece a educação infantil como direito da criança e a LDB define como primeira etapa da educação básica. A Emenda Constitucional nº.59/2009 ampliou a faixa etária da educação obrigatória, tornando obrigatória a matrícula na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos, sendo os municípios os entes prioritários na responsabilidade por essa oferta. Tal aprovação tem impactos nas concepções de obrigatoriedade e universalização na garantia do direito à educação. Rosemberg (2009) sinalizou em seus estudos que a obrigatoriedade escolar é de responsabilidade do poder público (autoridade competente) e dos pais. Ainda analisa a partir dos aspectos legais que, caso seja comprovada sua negligência na oferta regular, a autoridade competente poderá ser imputada por crime de responsabilidade.

Estudos de Rosemberg (2002) já indicavam que era importante ampliar a educação infantil, no campo das políticas educacionais e de assistência, e reconhecê-la integrada às políticas sociais. Concordamos com as reflexões da autora, no sentido do reconhecimento de que “[...] as políticas sociais são uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (ROSEMBERG, 2002, p. 29).

A legislação também prevê para os pais que não zelem pela matrícula/frequência dos filhos, na idade prevista pela lei, desde a educação infantil, imputação de crime de abandono intelectual, conforme art. 246 do Código Penal. A pena prevista é detenção de 15 dias a um mês. Para os filhos maiores de 14 anos e até os 18, quem

institui a responsabilidade é o Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 129, inciso V: “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”.

Durante muito tempo, no Brasil, ao direito de educar por parte do Estado correspondeu a obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo. Só muito recentemente, ao direito à educação, por parte do indivíduo, corresponde a obrigatoriedade de oferecer educação, por parte do Estado” (HORTA, 1998, p. 10-11).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, há a alteração da obrigatoriedade do ensino para as crianças dos 4 aos 17 anos, ou seja, parte da educação infantil, a pré-escola passa a ter obrigatoriedade. Na ocasião da aprovação da EC 59, Rosemberg (2009) criticou a aprovação dessa Emenda à Constituição. Destacou vários desafios a serem enfrentados com tal medida. Destacou que a obrigatoriedade imporia limites às liberdades de famílias optarem entre matricular ou não matricular suas crianças a partir dos quatro anos, bem como questionou quais as condições de que os municípios dispunham para cumprir a tarefa, tendo como risco a cisão entre creche e pré-escola. A autora temia que, ao tornar-se obrigatória, a pré-escola passaria a um nível de prioridade e a creche, por não ser obrigatória, poderia perder sua importância, correndo, inclusive, o risco de retornar ao campo da assistência social.

São interessantes tais reflexões, pois, em tempos atuais, as políticas de educação infantil encontram-se fragilizadas e, com a aprovação da EC nº 56 (restrição dos gastos públicos), tal acirramento já tem se aprofundado nos municípios, qual seja, a cisão da creche e pré-escola, porque há mais recursos para a pré-escola, por ser obrigatória.

Desse modo, considerando dissensos, embates e críticas sobre a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), acreditamos que a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, por si só, não é a questão-problema, mas sim como as políticas públicas pautam a sua efetivação. É necessário que, juntamente com a universalização da pré-escola, se universalizem e fomentem os debates sobre uma concepção de educação infantil que reconheça as crianças como sujeitos de direitos. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, também foram normativas que produziram impactos na educação infantil,

gerando consequências pedagógicas e conceituais, conforme apontam Albuquerque e Flores (2014). As modificações na faixa etária de ingresso e a ampliação do ensino fundamental interferem, ainda, nas práticas pedagógicas, na gestão das políticas públicas e nas propostas curriculares (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Autoras como Corsino e Nunes (2010, p.1) concordam que, para ocorrer uma política de educação infantil que ofereça atendimento educacional de qualidade, com professores formados, escolas com condições físicas adequadas à faixa etária, currículos formulados e organizados, deve haver uma concepção de criança que perceba o seu desenvolvimento integral e não apenas como aluno (sem luz, etimologicamente). Não se alcançaram, ainda, nem as metas quantitativas, nem as qualitativas.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei 13.005, estabeleceu metas de atendimento, ratificando a alteração constitucional e determinando a universalização da pré-escola até 2016, ficando a ampliação da oferta de matrículas para a faixa etária de creche definida em, no mínimo, 50% da população da faixa etária de até três anos para até o ano de 2024 (BRASIL, 2014), o que ainda não ocorreu. As políticas criadas nas últimas décadas promoveram os avanços em relação aos direitos das crianças público-alvo da educação infantil. A obrigatoriedade da pré-escola tornou a matrícula nessa etapa de ensino um direito público subjetivo a partir dos quatro anos.

As políticas públicas voltadas para a educação devem possibilitar condições para que a compreensão de universalização da educação básica e, conseqüentemente, a sua qualidade, tomem espaços nas pesquisas e nos debates, no contexto nacional e na luta pelo direito à qualidade da educação. No documento intitulado “O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil”²⁷, as crianças e os adolescentes com deficiência são uma população bastante afetada pela exclusão escolar. O Censo Demográfico também apresenta dados segundo os quais apenas para a faixa etária de seis a quatorze anos de idade existe um percentual de 4,9 % de crianças e adolescentes com deficiência que ainda não frequentavam a escola em 2010.

²⁷ Documento publicado pela UNICEF e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2014.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD) em 2015, 2.802.258 crianças estão fora da escola. De acordo com os dados da UNICEF (2017) é necessário entender como a exclusão afeta cada faixa etária. Dos 2,8 milhões de meninos e meninas fora da Escola no País, 821.595 têm entre 4 a 5 anos, 387.512 estão na faixa etária dos 06 aos 14 anos e 1.593.151 têm de 15 a 17 anos.

Utilizaremos aqui o termo inclusão para pensarmos além, considerando que, a princípio, esta criança deve ser incluída não apenas fisicamente na escola, no sentido de seu acesso e permanência, mas, sobretudo, é preciso garantir a legitimidade dessa inclusão que se dá a partir de reconhecimento dela como sujeito de direitos e não a partir de suas faltas, de suas incompletudes. Pensar numa escola que inclua a infância e a criança como sujeito de direitos, com vez e voz própria, esse, sim, é um dos nossos maiores desafios. Portanto, proporcionar outras vivências é uma condição importante, uma vez que reconhecemos as crianças como partícipes da história e da cultura (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

Autores como Mazzotta (1982), Rocha (2002), Mendes (2006, 2010), Victor (2012), Padilha (2007), Oliveira (2007) e Cotonhoto (2014) destacam a importância da educação infantil para as crianças com deficiência ao longo da trajetória histórica da educação especial. Percebe-se que o direito à educação na educação infantil foi conquista tardia para as crianças indicadas à educação especial, embora Mazzotta (1982) reconheça, desde a década de 80, a importância da educação infantil, na época denominada educação pré-escolar, para a criança com deficiência. O autor aponta a educação pré-escolar, para essa criança, como uma oportunidade de interação e desenvolvimento intelectual e social, uma vez que ela disponibiliza uma diversidade de estímulos, permite a exploração do meio, a manipulação de objetos e o acesso a um repertório extenso de informações importantes à aprendizagem infantil.

Reconhecer todas as crianças como sujeitos de direitos, sobretudo as crianças com deficiência, nos leva a refletir com Rocha (2002) que há uma diferença no processo histórico vivido pela pessoa com deficiência e, principalmente, pelas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Essa diferença está presente a partir das diversas formas estabelecidas para o modo do processo de ensino-aprendizagem dessa criança nos diferentes espaços e tempos de aprendizagem e, por essa razão, se faz

necessário contar com diferentes recursos pedagógicos e metodológicos a serem apresentados e destinados a ela. “A escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com diferenças e não tentando homogeneizá-las” (ROCHA, 2002, p. 68).

O atendimento às crianças pequenas, público-alvo da educação especial, de acordo com Victor (2012), vem ocorrendo de modo gradual nos ambientes regulares do contexto educativo. Seus estudos apontam a formação inicial e continuada de professores como um dos caminhos que contribuem para o processo de inclusão dessas crianças na Educação Infantil. Tal discussão tem permeado as pesquisas dentro dessa linha de estudo na academia, pois entende-se que é fundamental o investimento na formação do professor em uma perspectiva da constituição do professor crítico-reflexivo, tendo a pesquisa como eixo dessa formação, aliada à ideia da concepção do trabalho docente de forma colaborativa.

Ao adentrar nas práticas pedagógicas inclusivas voltadas à educação infantil, depara-se com os estudos de Mendes (2006), que objetivou conhecer como as educadoras de creche trabalham em turmas nas quais existem crianças com deficiência, sendo atendidas com os demais alunos de sua mesma faixa etária. Com os dados obtidos, a autora conclui que, no cotidiano das creches investigadas, acontecem práticas inclusivas e situações problemáticas que impõem barreiras às interações entre pares e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência, sobretudo quando elas se encontram em situação de brinquedo livre, tornando-as mais vulneráveis. Os profissionais investigados apresentam dificuldade em oportunizar suporte para que as interações aconteçam.

Outro estudo que potencializa o debate sobre a inclusão na educação infantil é o de Oliveira (2007), ao desenvolver sua pesquisa, observando a formação inicial e continuada de professores. A autora destaca a importância da mediação pedagógica do professor no jogo infantil e como esse processo pode contribuir para a inclusão das crianças com deficiência. Para a autora, as falas das professoras e das estagiárias da escola pesquisada revelam concepções naturalizadas sobre criança e infância. Ao pesquisar sobre a concepção de educação infantil e inclusão escolar na pré-escola, sobretudo, as professoras e as estagiárias consideram a educação infantil como uma antecipação do processo de escolarização; quanto à construção

do conhecimento pela criança nessa faixa etária, a escola oferta conhecimentos compartimentalizados e em conteúdos disciplinares. As professoras reconhecem a educação infantil para a criança com deficiência como um direito, porém esse parece estar condicionado a sua matrícula, porque os profissionais não se encontram aptos a efetivar o trabalho pedagógico.

Cotonhoto (2014), no trabalho de tese intitulado *Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão* apresenta, como objetivo de pesquisa, compreender e analisar as práticas pedagógicas inclusivas na/da escola de educação infantil, por meio do AEE, realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM) e nas/das salas de atividades. A autora entende que, para o trabalho pedagógico complementar as ações e as vivências da sala de aula comum, o AEE necessita definir, como um dos seus objetivos na escola de educação infantil, a promoção do desenvolvimento da linguagem para que, por meio dela, a criança se constitua em sujeito, possa apropriar-se do conhecimento histórico e culturalmente acumulado ao longo dos tempos e, também, desenvolver mais recursos para articular seu pensamento, tornando-se parte do seu grupo. O ponto de maior tensão se constitui na formação dos professores da educação especial, tanto em âmbito local quanto nacional; tanto na formação inicial quanto na continuada.

As pesquisas do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), desenvolvidas por grupos de pesquisa na UFES, sinalizam questões importantes quanto à formação de professores, principalmente no desenvolvimento dos estudos na região metropolitana do ES. Victor e Hernandez-Piloto (2016) assinalam que as narrativas desses professores para o eixo formação, dentro do estudo em nível local e nacional, indicam que as práticas ainda estão em processo de reflexão e construção, com vistas a se constituírem como inclusivas. Ainda existe uma concepção dos professores para um olhar clínico-terapêutico do aluno público-alvo da educação especial e muitos reafirmam o direito desse aluno estar na escola por força da lei, restringindo a inclusão escolar desse aluno ao fato de ele estar matriculado em uma escola regular. No entanto, criticam o entendimento, por parte da escola e dos seus profissionais, de que esse aluno deva ser responsabilidade quase que exclusivamente do professor de educação especial. As referidas autoras apontam a dificuldade de inter-relação entre as práticas desenvolvidas nos

atendimentos especializados e os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008) destaca que, para atuar na educação especial, o professor deve ter, como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Como síntese da pesquisa, no eixo formação, Victor e Hernandez-Piloto (2014) demonstram que o professor de educação especial deve ter contemplados, no processo de sua formação, conhecimentos tanto da docência como também conhecimentos específicos, relacionados com as necessidades das diferentes crianças que compõem o contexto escolar. As pesquisas desenvolvidas mostram a importância do reconhecimento da criança indicada à educação especial como um sujeito que tenha garantido seu direito à educação desde a educação infantil. Assim, enfatiza-se a necessidade de um maior aprofundamento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, sobre os conhecimentos específicos da educação especial no âmbito da articulação pedagógica na sala regular, identificando a criança como sujeito de direito com acesso às diferentes possibilidades de aprendizagens.

No campo da educação especial inclusiva, uma das perspectivas que sempre se fizeram presentes, já no contexto da aprovação da LDB²⁸, consiste na defesa de que o AEE, como dever do Estado, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. O processo de educação inclusiva tem impulsionado cada vez mais a presença de crianças indicadas à educação especial no ensino regular, mesmo que, para muitos profissionais da educação, algumas deficiências ainda sejam desconhecidas, o que gera o isolamento e a discriminação desses sujeitos na escola. A escola comum necessita aprender como desenvolver um trabalho pedagógico com as crianças público-alvo da educação especial. Para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a educação que fomente as políticas de formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa em uma perspectiva inclusiva.

²⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sofreu alteração em 2013 com a Lei no. 12.796, de 4 de abril de 2013.

3 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: RELAÇÃO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

As reflexões desta seção se baseiam nas teorias da abordagem histórico-cultural, por meio dos escritos de Vigotski e de seus colaboradores, como também na pedagogia histórico-crítica, por meio dos estudos de Saviani e demais pesquisadores, que trabalham com essa fundamentação, porquanto são consideradas mais propositivas ao permitirem uma compreensão do presente objeto de estudo.

3.1 TRABALHO COMO ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE VIDA MATERIAL

A partir das revoluções burguesas do século XVIII, os direitos políticos e civis passaram a ser previstos e foram alvos de críticas de Marx. Karl Marx, no livro *Questão Judaica*, debate igualdade e direito. Um dos aspectos de sua crítica, diz respeito ao fato de que a liberdade e a igualdade são impossíveis de serem concretizadas na sociedade capitalista. No final do século XIX e início do século XX, os direitos sociais (educação, saúde, trabalho previdência social) passaram a ser reconhecidos pelos Estados. Historicamente, a educação como direito humano é uma conquista da classe trabalhadora, ou seja, os direitos sociais nascem e se desenvolvem na sociedade capitalista, com limitações decorrentes da lógica individualista.

Para Mascaro (2010), Marx não fez estudos sistematizados na área do Direito, mas como a forma política se desdobra na forma jurídica no capitalismo. Marx, contrapondo-se ao idealismo de Bauer — que acreditava que, por meio do Estado seria possível alcançar a emancipação — fez uma análise crítica do papel do Estado e dos direitos do homem e do cidadão, afirmando que tais direitos, baseados não na coletividade, mas somente no indivíduo, não são capazes de emancipar ou libertar o ser humano. Afirma que o Estado é o “[...] intermediário entre o homem e a liberdade humana [...]”, mas, na sociedade capitalista e de classes, o homem age como “[...] indivíduo privado, tratando os outros homens como meios, degradando-se a si mesmo [...]” (MARX, 1989, p. 12, 13). Destaca ainda a limitação do Estado para

alcançar a emancipação humana, pois ao proclamar que todos são iguais, não considera as diferenças efetivas de cada um em uma sociedade de classes.

Trindade (2011) afirma que, para Marx, prevalece a ideia de direitos naturais do homem e esses direitos se restringem aos direitos civis e políticos, que ainda assim são socialmente restritos. Marx (1989) faz críticas aos direitos de liberdade, igualdade, propriedade e segurança, na medida em que se separa o homem da vida política e social, ou seja, são direitos “[...] do homem egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade” (MARX, 1989, p. 23). Isso porque a liberdade e a igualdade defendidas são somente formais, fictícias, ideais, sem considerar a totalidade e as condições materiais de desigualdade na sociedade de classes.

É na teoria de Marx que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos. Eis aqui o fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio, produzindo cultura. Marx (2013) considera o trabalho como atividade de produção de vida material e como o motor de todo processo histórico. A base da sociedade, assim como a característica fundamental do ser humano, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem, ao transformar a natureza, se constitui homem, construindo a sociedade e, fazendo a sua história, produz cultura. Pelo trabalho, o homem elabora situações, constrói objetos materiais requeridos para a satisfação de suas necessidades e, simultaneamente, aperfeiçoa sua inteligência:

[...] o trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255).

Duarte (2004a) afirma que a historicidade do ser humano é gerada pelo trabalho e isso é o que diferencia a realidade social da realidade puramente biológica e natural. O homem, antes de qualquer coisa, é um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a base biológica, ou seja, das funções mentais elementares. Mas a interlocução entre essas bases biológicas com a mediação — a linguagem — faz com que o homem se aproprie e desenvolva as suas funções

psicológicas superiores. Ainda destaca que a dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do ser humano e constitui, também, a própria dinâmica do trabalho. Na perspectiva marxista, trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social. O conteúdo da essência humana reside no trabalho. Assim, compreende-se o conceito de trabalho como parte constituinte e intrínseca humana, sem o qual não há diferenciação entre homens e outros animais. Pela via do trabalho, o homem produz cultura e articula a sua relação com mundo. É na teoria de Marx que se examina o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos e tendo seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio, produzindo cultura.

Muitos autores discutem as relações de trabalho e educação inspirados nos princípios marxianos. O trabalho é um princípio educativo. A educação não pode estar voltada para trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento do trabalhador. A educação pode ter preocupação com o trabalho em sua forma mais ampla. Pires (1997, p.90) afirma:

Considerando que homens se caracterizam por um permanente vir a ser, a relação entre homens está dada, mas precisa ser construída (vir a ser) construída, material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática e teórica pensada) (PIRES, 1997, p. 90).

A sociedade, por meio das relações sociais, atua como educadora e como ser pedagógico, no sentido de que está o tempo todo e em todas as partes socializando ou reiterando a socialização da concepção do mundo dominante. Isso ocorre de diferentes formas, uma vez que a sociedade capitalista apresenta uma complexa divisão do trabalho, o que se constitui um fator essencial à preservação da hegemonia burguesa. Embora todas as atividades sociais apresentem a dimensão educativa, nem todas têm a mesma potência educacional. Somente o sistema educacional tem a potência de desenvolver esse trabalho de modo regular, sistemático, reflexivo e apoiado nos conhecimentos universais.

Eis aqui o nosso desafio investigativo em analisar o processo educacional, a partir de reflexão empírico-teórica, para compreendê-lo e sinalizar contradições

presentificadas. Portanto, entende-se a importância do trabalho como princípio educativo e a práxis político-pedagógica como debate importante dentro do materialismo histórico-dialético.

3.1.1 Considerações sobre o trabalho docente na educação especial

No âmbito da educação especial, há pesquisas referentes ao trabalho docente articulado (HONNEF, 2013), em que a autora apresenta uma síntese em seu trabalho de mestrado sobre a relação do trabalho articulado e bidocência. Para a autora, nos últimos anos as temáticas de ensino colaborativo e sistema de bidocência foram foco dos estudos de alguns autores na região central do país. Beyer (2005) aponta que o sistema de bidocência prevê o trabalho de dois docentes em uma sala de aula com a presença de uma criança público-alvo da educação especial, sendo um deles com formação específica para atendimento às crianças público-alvo. No sistema de bidocência, o planejamento das aulas e seu desenvolvimento perpassam um trabalho de parceria entre os dois profissionais, a fim de propor, em sala de aula, momentos de ensino-aprendizagem.

Mendes (2006) ressalta que

[...] o ensino colaborativo ou co-ensino é um modelo de representação de serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

Autores como Rabelo (2012) e Vilaronga e Mendes (2014) apontam o ensino colaborativo distinto da bidocência. Para as autoras, o sentido do co-ensino não é apenas o de trabalhar junto, mas de trabalhar colaborativamente, o que vai além da proposta de bidocência ou do fato de haver professores na mesma sala de aula. Esses autores indicam que o ensino colaborativo é uma proposta pedagógica da educação especial que reúne ações do professor da educação especial com outros professores, geralmente de classes comuns, trabalhando sempre em parceria no planejamento das aulas, no seu desenvolvimento e na avaliação dos alunos, principalmente daqueles com deficiência.

Para Honnef (2013), o trabalho docente articulado propõe tornar complementares as práticas no atendimento educacional especializado realizado nas escolas comuns. Segundo a autora, no trabalho docente articulado é preciso haver sempre a presença do professor de educação especial e do professor de classe comum no desenvolvimento da aula, como também no ensino colaborativo em sintonia, no que tange aos objetivos traçados para o aluno público-alvo da educação especial e às ações desenvolvidas, tanto em sala de aula quanto na sala de recursos, para o alcance desses objetivos.

3.2 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Nosso aporte teórico apresenta a importância da apropriação do conhecimento pelas crianças indicadas à educação especial, no cotidiano da educação infantil, e a contribuição da abordagem histórico-cultural, formulada por Vigotski e seus colaboradores, para nosso referencial. Nessa direção, consideramos a necessidade de evidenciar alguns aspectos que circunscrevem, social e culturalmente, as práticas pedagógicas, pois as crianças possuem uma condição de ser e estar no mundo e os professores possuem a condição e o direito de se apropriarem de conhecimentos didático-metodológicos desenvolvidos ao longo da história da pedagogia.

A apropriação do conhecimento das crianças indicadas à educação especial na educação infantil tem, como primeiro traço cultural relevante para esses sujeitos, a sua condição histórica, uma vez que ainda estão excluídos da escola regular, mesmo com avanços nas políticas educacionais nos últimos anos. Ao longo da história da educação infantil, firmou-se a tendência romântica de crianças pequenas comparadas a uma flor e semente, para quem a prática pedagógica vem pautada na defesa das atividades lúdicas com atividades espontâneas. O processo educacional é visto de forma contínuo e linear, por uma “[...] concepção positivista de que as atividades levam espontaneamente ao conhecimento [...]” (KRAMER, 1991, p. 26). Prevalece uma ideia de desenvolvimento maturacional.

Reconhecer a criança como sujeito que pensa, deixa suas marcas e rompe com o tempo e o espaço instituído é o desafio a nós apresentado, quando afirmamos que

as crianças se constituem sujeitos de direitos. O direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: ao direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade e ao conhecimento.

A partir de Vigotski (2007) e seus colaboradores, apresentaremos a gênese da apropriação do conhecimento no desenvolvimento infantil. Esse autor valoriza a linguagem na constituição histórica do ser humano. A concepção de linguagem discutida nos remete a uma compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. Vigotski (2007) não realizou propriamente, em suas pesquisas, uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança, mas abordou a constituição do ser. Desse modo, discutir o lugar que a criança ocupa e o modo como se apropria do conhecimento faz-se necessário, já que a linguagem está intrínseca na formação de conceitos espontâneos e científicos por meio da palavra e é uma atividade bastante intensa e complexa. É em meio as interações que ocorrem no cotidiano das falas infantis que a mediação acontece e as apropriações se efetivam.

O materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico na psicologia histórico-cultural contribui com a crítica e a análise das concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade, uma vez que exige a explicitação do que se entende ser o núcleo da concepção histórico-social do ser humano. Duarte (1993), defendeu a importância da dialética entre os processos de objetivação e apropriação, por se constituir o núcleo da historicidade do ser humano e também a própria dinâmica do trabalho. Na perspectiva marxista, o conceito de trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social. O conteúdo da essência humana reside no trabalho. O processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio, produzindo cultura, como anteriormente explicado.

Vigotski (2007), com base na teoria marxiana, ressalta que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Com base na dialética entre objetivação e apropriação, como aquela que

sintetiza a dinâmica essencial do trabalho — a dinâmica de produção e reprodução da cultura humana —, constata-se que

[...] o processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora, não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano (DUARTE, 2004b, p. 117).

Conforme explicitamos, o processo de apropriação surge na relação entre o homem e a natureza e, nessa relação, ele apropria-se da natureza, incorporando-a à prática social. Já o processo de objetivação, que ocorre ao mesmo tempo, indica que o ser humano produz uma realidade objetiva com características humanas, sendo uma realidade que adquire características sociais e culturais.

Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente (DUARTE, 2004b, p. 121).

Quando se fala da relação entre objetivação e apropriação, evidencia-se que essa relação se realiza sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. “A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade” (DUARTE, 2004b, p.122), não é simplesmente um processo de adaptação ou autorregulação de acordo com o nível de desenvolvimento.

Outra característica do processo de apropriação é que, por meio desse processo, são reproduzidas, no indivíduo, as aptidões e as funções humanas historicamente formadas. Aqui, Duarte (2004b) enfatiza a importância dessa característica, pois se trata justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano.

Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de

muitas gerações. Os instrumentos são novamente um bom exemplo. Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participam de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de 'gerações' de instrumentos do mesmo tipo, sendo que, durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social (DUARTE, 2004b, p. 123, grifo do autor).

Contudo, a objetivação é síntese da atividade humana. Quando o indivíduo se objetiva, ele está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele.

O processo de apropriação, conforme pontua Duarte (2004b), é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos. O homem apropria-se da história, objetivando-se no interior dessa história. Desse modo, para o autor, a apropriação da cultura humana pelo indivíduo sempre assume a característica de um processo educativo. Portanto, a apropriação só é possível nas relações das crianças quando as objetivações forem mediatizadas pelas relações com os outros.

Cisne (2014) considera que, desde o nascimento da criança, por meio de uma infinidade de mediações histórico-culturais, ela vai se apropriando da realidade inserida. A criança estabelece relações com as pessoas e com o mundo dos objetos e, a partir delas, realiza uma intensa atividade que possibilita o desenvolvimento de sua atividade psíquica, transformando-a, ao mesmo tempo em que modifica seu comportamento interna e externamente. É por meio dessa atividade psíquica que a criança inicia seu amplo e ativo processo de apropriações. Importa enfatizar que a criança, diferentemente dos animais, não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam; ao contrário, ela os faz seus, apropria-se deles.

Cabe ressaltar que Leontiev (2005), em seu trabalho investigativo, já apresenta a diferença entre a adaptação e os processos de apropriação, considerando as decorrências que ambos os conceitos têm para a compreensão do desenvolvimento humano e, notadamente, para os processos da aprendizagem e do ensino escolar, em uma perspectiva baseada nos fundamentos da teoria histórico-cultural. É mediante a linguagem que as relações entre as crianças e o mundo humano (cultural e social), bem como as apropriações se efetivam, possibilitando a elas descobrirem progressivamente as significações sociais dessas objetivações.

Hernandez-Piloto (2008) assinala que a criança não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa a vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente, participando das atividades e das práticas culturais. Nesse processo interativo, as reações naturais — herdadas biologicamente — de resposta aos estímulos do meio (como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Parece comum ver o desenvolvimento da criança como um processo de transformação, mediado pelo outro, da sua condição de ser biológico em um ser cultural, ou seja, um ser semelhante aos outros homens. Se o ser humano é definido como um ser cultural, o desenvolvimento da criança é um processo de constituição dos modos de funcionar humanos (a linguagem, o pensamento, o agir etc.) e do saber necessário para esse funcionar. Isso quer dizer que o desenvolvimento cultural da criança é mais do que a inserção dela na cultura, é a apropriação da cultura nela para torná-la um ser cultural (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

No processo de apropriação do conhecimento, a criança está inserida em meio de uma infinidade de mediações histórico-culturais desde o nascimento; ela vai se apropriando da realidade a sua volta, estabelece relações com os sujeitos e os objetos e, a partir delas, realiza uma intensa atividade psíquica, transformando-a em seu tempo em que modifica seu comportamento interno e externamente. É por meio dessa atividade psíquica que a criança inicia o processo de apropriação. Desse modo, o processo de apropriação da linguagem é importante. Quando a criança nasce, o mundo ao seu redor está cercado de linguagem, que consiste em um produto objetivo das gerações humanas. No processo de desenvolvimento, a criança se apropria da linguagem, ou seja, as capacidades e as funções humanas são constituídas na ontogênese pelo entender, pelo ouvir, pelo articular.

Estabelecendo uma relação intrínseca com nosso aporte teórico, constata-se que as singularidades do ser humano são construídas a partir das relações do indivíduo com o meio (social, cultural, político, prático, pedagógico), com mediações e

interações. Nesse processo dialético de mediação com o outro, produzimos e reproduzimos a sociedade e a cultura. Assim,

[...] as mediações/interações vivenciadas no contexto escolar podem atuar como mola propulsora do processo de desenvolvimento da criança quando as ações pedagógicas são planejadas e pensadas sob a ótica educacional inclusiva. Uma educação que não se incline às limitações orgânicas nem subestime a capacidade da criança, mas que perceba nas relações sociais “espaços” ricos na construção do processo de ensino-aprendizagem (DRAGO, 2011; 2012).

Quando defendemos que uma educação especial possa complementar/agregar/ressignificar a educação inclusiva, lutamos pelo desenvolvimento e pela aprendizagem das crianças público-alvo e aqui, em nossa pesquisa, no lócus da educação infantil. Nossas crianças têm o direito a uma escola inclusiva e, ainda, a conviverem em salas comuns, ampliando, assim, a possibilidade de apropriação do conhecimento científico. As crianças público-alvo da educação especial possuem as mesmas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento comparado a uma criança sem deficiência (VIGOTSKI, 1997). Em suma, a educação que se objetiva inclusiva deve pautar suas bases sobre as mediações sociais, uma vez que busca pôr em prática um currículo inclusivo, sem categorizações, sem rótulos, que garanta o direito à educação e à inclusão de todas as crianças.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski (2005) considera que aprendizado e desenvolvimento caminham juntos, desde o primeiro dia de vida da criança e que o primeiro — o aprendizado — suscita e impulsiona o segundo — o desenvolvimento. Os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo um processo constituído culturalmente, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados

historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence. Nesse processo interativo, as reações naturais — herdadas biologicamente — de resposta aos estímulos do meio (tais como percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos.

Para Vigotski (2005) o desenvolvimento das funções superiores acontece na integração entre agentes de ordem biológica e as relações que ocorrem no campo histórico-social, ou seja, a interação com o meio social gera o desenvolvimento humano. Por isso, é fundamental, para a educação, atentar-se ao conceito de zona de desenvolvimento iminente²⁹, visto que enfatiza a potencialidade do ser humano que se desenvolve com os estímulos encontrados em seu meio social, libertando-se, assim, de se valer somente da ideia do plano em que a criança se encontra.

Segundo sua análise, o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento iminente, ou seja, processos de elaboração compartilhada. O desenvolvimento iminente como desenvolvimento em elaboração possibilita a participação do adulto ou do outro, no processo de aprendizagem da criança. Para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança necessita da mediação do outro. Cabe ressaltar a importância que Vigotski (2005) apresenta ao enfoque dialético do desenvolvimento da criança, porém muitos teóricos pensavam que o desenvolvimento cultural infantil era uma continuidade do desenvolvimento natural. Nessa linha de raciocínio, Vigotski (2005) assinala novas ideias em direção ao desenvolvimento infantil. Sobrepõe, assim, o processo de ruptura do velho conceito sobre a educação,

²⁹ Algumas traduções das obras de Vigotski trazem o conceito de zona de desenvolvimento iminente traduzida por zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. Prestes (2012, p. 190) sinaliza que tanto a palavra “proximal” como o vocábulo “imediato” não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto, seja entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.

buscando defender que o processo de desenvolvimento é uma luta. A cultura é precisamente social. A própria cultura reelabora as próprias funções humanas, ou melhor, a cultura modifica a estrutura psíquica. Desse modo,

[...] agora o educador começa a compreender que a criança ao incorporar a cultura, ela não só adquiriu alguma cultura, assimila algo, algo de fora cria raízes, mas também a própria cultura reformula todo o comportamento natural da criança. Assim, surge um novo caminho ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005, p. 184).

Para o autor, o desenvolvimento da criança está relacionado às experiências mediadas, possibilitadas na convivência social. A formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo acontecem do plano social para o individual, seguindo um processo de apropriação da cultura, nunca de forma mecânica, contudo embebida pela ação do outro e do ser humano, assim, em um movimento dialético. Esse processo de apropriação oportuniza a construção do conhecimento e da cultura e envolve uma atividade mental perpassada pelo domínio de ferramentas de mediação do homem com o universo. Segundo ele, em sua abordagem teórica, as especificidades das relações de conhecimentos científicos, produzidos na escola, devem ser distinguidos das relações de conhecimento cotidianos.

Para Vigotski (2005), no que diz respeito aos processos cotidianos, à experiência pessoal da criança e à instrução formal, à aprendizagem em sala de aula, em seu entender, há dois tipos de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente. Vigotski acredita que os conceitos espontâneos e os conceitos não-espontâneos não estão em conflito; fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas diferentes e motivados por problemas diferentes. Segundo o autor, esses conceitos cotidianos e científicos envolvem experiências e atitudes diferentes por parte das crianças e se desenvolvem por caminhos diferentes. Um conceito espontâneo é definido por seus aspectos fenotípicos, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos. Os conceitos científicos são compreendidos como conceitos supra-ordenados e uma série de conceitos subordinados, que "parecem" constituir o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve.

No entanto, Vigotski (1991) afirma que é necessário que o conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o conceito científico correspondente seja internalizado. Eles dependem e se constroem a partir dos conceitos cotidianos.

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito [...], mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas [...]. Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente (indutivo), enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente (dedutivo) (VIGOTSKI, 2005, p.93).

Nas experiências cotidianas, a criança centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos, ao passo que, nos conceitos aprendidos na escola, em colaboração com o adulto, consegue resolver melhor problemas que envolvem o uso consciente do conceito. No entanto, [...] seus estudos confirmaram a hipótese de que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, inicialmente afastados porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar (NEBIAS, 1999, p.135).

Na escola, as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está ali para apropriar-se de determinado tipo de conhecimento, de modos organizados de pensar e de explicar o mundo. Nas situações compartilhadas com a professora, a criança aprende significados, modos de agir e de pensar e começa a elaborá-los. Ela também ressignifica e reestrutura significados dessas formas de agir e de pensar e começa a se dar conta das atividades mentais que realiza e do conhecimento que está elaborando. A educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento. É no processo de mediação que devemos compreender seu desenvolvimento como algo dinâmico, em que a participação dos indivíduos está sempre inserida em um todo, maior que outra ação isolada.

A psicologia histórico-cultural tem como pressuposto que a mediação dos processos psicológicos se dá por signos — gestos, palavras, papéis etc. —, apropriados em

situações concretas. Nessas situações, os sujeitos têm que confrontar os sentidos que atribuem à situação, conforme nela atuam segundo determinados papéis. Sabemos que tais sentidos e significados sociais não são totalmente criados por cada pessoa, individualmente, pois circulam entre as pessoas; o que os elas têm a fazer é apropriarem-se deles. Nesse sentido, faz-se necessário o debate de tal concepção no cotidiano da formação dos profissionais que atuam na educação especial na infância, uma vez que entendemos que o papel do professor é fundamental no processo de inclusão da criança indicada à educação especial na educação infantil e em outros níveis e modalidades de ensino.

3.3.1 A importância do desenvolvimento infantil para a educação inclusiva

É com o foco histórico-cultural do desenvolvimento humano que nossa investigação se encaminha, buscando políticas públicas e práticas educativas que se configurem como mediação dentro do espaço escolar como garantia do direito à educação de qualidade das crianças público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil. Essa perspectiva de olhar a deficiência pela via de seu potencial foi defendida por Vigotski (1997) e seus colaboradores desde os seus primeiros escritos sobre defectologia, datados nos anos de 1924 e 1925.

Veer e Valsiner (2001) historicizam que a ciência da defectologia, no início do século XX, caracterizava-se como aquela ciência que estudava e apresentava os diagnósticos acerca das crianças com deficiência mental, das crianças surdas e das crianças cegas. Os primeiros escritos de Vigotski já sinalizavam para a importância da educação social das crianças com deficiência em busca do seu potencial. Dessa forma,

[...] em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. Influenciadas por ideias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação. [...] Vigotski defendia uma escola que abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível à sociedade (VEER; VALSINER, 2001, p.74-75).

O potencial da criança com deficiência é visto por Vigotski (1997) de modo bastante claro em suas obras. No tomo V das *Obras completas*, ao analisar o desconhecimento dos psicólogos e dos pedagogos acerca do potencial do aluno

cego, o estudioso pontua que a educação dos meninos cegos não deveria voltar-se para limitação da cegueira, mas sim para a sua fonte de riqueza. Para Vigotski (1997), o que distingue a criança com e sem debilidade ou deficiência é a sua personalidade, a especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica. Sua tese sobre defectologia³⁰ pós-revolucionária pode inspirar a atual educação inclusiva: “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida pelos seus pares normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p.12). Ademais,

[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura (BARROSO; LEONARDO, 2016, p. 322).

Para Vigotski (1997), a compensação não surge da força do impulso interno, mas da vida social coletiva da criança e do caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensador, constituindo a base maior da compensação. Ainda afirma que a constituição interna representa algo decisivo para determinar até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material. No entanto, é no coletivo que a criança não só irá ativar e exercitar as funções psicológicas elementares, mas encontrará a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (1997) entende que as crianças com deficiência podem chegar aos mesmos objetivos das outras crianças, porém seguem percursos diferenciados, de modo peculiar e próprio. É importante que o professor, no decorrer desse processo, fique atento para esse fato, no sentido de contribuir com esse percurso. Desse modo, o autor apresenta reflexões sobre a relação do conceito de compensação com a atividade coletiva no desenvolvimento da pessoa com deficiência. A inclusão das pessoas com deficiência em todos os espaços, como expressão prática de consolidação da democracia, aponta a necessidade de um debate aprofundado sobre o desenvolvimento psicológico de pessoas com deficiências, como ele se dá e o que ele requer.

³⁰ Termo utilizado por Vigotski e colaboradores a fim de referir-se à área de estudos teóricos e intervenção relativa comparável ao que hoje denominamos educação especial.

Barroco e Tuleski (2007) chamam a atenção para os estudos de Vigotski no campo da Defectologia, buscando as suas contribuições para a educação e psicologia atuais. A abordagem histórico-cultural concebe o desenvolvimento psíquico da pessoa com ou sem deficiência, como resultado do processo dialético de constituição do psiquismo. O psiquismo humano é visto como síntese de múltiplas determinações. As relações entre as pessoas e seu entorno concretam o modo como se dá a formação do que é humano. Assim, não podemos desconsiderar o contexto histórico e cultural.

Vigotski (1997) afirma que qualquer deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas, ou seja, a limitação orgânica se mostra como uma “anormalidade social da conduta”. Não é a diferença biológica o principal fator que implica em desenvolvimento limitado ou em não desenvolvimento da pessoa com deficiência; afinal o desenvolvimento ocorre sob diferentes modos e valoração em conformidade com as especificidades de cada sociedade. O impedimento que pode se apresentar é, em primeiro lugar, de ordem social, ou seja, depende de como a sociedade concebe a pessoa sob tal condição. As ideias de Vigotski e seus colaboradores levam-nos a pensar em uma educação que valorize a diversidade e nos atentam para a singularidades das crianças. “O autor não nega a diferença, a deficiência, no entanto não a torna uma desigualdade. Atribui importância à prática pedagógica que valoriza os diversos percursos de aprendizagem” (GONÇALVES, 2008, p.18).

Para Barroso e Leonardo (2016), nenhum desenvolvimento, nem mesmo o da criança, pode ser tomado como manifestação de processos inatos que, por si mesmos, gerem mudanças morfológicas e funcionais. Os autores da psicologia histórico-cultural reconhecem que, se há autoadaptação cultural da criança, ela está mais atrelada a condições do ambiente no qual se vive do que propriamente a fatores prévios. “Quando nada ou pouco se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, pouco também se requer, pouco se lhe permite desenvolver” (BARROSO; LEONARDO, 2016, p. 330).

O processo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência está atrelado socialmente a duas condições: a realização social do defeito (gerando o sentimento

de inferioridade); a segunda relaciona-se com a orientação social da compensação, que faz a adaptação das condições do meio que se tem criado e formado para um tipo humano normal (VIGOTSKI, 1997, p. 82). Não é apenas trabalhar com esses sujeitos, identificando a sua condição, mas é necessário identificar e enfrentar os limites sócio-históricos que impedem e dificultam seu desenvolvimento.

Por considerarmos que a diferença evidenciada por esse público está no processo histórico vivenciado por ele durante diferentes tempos e espaços, especialmente na infância, acreditamos que as mudanças de concepções e a implementação de práticas pedagógicas por meio de mediações sistemáticas e intencionais, tendo como meta a formação continuada do professor a partir de processos formativos críticos, com a utilização de diferentes recursos e apoios serão decisivos para a inclusão desse público, pois “[...] a escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com diferenças e não tentando homogeneizá-las” (ROCHA, R., 2002, p.68). Quanto ao educador, Vigotski (1997) salienta que ele deve potencializar e capacitar, recusando os limites e as impossibilidades e atuando em planejar e organizar práticas que ajudem a criança a atingir o pensamento de alta generalidade, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Mesmo com o avanço dos marcos legais e práticos, a educação especial na contemporaneidade depara, no entanto, com problemas não só referentes a seu campo de atuação, mas originados no sistema geral de ensino, que interferem diretamente no propósito de incluir todas as crianças na escola comum, em particular aquelas que apresentam deficiência. Tais reflexões permitem compreender a condição de avanços das políticas educacionais e de práticas pedagógicas para a garantia do direito à educação; possibilitam entender a inclusão escolar por parte dos professores, a fim de que se reconheçam no seu compromisso ético, político e estético com o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças; e ainda, verificar os impactos nos investimentos na formação de professores para uma análise crítica de sua inserção do cotidiano escolar como mediador nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil.

Nos fundamentos teóricos sinalizados, pautam-se as questões relacionadas ao trabalho, ao trabalho docente articulado, à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial, bem como à articulação com os processos de inclusão escolar e direito à educação. Na educação e no trabalho, pode-se afirmar que ainda é uma relação tão necessária quanto insuficiente.

Oliveira (2006) afirma que as políticas educacionais atuais têm alterado a realidade escolar. As políticas atuais engendram novas formas de organização do trabalho escolar, fundamentadas em princípios de maior flexibilidade e autonomia. Isso tem como resultado maior intensificação do trabalho docente colocando em risco a qualidade da educação. A escola formal é objeto de luta, de acesso e de qualidade, mas, enquanto o direito à educação ainda for algo a ser conquistado, os processos de inclusão não se efetivarão.

3.3.2 A interface do currículo, da educação especial na perspectiva inclusiva e a educação infantil

Segundo os estudos de Faria (2007), na década de 70 as políticas públicas de educação voltadas às crianças de zero a seis anos sustentaram-se na educação compensatória para supostas carências culturais, linguísticas ou afetivas das camadas populares. Os documentos oficiais do MEC e do Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, resolver os problemas da escola. As propostas compensatórias tiveram o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau. A autora, todavia, destaca que, nas décadas de 80, as políticas públicas estaduais e municipais encontraram outras bases de ação, graças à conjuntura política em mudança, com a volta às eleições para governos estaduais e municipais. Incentivar e propor alternativas que consideram a diversidade cultural e linguística nas práticas educativas foi e continua sendo uma meta.

Atualmente, “[...]um dos grandes desafios tem sido a busca de um paradigma norteador do currículo de educação infantil, respeitando o direito das crianças e a

diversidade das populações infantis e dos contextos institucionais” (KRAMER, 2007, p.11, apud FARIA, 2007). Para Faria (2007), os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil foram concebidos de maneira a servir como um guia de reflexão do cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

A educação infantil passou, então, a ser discutida como um direito e uma opção das famílias, sendo questionadas ferreamente as políticas governamentais pautadas na concepção compensatória, massificada e precarizada, assim como qual seria a formação necessária para quem atuasse ou iria atuar na área. Essas discussões geraram inúmeras pesquisas, encontros, debates e discussões entre pesquisadores, profissionais da área e representantes do governo. A infância é uma construção histórica; é uma categoria social (SARMENTO, 2002, p.3). A emergência contemporânea sobre os estudos da infância faz-se cada vez mais instigante, uma vez que a criança sempre foi vista como um ser em pleno desenvolvimento, um vir a ser, fruto de um constructo teórico marcado epistemologicamente pela psicologia desenvolvimentista e freudiana.

Em 2009, após um amplo movimento de debates com os movimentos sociais e pesquisadores, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas anteriormente pelo Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, e Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998). Tal legislação foi fundamental para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de propostas pedagógicas.

A Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2008/2009, um convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil, que produziu uma série de documentos, entre os quais *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/COEDI, 2009a). Esse processo serviu de base para a elaboração de *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (MEC, 2009b).

Do ponto de vista legal, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). A educação infantil, como 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 zero a cinco 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, DCNEI, 2009). Assim, em 2009, mediante tal movimento, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. No âmbito da educação especial, é preciso pensar em um currículo para além do conceito de flexibilização curricular, ainda muito marcado na área. Faz-se necessário acompanhar o andamento de políticas que favoreçam a articulação entre o sistema regular comum e o atendimento educacional especializado na atualidade.

Por isso, quando analisamos os currículos na relação com os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, certas atenções precisam ser direcionadas para a relação. Um primeiro ponto de análise é o reconhecimento de que temos alunos com especificidades de aprendizagem, mas que essas especificidades não deveriam sobrepor o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito e capazes de aprender. A aposta na aprendizagem desses estudantes é motor importante para impulsionar as redes de ensino e os professores a compor as estratégias necessárias para que a aprendizagem se efetive. Quando não se aposta na educabilidade desses sujeitos, os currículos escolares vão sendo compostos por conhecimentos simplificados e simplórios que pouco afetam o desenvolvimento humano (VIEIRA, HERNANDEZ-PILOTO, RAMOS, 2017, p. 114).

Garcia (2007) apresenta uma interessante análise histórica sobre o conceito de flexibilidade curricular, presente nas políticas públicas de inclusão educacional. A autora destaca que, no Brasil, na década de 90, houve um investimento para propor novas diretrizes curriculares do ensino fundamental, tarefa que se estendeu em outros níveis e modalidades de ensino, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Essas discussões também abarcaram a educação dos alunos público-alvo da educação especial. Segundo Garcia (2007), as ideias gerais relacionadas ao conceito de flexibilidade curricular nos discursos políticos analisados estavam demarcadas: qualidade, inclusão, inovação, não tradicional, não rígido, não homogêneo, dinamicidade, movimento, atendimento ao local. A autora evidencia que a marca nas propostas sobre a questão curricular, naquele momento histórico, estava pautada nas capacidades individuais e na necessidade de dar respostas a cada tipo de interesse e habilidade, por meio de adaptações de métodos, técnicas, recursos, entre outros elementos.

Prieto (2009) destaca que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as adaptações curriculares (1999), diferentemente dos demais documentos, mais do que fundamentos, apresentam estratégias a serem adotadas para uma população específica; ainda, ao que parece, esse documento não se constituiu como referência para os sistemas de ensino tal como os demais, por várias e possíveis razões: não ter sido suficientemente divulgado; não corresponder às necessidades dos professores; os sistemas de ensino terem formulado suas próprias orientações curriculares. A autora considera que, se tais adequações curriculares estiverem configuradas, sua organização faz crer que atendem às necessidades dos demais alunos, exceto as de um segmento: o de alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Como consequência desse raciocínio, somente a eles devem ser propiciadas condições diferenciadas, o que negaria um dos princípios centrais da inclusão: o reconhecimento da heterogeneidade.

Portanto, quando debatemos a relação do currículo escolar e o AEE, defendemos, como sinaliza Baptista (2011), que a “[...] prática do educador especializado não deve se restringir a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas uma ação plural em suas possibilidades e suas metas” (grifo do

autor). Assim, é importante analisarmos as experiências escolares, desenvolvidas no trabalho pedagógico, com o conhecimento a ser desenvolvido pelas crianças que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Muitas vezes os currículos vão afastando-se da concepção defendida pelos autores citados e reduzindo-se a um conjunto de atividades simplificadas, cujo horizonte é promover a socialização das crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar, não possibilitando a apropriação do conhecimento.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente investigação consiste em um estudo exploratório, com abordagem qualitativa, desenvolvido no Sistema Municipal de Educação de Vitória, com as professoras especialistas da educação especial que atuam na educação infantil, com o objetivo de analisar os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público-alvo de educação especial na educação infantil. Esses conceitos apresentam-se no debate de diversas temáticas, evidenciadas nos discursos de professores de educação especial de um município que consegue atender e avançar a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino nas creches e pré-escolas.

A pesquisa exploratória consiste em explorar o tema a partir de uma pesquisa detalhada sobre o objeto de estudo. Possibilita o levantamento de informações sobre um objeto específico, cuja finalidade é mapear as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2007). Com uma abordagem qualitativa, observa os aspectos da realidade que não podem ser quantificados. As pesquisas qualitativas exigem um aprofundamento da compreensão de grupos sociais ou organizações (CORDOVA; SILVEIRA, 2009). Minayo (2009) destaca que o tipo de pesquisa exploratória trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, porque se propõe a investigar os fenômenos sociais, a fim de explicá-los partindo de uma realidade que precisa ser interpretada pelos pesquisadores.

Nosso estudo tem como base análise documental, roteiros de entrevistas semiestruturadas, encontros formativos colaborativos, desenvolvidos com sete professoras especialistas da educação especial na educação infantil que aderiram à realização dos quatro grupos focais formativos. Nesses encontros também participam gestoras da educação infantil e educação especial, localizadas na Secretaria Municipal de Educação (SEME). Procurou-se verificar as políticas educacionais desenvolvidas no município pesquisado, quanto aos conceitos de inclusão escolar e direito à educação e quanto à formação de professores especializados para atender o público-alvo da educação especial em instituições de educação infantil, como também compreender os conceitos de inclusão escolar e de

direito à educação supostamente presentes nos discursos dos professores de educação especial durante encontros de formação colaborativa; buscou-se investigar como os professores de educação especial estão analisando temáticas relacionadas à inclusão escolar e ao direito à educação de crianças público da educação especial em instituições de educação infantil.

4.1 AS ETAPAS DA PESQUISA

Para Cervo e Bervian (1983, p. 156), as pesquisas analíticas “[...] envolvem o estudo e a avaliação aprofundada de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno. Elas podem ser categorizadas em histórica, filosófica, revisão e meta-análise”. No primeiro momento de nossa investigação, utilizamos esse tipo de estudo analítico, com a revisão bibliográfica para levantamento de dados pela análise dos descritores “direito à educação”, “inclusão escolar”, “educação especial” e “educação infantil”. Foram encontradas duas pesquisas no banco de teses e dissertações do BDTD e do PPGE/UFES. Na sistematização dos dados, chegamos à dissertação de Oliveira (2014) e à tese de Silva (2014). Cabe ressaltar que ambas foram desenvolvidas na interface da educação especial e educação infantil, justamente, no município de Vitória.

Na visão de Manzo (1971, p. 32), a pesquisa de revisão, “[...] do tipo bibliográfica, envolve análise, avaliação e integração da literatura publicada, e também frequentemente conduz para conclusões importantes a respeito dos resultados de pesquisas realizadas até o momento”. Gil (2008) corrobora essa característica, ao explicar que a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, o que inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos e material científico disponibilizado pela Internet, para a fundamentação teórica do trabalho. Segundo Minayo (1992) a abordagem qualitativa proporciona uma investigação de processos sociais ainda desconhecidos, referente ao grupo que será estudado, possibilitando também novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante o processo de investigação.

O estudo classifica-se, ainda, em uma segunda etapa, como uma pesquisa documental. Entregamos ao município, nessa etapa um protocolo de autorização de

estudo (APÊNDICE A). Para realização da pesquisa documental, foram utilizados como fonte os documentos internos e as informações fornecidas diretamente pela SEME, de acordo com o foco do estudo, obtidas principalmente por meio eletrônico ou conversas informais, entrevistas semiestruturadas com gestores da educação especial e educação infantil e formação.

Como coleta de dados realizamos entrevistas, seguindo as orientações a partir de *Roteiro de entrevista para caracterização das políticas educacionais (educação especial e educação infantil) no município* (APÊNDICE B), com os gestores municipais da educação especial e educação infantil. Apresentaram-se as propostas e o objetivo de nossa investigação. Dessa entrevista inicial, caracterizamos o município e as atuais políticas educacionais em andamento. É importante destacar a entrevista semiestruturada com o Gerente de Formação (APÊNDICE C), pois o município apresenta uma Política de Formação e ela é narrada em diferentes momentos de nossa investigação.

Os documentos analisados foram disponibilizados pelo banco de dados da Gerência de Planejamento da SEME de Vitória, entre os quais os documentos da Política Municipal de Educação Especial, a Resolução da Educação Especial, as Diretrizes Municipais de Educação Infantil e o Plano de trabalho da Coordenação e Formação de Educação Especial, da gestão no período 2013 a 2016, e planilhas com informações necessárias para o estudo desta proposta. Cabe ressaltar, que no período de 2008 a 2016 — período de investigação e levantamento de dados do município — houve duas gestões municipais com atuação direta: o período de 2008 a 2012, com a gestão do Partido dos Trabalhadores, e de 2013 a 2016, a gestão do Partido Popular Socialista.

Segundo Severino (2007), a pesquisa documental tem como fonte documentos impressos, mas, sobretudo, documentos como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais, que ainda não receberam tratamento analítico e são ainda matéria-prima, a partir dos quais o pesquisador vai desenvolver a investigação e a análise. Para Gil (2008), a pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material disponibilizado e publicado.

Na pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos metodológicos uma entrevista com as gestoras de educação especial e educação infantil, quatro grupos colaborativos de formação (tipo grupos focais) e análise documental das políticas em andamento.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169).

Para Ruiz (2010), a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Severino (2007) afirma que esse tipo de pesquisa permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições e eventos, observadas e comprovadas. A análise documental sobre a implementação das políticas de educação especial, educação infantil e formação, foi disponibilizada pela SEME.

A terceira etapa da pesquisa se deu com os grupos focais, de âmbito formativo colaborativo, quando se apontaram as questões disparadoras para o debate reflexivo (APÊNDICE D). Nessa perspectiva de pesquisa, os participantes intervêm na produção do conhecimento, que se dá de forma coletiva e com a utilização dos conhecimentos derivados das experiências, das vivências, das ressignificações das apropriações internas e sociais de conhecimento de cada um. Nos momentos dos grupos focais formativos partiu-se da reflexão do cotidiano. As narrativas e as entrevistas com as gestoras de educação infantil e educação especial foram audiogravadas e videogravadas em diferentes contextos. As professoras participantes autorizaram sua participação na pesquisa (APÊNDICE E).

A amostra componente da pesquisa foi caracterizada por sete professoras especialistas da área de educação especial, com atuação na educação infantil e no AEE nas salas de recursos multifuncionais do município pesquisado; duas gestoras (uma gestora da coordenação da educação infantil e uma coordenadora da educação especial) e ainda com o gestor do setor de formação continuada. A princípio, convidamos para os grupos focais todos os professores especialistas com atuação no AEE da educação especial na educação infantil do município de Vitória. Na primeira

iniciativa, procuramos organizar no espaço da UFES uma sala para a realização do grupo focal, planejado para ocorrer uma vez por mês no período de quatro meses, porém, na avaliação do grupo que compareceu, definiu-se que seria melhor outro espaço-tempo para a realização dos grupos focais.

Desse modo, os grupos focais passaram a se na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Suzete Cuendet, no período de setembro a dezembro de 2016, uma vez ao mês, no horário das 16h30 às 18h. A definição desse tempo de realização do grupo focal deu-se a partir do diálogo com a gestão municipal, pois as professoras especialistas, todas as participantes dessa pesquisa, trabalhavam o período de 40 horas semanais e foram dispensadas com aval da Gerência de Formação e do gabinete da SEME para a realização da atividade.

Essa escolha metodológica busca traduzir o esforço investigativo de capturar as vozes das professoras da educação especial, nas diversas narrativas e práticas que atravessam o cotidiano da educação infantil, sobre a política educacional no município de Vitória, principalmente no nosso objeto de estudo, que é justamente compreender as concepções de direito à educação e de inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil em Vitória. A partir do pressuposto dos princípios teóricos da perspectiva histórico-cultural, principalmente o princípio da coletividade, de ações e concepções debatidas no âmbito de produção coletiva, agregamos a incidência e a movimentação de políticas educacionais a partir do desenvolvimento da pesquisa.

As professoras participantes têm mais de cinco anos de atuação na modalidade da educação especial. Todas as participantes apresentam especialização na área, com destaque para duas professoras especializadas com mestrado na área da educação, na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Na análise de dados, identificamos que, no grupo, apenas duas professoras especialistas são efetivas em um Centro Municipal de Educação Infantil e desenvolvem suas atividades docentes nesse CMEI com uma proposta educação bilíngue para as crianças surdas, inseridas no espaço e tempo da educação infantil. Optamos pela ênfase na colaboração, nos grupos focais, pois queremos desenvolver os estudos junto com os professores, dialogando com eles e procurando entender os enunciados nos contextos nos quais são produzidos.

Alvarado-Prada, T. C. Freitas e C. A. Freitas (2010) afirmam que a inserção da pesquisa no âmbito do trabalho do professor tem sido marcada por obstáculos ou desafios, entre os quais destacam-se: a pertinência do tipo de pesquisa desenvolvida, a disposição e o interesse dos professores em participar do processo formativo, a disponibilidade de instalações apropriadas, as necessidades da escola e dos participantes, a privacidade das práticas pedagógicas, a autonomia exagerada dos professores em detrimento de uma autonomia colegiada e a fragilidade dos mecanismos institucionais.

Assim, procuramos, no percurso da investigação, compreender como a colaboração pôde contribuir articulando os aspectos cognitivos e afetivos dos participantes, propiciando condições para que os pares participassem de forma ativa da investigação e, concomitantemente, criassem a possibilidade de zonas de desenvolvimento que os levassem a produzir conjuntamente compreensão das práticas sociais e as possíveis necessidades de transformação. Na perspectiva da inclusão, “[...] a mediação pedagógica do professor tem se apresentado como um dos principais fatores necessários para a efetivação dessa nova proposta; é imprescindível nos voltarmos para a construção de um trabalho que permita refletir e agir com a professora e no contexto da escola” (VICTOR, 2010, p. 67).

Assim, mediante a pesquisa exploratória, nossa intenção não é apenas pesquisar sobre, mas dialogar com a escola, ter uma escuta atenta ao grupo de professoras, de gestoras e à equipe técnica sobre os processos de apropriação do conhecimento no avanço do direito à educação. Enfim, é considerar que, na medida em que os profissionais se colocam na posição de reflexão, possibilita-se uma retomada do olhar e uma ressignificação de sua prática, sua ação, sua atividade e, conseqüentemente, sua concepção sobre a criança e sobre a inclusão.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto de nossa pesquisa é o município de Vitória/ES. O município de Vitória apresenta características populacionais exclusivamente urbanas. De acordo com os dados do Censo 2015, a população total apurada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi de 327.801 pessoas.

Tabela 5 – Crescimento populacional em Vitória/ES (2000-2014)

Ano	População	Absoluto	(%) Ano anterior
2000	292.304	-	-
2001	296.012	3.708	1,3
2002	299.357	3.345	1,1
2003	302.633	3.276	1,1
2004	309.507	6.874	2,3
2005	313.312	3.805	1,2
2006	317.085	3.773	1,2
2007	314.042	-3.043	-1,0
2008	317.817	3.775	1,2
2009	320.156	2.339	0,7
2010	327.801	7.645	2,4
2011	330.526	2.725	0,8
2012	333.162	2.636	0,8
2013	348.268	15.106	4,5
2014	352.104	3.836	1,1

Fonte: IBGE Censos Demográficos 2000 e 2010 e estimativas populacionais 2001 a 2009 e 2011 a 2014 (2015).

Nota: Elaboração da Gerência de Informações Municipais/SEGES/PMV.

Os dados do IBGE (2015) ainda destacam que os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.1. Na comparação com cidades do mesmo Estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava Vitória na posição 38 de 78. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 44 de 78. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.6 em 2010. Isso situava o município na posição 35 de 78 entre as cidades do Estado e na posição 2.733 de 5.570 entre as cidades do Brasil.

No caso da educação, esse fenômeno implica diretamente o planejamento da rede física, com vistas ao atendimento à demanda por vagas; à Resolução nº. 7/2008, do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV), que trata da adequação do número de alunos por turma; à construção de equipamentos públicos escolares onde ainda existam gargalos no atendimento à comunidade local; às compras de mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos; à contratação de professores e

demais trabalhadores da educação e à disponibilização de recursos financeiros na forma de custeio e capital para manutenção da unidade de ensino.

Com vistas ao atendimento às legislações atuais, o município de Vitória direciona ações para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, para cumprimento à Emenda Constitucional nº 59, que amplia a obrigatoriedade para a faixa etária compulsória dos quatro aos dezessete anos, ou seja, todas as etapas da educação básica e para atendimento às Resoluções nº. 6/99 da educação infantil e nº 7/2008 do ensino fundamental do COMEV, que definem parâmetros para o número de educandos por turma. O município ampliou, em 2012, o seu parque escolar em 23,75%, se comparado ao número de equipamentos escolares herdados em 2005.

Atualmente, no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta educação infantil e a relação entre essa oferta e a desigualdade social faz-se presente. Na rede pública municipal de Vitória, o Documento *Educação Infantil: um outro olhar* foi elaborado em 2006 e orienta as propostas pedagógicas para as Unidades de Educação Infantil. Em 2016, aprovaram-se a Política Municipal de Educação Especial e Resolução da Educação Especial, com também as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir do ano de 2005, o município de Vitória iniciou a implementação de uma proposta de Educação em Tempo Integral na Educação, com o objetivo de atender às crianças da educação infantil e ensino fundamental. Esse atendimento foi regulamentado pelo Decreto Municipal nº 15.071/2011, que estabeleceu critérios para matrícula e permanência das crianças no Projeto Educação em Tempo Integral nas escolas da rede municipal. Em 2010, foi publicada a Lei nº 8.051 do Sistema Municipal de Avaliação Pública do Município de Vitória (SAEMV) que instituiu um espaço permanente de avaliação e de pesquisa sobre os processos de ensino-aprendizagem e de gestão da educação no município. Nesse sentido, em 2012, ocorreu um movimento intensivo envolvendo toda comunidade escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal.

É oportuno registrar que, no caso da educação infantil, falar de qualidade, necessariamente, demanda a necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população de até três anos de idade, e de universalização do

atendimento às crianças de quatro a cinco anos e onze meses, em que pese ser a creche a etapa de ensino com o maior crescimento no número de matrículas na educação básica, de acordo com o Censo da Educação Básica em 2010.

O Plano Nacional de Educação — Lei nº 13.005/2014 — apresenta, na Meta 1, a proposição de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e de ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência desse PNE.

Na Estratégia 1.8 do PNE, temos os seguintes percentuais sobre a promoção de formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior no município de Vitória.

Tabela 6 – Docentes da educação infantil (por formação)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio - Normal / Magistério	Ensino Médio	Ensino Superior
2010	0,4% 4	14% 145	10,4% 107	75,2% 777
2011	0,2% 2	10,5% 109	6,6% 69	82,7% 858
2012	0,1% 1	5,6% 60	3,3% 36	91% 983
2013	0,3% 3	4,2% 45	2% 21	93,6% 1.007

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar.

Nota: Elaborado pelo Observatório Nacional do PNE (2015).

Desse modo, é importante considerar o perfil profissional e sociodemográfico das professoras/es e dos demais trabalhadores que atuam na educação básica municipal além das condições de trabalho, como salário, jornada, atribuições, autonomia no exercício da profissão e oportunidades de formação continuada.

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os participantes da pesquisa foram sete professoras que atuam no âmbito da instituição de educação infantil nos contextos das salas de recursos multifuncionais, que se disponibilizaram colaborativamente a participar, como também profissionais da equipe técnica e gestores municipais da educação especial e da educação infantil

da SEME de Vitória/ES. No percurso, também foi necessária a entrevista com o gestor de formação, uma vez que a rede tem uma política de formação continuada e uma demanda de formação na área da educação infantil e educação especial.

Os critérios de participação foram demarcados a partir das unidades de ensino com salas de recursos multifuncionais. Identificamos a presença de onze salas já autorizadas pelo governo federal desde 2011.

Tabela 7 – Centros Municipais de Educação Infantil que receberam salas do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005-2011)

CMEI	TIPO DE SRM	QUANTITATIVO
CMEI Ana Maria Chaves Colares	I	1
CMEI Cecília Meireles	I	1
CMEI Dr Denizart Santos	I	1
CMEI Jacyntha Ferreira de Souza Simões	I	1
CMEI Joao Pedro De Aguiar	I	1
CMEI Magnolia Dias Miranda Cunha	I	1
CMEI Rubem Braga	I	1
CMEI Zelia Viana De Aguiar	I	1
CMEI Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti	I	1

Fonte: SIMEC (2015).

Nota: Elaboração própria.

Desse modo, em se tratando do lócus da educação infantil, sobre a qual se concentra esta investigação, o município recebeu, no período de 2005 a 2011, salas de recursos multifuncionais, conforme demonstra a Tabela 7.

As professoras que atuam no âmbito da instituição de educação infantil nos contextos das salas de recursos multifuncionais foram convidadas a participarem da pesquisa. A participação foi por adesão e com certificação pelo Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo (NEESP/UFES) e do Observatório Estadual da Educação Especial (OEESP/ES). Ainda houve a possibilidade de ampliação, uma vez que dialogamos com a gestão central, no exercício de contribuição à prática formativa atual para todos os CMEI que estão inscritos com SRM pelo MEC.

4.3.1 Procedimento de análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas

A análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas caracterizaram o perfil dos profissionais que atuam na educação especial no cotidiano da educação infantil do município de Vitória; mapeamos as possibilidades de temáticas para a realização dos grupos focais; levantamos dados referentes à história da política da educação municipal na interface educação infantil e educação especial, como também ao andamento das políticas municipais no período de 2008 a 2016.

Consideraremos, ainda, a importância da participação de pesquisadores da linha de educação especial e processos inclusivos do PPGE/UFES nos momentos de realização dos grupos focais, sobretudo daqueles que compõem o GRUPICIS e o OEESP/ES.

Minayo, referindo-se à entrevista semiestruturada, considera que

[...] suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação (MINAYO, 1999, p.121).

Para as entrevistas, foi traçado um roteiro semiestruturado, que combina questões fechadas e abertas, a partir das quais cada entrevistado teve a liberdade de falar sobre o tema proposto.

4.3.2 Sobre características e procedimentos dos grupos focais nos processos formativos

Para planejamento da pesquisa, em um primeiro momento fez-se uma reunião com a coordenação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da UFES a fim de definir-se o processo formativo a ser certificado aos professores participantes. Em um segundo momento, reunimos com a equipe de Coordenação e Acompanhamento à Educação Especial e Gestão Municipal, visando ao mapeamento dos CMEI e profissionais a serem convidados para a pesquisa. No terceiro momento, reunimos com a Gerência de Formação e Desenvolvimento da

Educação e a SEME para definir o horário de liberação das professoras, uma vez que os grupos focais estão organizados dentro do horário de trabalho.

Para realização dos grupos, foram reservados espaços apropriados, em um território neutro e de fácil acesso aos participantes. No âmbito da investigação, os encontros ocorreram no espaço da EMEF Suzete Cuendet em articulação com a UFES, com o NEESP, o GRUPICIS, o OEESP/ES e com a gestão municipal, no período de setembro/2016 a dezembro/2016, ocorrendo uma vez por mês, com duração de 60 até 90 minutos. Cabe considerar que o ano de 2016 foi atípico, quando ocorreu greve do magistério, com reposições de dias letivos. A transição de governo federal e os processos de manifestações também são destacados nas narrativas dos sujeitos na pesquisa, bem como as ocupações estudantis nas escolas de ensino médio e na universidade.

Para desenvolvimento do grupo focal, era necessária a articulação com a SEME. Em julho de 2016, solicitamos à Gerência de Formação a possibilidade de desenvolvermos uma pesquisa com os professores especializados dos 11 CMEI que têm em sua organização e funcionamento SRM do MEC. No registro no MEC, existe o cadastro de 11 salas de SRM até o ano de 2015. Para o ano de 2016, havia a previsão de aumento de mais sete salas, com um aumento para 18 salas no município, atendendo a educação infantil e o ensino fundamental, porém, com a mudança de andamento das políticas educacionais atuais, não houve nenhum encaminhamento para a ampliação até a finalização deste trabalho investigativo. A articulação com a SEME foi imprescindível para a liberação dos professores. O município conta com uma Política de Formação de Professores coordenada pela Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE). Assim, foi importante a entrevista semiestruturada com o gestor a fim de compreender como a organização de formação está em andamento na rede municipal.

Era necessária uma sala que abrigasse, confortavelmente, o número previsto de participantes e moderadores, protegida de ruídos e interrupções externas. Em nosso caso, o número de participantes previstos reuniu as professoras do atendimento educacional especializado das unidades de ensino de educação infantil com salas de recursos multifuncionais. Os participantes foram organizados em um grupo a partir das 16h30. Convidamos os professores de 11 CMEI com Salas de Recursos

Multifuncionais já instaladas e ainda mais 7 escolas que estão planilhadas para recebimento das SRM na educação infantil. As professoras que desejavam a formação foram liberadas pela escola para a sua participação nos grupos focais. A escolha da escola foi articulada com as professoras e a equipe central da SEME, pois, em uma primeira tentativa, oferecemos o encontro na UFES, porém as professoras ressaltaram que a logística para a chegada seria complicada. Então, definimos uma escola com auditório e mais próxima à SEME. Contamos com a participação de 7 professoras do atendimento educacional especializado de 5 CMEI com SRM.

Os temas dos encontros formativos em formato de grupos focais foram, no mês de setembro, direito à educação e inclusão escolar; no mês de outubro, apropriação do conhecimento e formação de professores; no mês de novembro, currículo e práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil e, por fim, em dezembro, o tema avaliação da/ na educação infantil e educação especial.

No primeiro grupo focal, no mês de setembro/2016, trabalhamos com questões em que se potencializou o debate do direito à educação e das políticas educacionais atuais, seus avanços e tensões. Houve distintas intervenções das professoras participantes, principalmente na discussão sobre as condições de trabalho na efetivação da garantia do direito à educação. No segundo, em outubro/2016, intensificou-se o debate sobre o desenvolvimento infantil e a apropriação do conhecimento das crianças indicadas à educação especial na educação infantil. Esses conceitos foram tratados a partir das referências teóricas aos estudos da abordagem histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, além dos conceitos das interações e das brincadeiras como possibilidade de trabalho pedagógico, considerando os princípios preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

No terceiro grupo focal, no mês de novembro/2016, desenvolveu-se o debate coletivo sobre o currículo da/na educação infantil e as práticas pedagógicas inclusivas. A partir de questões disparadoras, discutiu-se sobre o currículo na pedagogia da infância. No quarto grupo focal, em dezembro/2016, apontou-se a importância do debate sobre avaliação da/na Educação Infantil e Educação Especial, uma vez que não pode estar dissociado do debate curricular.

Em nossa tarefa investigativa, utilizamos nomes fictícios para as professoras especializadas, compreendendo o sentido do sigilo da ética na pesquisa e respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especialistas. Cada encontro foi audiogravado e, posteriormente, transcrito. Além das narrativas verbalizadas com o grupo, utilizamos as narrativas individuais de cada professor e gestor envolvido na pesquisa.

Em nosso referencial teórico, potencializamos os autores que valorizam a linguagem na constituição histórica do ser humano. Essa concepção é necessária, uma vez que nosso estudo apresenta a possibilidade de fazermos reflexões sobre as crianças público-alvo da educação especial no contexto da educação infantil e sua concepção de direito à educação e de inclusão escolar no município de Vitória. Quanto à formação, esta foi de suma importância no processo investigativo, pois a pesquisa se constituiu como espaço de diálogo dos professores participantes

5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DESENVOLVIDAS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

No primeiro tópico desta seção, elabora-se uma breve reflexão sobre a história e a política de educação especial no Brasil. Inicia-se com o avanço das políticas de educação especial, em que se destacam as discussões sobre a modalidade da educação especial e o atendimento educacional especializado, dialogando com os princípios de direito à educação, os fundamentos da inclusão escolar e a importância da formação de professores (as). O segundo tópico demonstra o avanço da política municipal de educação especial em Vitória, com suas possibilidades de atendimento e desafios na implementação da política de educação especial em interface com a educação infantil. Também se evidencia a formação de professores especializados para atender o público da educação especial nas instituições de educação infantil com base nessa discussão.

5.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTO GLOBAL

Nosso trabalho busca compreender a questão sobre o direito à educação e a inclusão escolar das crianças indicadas à educação especial na educação infantil por meio do que pensam as professoras de educação especial, considerando o investimento em processos de formação continuada dessas profissionais no município investigado e supondo que tais processos possam ter contribuído para um pensamento crítico a respeito das temáticas em foco. Para tanto, consideramos importante dialogar com alguns aspectos históricos da modalidade da educação especial em âmbito nacional, com influência das declarações internacionais, para melhor compreensão do cenário local.

O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, e como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos teve como responsabilidade assegurar a universalização do direito à educação. Em um levantamento realizado pela UNESCO na década de 1980 em 58 países, foi verificado que a organização da educação especial se dava predominantemente em escolas especiais separadas, que atendiam um número

reduzido de alunos (AINSCOW, 1995). A partir dessas informações, o referido relatório indicou que diante das proporções da demanda e os escassos recursos disponíveis, as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas deficientes não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais. Ainscow (1995) afirmava ser necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares; haver muitas indicações de que, em um número elevado de países de todo o mundo, a integração é um elemento central na organização da educação especial; e ainda ser esse “projeto” adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis.

Kassar (2011) problematizou o tema, a partir das considerações de Ainscow, uma vez que encontrou, nos argumentos registrados no relatório da UNESCO, em 1988; os mesmos marcos em um documento que marcou a educação especial no Brasil: a Declaração de Salamanca (1994).

A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições [...]. Em muitos países em desenvolvimento, calcula-se em menos de um por cento o número de atendimentos de alunos com necessidades educativas especiais. A experiência [...] indica que as escolas integradoras, destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994, p. 24-25).

Esse documento enuncia que, diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras.

Dois anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 — LDB/96 — é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. Os comentários de Ainscow e os registros da UNESCO trazem à tona preocupações de ordem econômica direcionando as proposições acerca do atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como também registradas na década de 1970, por ocasião da implantação do CENESP. Sob o impacto desses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, um discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passam, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração (KASSAR, 2011, p.71, grifos da autora).

Em tal documento, o conceito de inclusão vem acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, da instituição das modalidades da educação básica —quilombola, indígena, campo, educação de jovens e adultos, educação especial —, das políticas de reparação e da educação para todos (SCHUCHTER, 2017).

Mendes (2017) corrobora que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula.

Prieto (2010, p. 31) alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença, todavia “[...] esses mesmos argumentos podem referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”. Para Gonçalves e Jesus (2009), “inclusão escolar” é um termo que abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola.

Concordamos com Mendes (2017) ao afirmar que o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da educação especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. Segundo a autora, o termo “inclusão escolar”, em contrapartida, nos remete a questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou à prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

A política de “Educação Inclusiva” foi materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações dentro dos governos.

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução nº 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento (KASSAR, 2011, p. 71-72).

No contexto brasileiro, desde a Constituição de 88 é garantido o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A mesma previsão é indicada no art. 54, inciso III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), garantindo-se também “atendimento especializado” no campo da saúde, conforme art.11.

Após 1988, o Brasil passou a ter uma maior articulação com os movimentos internacionais na luta pela garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi declarada pelas Nações Unidas em 6 de dezembro de 2006 (UNITED NATIONS, 2006). No Brasil, a Convenção foi ratificada com quórum qualificado, assumindo, assim, o *status* constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Ela afirma o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo entre os seus princípios a constituição de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A LDB (Lei nº 9394/96) dispõe de um capítulo dedicado à educação especial. Tal lei preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Especificamente no capítulo reservado à Educação Especial, o art. 58 da LDB refere-se a “serviços de apoio especializado” (parágrafo 1º.) e “atendimento educacional” (parágrafo 2º). Para a referida legislação, o atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns de ensino regular em função de suas condições específicas (BRASIL, 1996), ou seja, além da indefinição dos serviços de apoio especializados e do próprio atendimento educacional para esse fim, existe a questão da flexibilização desse atendimento e a possibilidade de que ele seja ainda substitutivo.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a educação especial é uma modalidade da educação escolar, define a educação especial como uma proposta pedagógica diferenciada que pode ocorrer concomitantemente à educação comum. O parecer CNE/CEB Nº 17/2001, que orienta as normatizações trazidas pela resolução nº 02/2001, explica os termos utilizados: apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns e, em alguns casos, substituí-los.

Existe uma dupla conotação de atendimento educacional especializado: concomitantemente ao ensino comum (tomado como apoio), e algo que pode vir a substituir a escolarização dos alunos com deficiência, podendo ser prestado em classes especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar. Nesses documentos, os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem em classes comuns do espaço escolar, nas salas de recurso, por itinerância, por atuação de professores-intérpretes, e fora da escola, em classes hospitalares e ambiente domiciliar (KASSAR; REBELO, 2011, p.32).

No final de 2003, o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” e várias ações passaram a ser implantadas com a intenção de transformar os sistemas de ensino brasileiros em sistemas de ensino inclusivos (BRASIL, 2004). Vários documentos são publicados e há um que apresenta “Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”.

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela a escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p.15).

Prieto, Andrade e Raimundo (2011) afirmam que, segundo emanam os documentos oficiais nacionais, particularmente aqueles divulgados após 2003 pelo MEC, o atendimento educacional especializado assumiu um caráter complementar e suplementar. Desde 2005, a Secretaria de Educação Especial/MEC vem apoiando a criação do serviço de AEE pela via da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 70, com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular.

Segundo o documento “Marcos políticos legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (BRASIL, 2010), foi com base nessas matrizes que o Ministério Público Federal atuou extrajudicial e judicialmente em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive produzindo documentos que serviriam de base para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008. A educação especial como modo articulado ao ensino comum, é retomada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a fim de combater o paralelismo ao ensino comum.

A educação especial é uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem das turmas comuns no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 9-10, grifos no documento).

Para tanto, houve documentos que se desdobraram no debate, tais como o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para esse atendimento; e o Decreto nº 7.611/2011, que revoga o decreto anterior e dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) contribuiu para a intensificação do debate e delineou diretrizes orientadoras para a política brasileira na área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da educação especial e destacando uma tipologia de serviços educacionais que passariam a ter prioridade: a sala de recursos multifuncionais. Definiu ainda diretrizes para os sistemas de ensino, visando ao estabelecimento de políticas de educação inclusiva pelos entes federativos.

Para Baptista (2011), apesar de sua importância como diretriz, essa política carecia de instrumentos que indicassem, com clareza, os desdobramentos e as possibilidades de ação relativas à escolarização e ao atendimento educacional especializado. O documento passou a indicar que o atendimento educacional especializado não deveria substituir, mas complementar e suplementar o ensino regular comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresentou, em seu documento síntese, uma evolução em torno de 107% na matrícula de alunos da educação especial. No que se refere ao ensino comum, houve um salto entre 1996 a 2006 de 640%. No entanto, no âmbito da educação infantil, houve uma baixa concentração de matrículas nas salas comuns, em comparação àquelas escolas e classes especiais..

Mesmo com a intensificação do debate sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em que se delinearam as diretrizes orientadoras para a política brasileira para a área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da educação especial e destacando um serviço a ter prioridade — a sala de recursos multifuncionais —, faz-se necessário acompanhar, monitorar e analisar o locus do atendimento educacional especializado na educação infantil, uma vez que ele não deve substituir, mas complementar e suplementar o ensino regular comum. De forma abrangente, a constituição dessas salas de recursos visa atender as crianças que estão frequentando o ensino regular, buscando expandir seu conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades, a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular, sem, contudo, criar um espaço que substitua o ensino regular para o público da educação especial.

Art.5º. O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2008).

Assim, a orientação para a educação especial é que o AEE deixe de se organizar como forma substitutiva e as salas de recursos multifuncionais estabeleçam-se como espaço dessa forma de atendimento. Para implementar o Decreto, houve a aprovação da Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes educacionais

operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica e estabelece que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

É importante enfatizar e repetir que a constituição das salas de recursos, na configuração atual das SRM, visa atender as pessoas que estão frequentando o ensino regular, buscando expandir seu conhecimento e oportunizando que os estudantes possam desenvolver suas capacidades, a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular. Nesse sentido, a ênfase nas SRM como prioridade, e não de exclusividade, na política de atendimento educacional especializado, demonstra que o papel desse atendimento é de oferecer procedimentos educacionais específicos para esse público, ou seja, as ações são definidas de acordo com as suas demandas, em uma perspectiva de complementar e/ou suplementar ao currículo comum, não se configurando em reforço escolar.

Os professores que atuam nessas salas devem participar, de maneira colaborativa, com o professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno público-alvo da educação especial ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a sua inclusão. Podemos afirmar que a SRM não pode ser um mecanismo de segregação dos estudantes, especialmente para aqueles com algum tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, que se encontram matriculadas no ensino regular, mas sim de sua inclusão.

5.1.1 O contexto nacional e a conjuntura atual das políticas de educação especial

Nos últimos anos, a educação básica passou por importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e, sobretudo, na ampliação da obrigatoriedade, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera a ampliação da obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos sentido na educação especial, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

Cury (2014) informa que uma das últimas alterações na LDB foi a aprovação da Lei nº 12.796/2013, a qual seria uma resposta à Emenda Constitucional nº 59/2009. Tal impacto fomenta mudanças na formação inicial de professores em relação à garantia do acesso e permanência das crianças público da educação especial. Kassar (2011), ao traçar um breve histórico das diretrizes educacionais, observa que tais diretrizes estão baseadas na separação de alunos, que sustentaram a educação especial desde a adoção de uma política de matrículas em massa de crianças com ou sem deficiências nas escolas públicas. Cabe ressaltar, que estávamos sem um PNE desde 2011, e que atualmente foi aprovado como Lei nº 13.005/2014, porém a Meta 4 apresenta fragilidades no andamento da política educacional inclusiva.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação Lei nº. 13.005/2014, aprova-se também a Meta 4.

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 especializados, **preferencialmente** na rede regular do ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classe, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, grifo nosso).

A meta 4, particularmente, estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final da vigência do Plano Nacional de Educação, ou seja, até 2024.

Cumprir destacar que o PNE expressava imediatamente um alargamento de poder daqueles que representavam setores da população brasileira que assumiam uma perspectiva crítica e emancipatória com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008). [...] Embora não seja exclusividade desses setores, num aspecto mais amplo, é possível afirmar que a defesa da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino colocava em xeque a perspectiva de que a face assistencialista do Estado Moderno fosse capaz de minimizar a profunda e persistente exclusão social e econômica vivida por uma parcela cada vez maior da população nas sociedades recentes (SOBRINHO; PANTALEÃO; SÁ, 2016, p.517).

Para os autores, ao analisarem a meta 4 do PNE, o uso do termo “atendimento escolar, que aparecia na proposta do texto inicial, pode ser entendido como sinônimo de “escolarização”, uma prerrogativa das escolas comuns. Ainda declaram

que a escolarização é um processo que deve contemplar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos.

Essa perspectiva, conforme mencionamos, reforça o cumprimento do que já havia sido estabelecido em outros documentos legais, como o documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008). Além disso, na primeira versão da redação dessa meta, o reconhecimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial como *estudantes* indica que esses sujeitos devem estar matriculados e frequentando a rede regular de ensino comum. Focalizando o texto final da meta quatro, observamos que o termo *acesso à educação básica* não supõe, necessariamente, a garantia de acesso, de permanência e de aprendizagem com qualidade social, nem considera a escola comum como único locus de aprendizado desses sujeitos. Além disso, utilizando o termo *preferencialmente*, anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), reitera-se um sentido dúbio sobre o *espaço social* de aprendizagens sistematizadas onde devem estar esses estudantes (SOBRINHO, PANTALEÃO, SILVA DE SÁ, 2016, p.520, grifo dos autores)

Outro desafio quanto à implementação da Meta 4, alinhado às mudanças da LDB na Lei nº 12.796/2013, é o debate da base nacional comum, que tem provocado novas configurações no campo curricular.

A LDB, ao longo dos anos, sofreu várias alterações em diferentes textos, seja no legislativo seja no executivo. Isso evidencia como o Brasil é tradicional, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar (CURY, 2014, p. 50).

Quanto às demais mudanças no ordenamento jurídico da educação brasileira, ainda afirma que

[...] as mais impactantes são aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013 [...] [pois] houve alteração no artigo 26, que inclui base nacional comum, a educação infantil e substitui o termo clientela por educandos (CURY, 2014, p.51).

Para Cury (2014, p. 51) “[...] o currículo é o trabalho da escola, um trabalho pedagógico”. O trabalho é a adequação, por meios pertinentes, aos fins projetados e definidos, em nosso caso, pelo ordenamento jurídico. Logo, esse trabalho pedagógico só tem sentido se atender a tais fins estabelecidos pelo Estado Democrático de Direito:

[...] os currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais, parâmetros curriculares nacionais ou qualquer outro nome que se lhes tenham sido atribuídos são dimensões da política educacional que, adequadas ou não aos fins, sempre

estiveram às voltas com questões substantivas: questão democrática e questão federativa (CURY, 2014, p.51).

A questão democrática, segundo Cury (2014), visa construir a igualdade pela redução das desigualdades sociais, tendo em vista maior participação de todos no bem de todos. Assim, a partir desses desafios sinalizados, a partir da literatura revisitada, é importante aliar as questões referentes ao direito à educação, não esquecendo que a obrigatoriedade não pode sobrepor-se ao debate da universalização do ensino público e da luta pela educação de qualidade social em prol de nossas crianças.

Anjos (2011) destaca que, apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de educação especial, a produção de conhecimento que vem sendo produzida parece ter pouco impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais sinalizam para as crianças público-alvo da educação especial no país. Se analisarmos as propostas das políticas inclusivas, nota-se que ressaltam a necessidade de mudanças de ordem estrutural, que vão do micro ao macroambiente, inserindo nesse contexto a responsabilidade de todos e não atribuindo somente à escola o mérito pelo sucesso ou fracasso escolar.

Ainda se observam, na educação infantil, a dificuldade de financiamento e reconhecimento do atendimento de zero a três anos, o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, a cisão da concepção do binômio “cuidar e educar”, a concepção de infância, currículo, avaliação e formação de professores. Tal fragilidade conceitual se expressa no andamento das políticas e, principalmente, no novo PNE 2014, principalmente na Meta 1.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Cabe ressaltar que o PNE 2001 já apresentava a meta de cinquenta por cento no atendimento de zero a três anos. Isso significa dizer que ainda se manteve a mesma meta do plano anterior. Tal consideração tem impactos na garantia do direito à educação. Conforme já alertado, o debate da obrigatoriedade não deveria sobrepor ao debate da universalização, principalmente quando debatemos o direito à educação. É oportuno registrar que, no caso da educação infantil, falar de qualidade,

necessariamente, é mostrar a existência da necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população de até três anos e onze meses de idade, já que

[...] diversos estudos apontam avanços no desenvolvimento das crianças com deficiência que tiveram oportunidades de iniciar um trabalho pedagógico na tenra idade. Muitos aspectos no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor podem ser favorecidos a partir de intervenções educacionais precoces (VICTOR, 2012, p. 82)

Atualmente, no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta Educação Infantil e a relação entre essa oferta e a desigualdade social se evidencia, porque os recursos destinados a esse nível de ensino foram reduzidos em relação ao do ensino fundamental, como destacam Côco e Ferreira (2011, p. 360).

Conforme dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), o aporte financeiro dos municípios cresceu significativamente no período de 1995 a 2009, mas a grande surpresa é que o crescimento dos gastos dos municípios deu-se de forma mais substantiva no ensino fundamental, tendo-se reduzido o investimento na Educação Infantil em 3,1% no período, demonstrando como os marcos da obrigatoriedade carregam as decisões dos gestores.

Ao aliar os dados de monitoramento e ampliação das políticas de educacionais voltadas para a educação infantil, no cotidiano da escola, é preciso acrescentar também o debate sobre as práticas pedagógicas e a formação, uma vez que é “[...] nas práticas cotidianas curriculares, que os docentes falam de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva (CARVALHO, 2005, p. 97).

Uma série de estudos indica que a educação infantil é a etapa ideal para que alunos com deficiência sejam incorporados à escola no sentido do favorecimento de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Bueno e Meletti (2011) justificam a análise dos indicadores educacionais relativos à evolução de matrículas nessa etapa de ensino no período 2007-2010. Afirmam que parece não haver dúvidas de que uma das formas de garantir a inclusão de qualidade de alunos público-alvo da educação especial, no ensino regular, é sua ocorrência o mais precocemente possível, ou seja, desde a educação infantil.

Tabela 8 –Matrículas de alunos em geral e com deficiência na educação infantil

Ano	Matrículas gerais na EI	Índice	Matrículas da Educação Especial na EI	Índice	%
------------	--------------------------------	---------------	--	---------------	----------

2007	6.583,906	100	78.959	100	1,2
2008	6.785,000	103	93.342	118	1,4
2009	6.783,227	103	74.528	94	1,0
2010	6.756,698	102	69.441	88	1,0

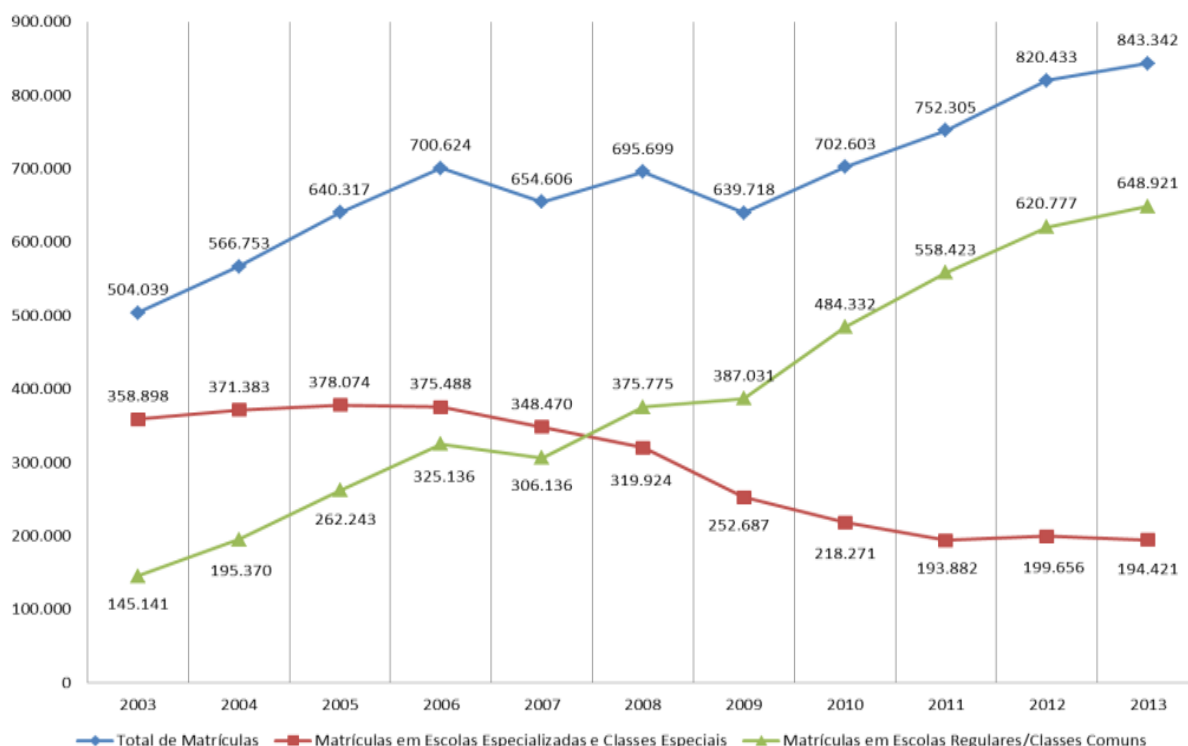
Fonte: INEP (2015).

Na Tabela 8 e no Gráfico 1, pode-se verificar que, mesmo com a aprovação da PNEE-PEI em 2008 e com a implementação da obrigatoriedade em 2009, ocorreu a redução do número de crianças com deficiência na educação infantil como também uma diminuição nos dados totais nessa etapa da educação básica. O ideal é que a inclusão de alunos, público-alvo da educação especial, seja efetivada o mais precocemente possível.

Bueno (2011) afirma que existe um grande incremento de matrículas de alunos, público da educação especial, no ensino regular, porém ainda concentrado no ensino fundamental. Concordamos com Bueno (2011) ao afirmar que uma das formas possíveis de incremento é o estabelecimento de políticas federais que induzam a ampliação de matrículas dessas crianças nas creches e pré-escolas, tal como se fez nas políticas de indução da inclusão desses alunos no ensino fundamental em 2008.

Em 2014, a SEB e a SECADI/MEC implementaram a ação de *Educação Infantil 100% inclusiva*, afirmando que a educação infantil se configura como um ambiente privilegiado para a convivência com a diferença. As crianças, público da educação especial, têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado, proteção, desejos, sentimentos e direitos das outras crianças. A inclusão na infância é amplamente reconhecida como um fator fundamental do desenvolvimento global da criança.

Gráfico 1 – Acesso de pessoas com deficiência na educação básica



Fonte: INEP (2014).

O gráfico indica uma queda gradual, a partir de 2007, de matrículas efetivas nas escolas especializadas e classes especiais e um aumento de matrículas nas classes regulares comuns na educação básica. Cabe à educação infantil e à educação especial, como áreas de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre a temática da inclusão escolar e direito à educação, sem perder de vista a importância de se investigar como prover a melhor educação possível para as crianças indicadas à educação especial.

5.2 A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONTEXTO LOCAL

Com o objetivo de contribuir com a análise das políticas educacionais desenvolvidas no município pesquisado quanto aos conceitos de direito à educação, inclusão escolar e à formação de professores (as) especializados (as) para atender o público-alvo da educação especial em instituições de educação infantil, procuraremos dialogar com a trajetória histórica da organização da política de educação especial

do município. Conforme os estudos de Gobete (2015), foi no período de 1989 a 1992 que o município de Vitória implementou a modalidade da educação especial com uma perspectiva de integração escolar, a partir da coordenação da Comissão de Implantação do Departamento de Educação Especial³¹ dentro da SEME. A autora destaca que, no ano de 1991, estava vigente a perspectiva médico-psicológica com propostas de anamnese, prontuários, laudos médicos, organização pedagógica no sentido de garantir que os alunos com deficiência transitassem do ensino regular ao atendimento educacional especializado.

Na década de 90, com a implantação da Política de Educação Especial, ocorreu o debate entre a SEME e as unidades de ensino, por meio de assessorias pedagógicas e a proposição de formação continuada com os profissionais da Educação. Nesse período, o município de Vitória implementou ações para subsidiar as unidades de ensino, com o objetivo de garantir o acesso ao currículo escolar, às práticas pedagógicas e aos processos de avaliação da aprendizagem, respeitando as especificidades inerentes ao processo. Nessa década, ainda, foi criado o Setor de Educação Especial, que foi denominado Divisão de Educação Especial e, atualmente, Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE).

Em 1991, foi realizado concurso público para a contratação de profissionais das áreas da Psicologia, Fonoaudiologia, Serviço Social e Fisioterapia que, junto aos professores de Educação Física e Pedagogos, constituíram uma equipe multiprofissional responsável por realizar avaliações diagnósticas dos alunos, seguidas das orientações necessárias em cada área de formação, envolvendo pais, comunidade e profissionais. Essa equipe também tinha a tarefa de avaliar, em conjunto com as demais equipes pedagógicas da Secretaria de Educação, as ações interdisciplinares para o processo de escolarização dos alunos nas unidades de ensino (VITÓRIA, 2016b).

Ainda na década de 90, foram implantadas sete unidades-polo (EMEF Alberto de Almeida, EMEF Padre Anchieta, EMEF Isaura Marques da Silva, EMEF Juscelino K. De Oliveira, EMEF Maria José Costa Moraes, EMEF Eliane Rodrigues dos Santos e EMEF Álvaro de Castro Mattos) nas regiões administrativas do município. Essas escolas passaram por adaptações físicas para garantir acesso e mobilidade,

³¹ Segundo Gobete (2015), a gestão municipal da época pertencia ao Partido dos Trabalhadores, no período de 1989 a 1992, e alterou sua Lei Orgânica, garantindo 35% dos recursos municipais para a pasta da educação.

receberam recursos pedagógicos e passaram a oferecer serviços especializados, visando atender ao público-alvo da educação especial. Essas unidades contavam com salas de recursos para atender aos alunos com deficiência intelectual³², surdez ou deficiência visual, esses últimos em sistema de itinerância. No caso dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação, a SEME ainda não havia implantado políticas para atendê-los.

A partir do ano de 1995, o município, baseado em outro quadro de implementação política, redefiniu a política de educação especial com a implantação do Programa Sucesso Escolar³³. No ano de 1999, reorganizou o atendimento do público-alvo da educação especial para as unidades-polo. Segundo Gobete (2015, p.100) “[...] foi implantado o Projeto Unidades-polo, considerado uma inflexão na proposta de educação escolar para os alunos público-alvo da educação especial”. Tal projeto considerava uma unidade de ensino, por região administrativa do município³⁴, com capacidade arquitetônica e pedagógica (que a equipe gestora julgava interessante) para atender ao público-alvo da educação especial. Para a autora, a implementação ocorreu de modo aligeirado, com apenas três meses, e não discutido com a comunidade escolar e sociedade civil.

O Laboratório contava com o coordenador pedagógico que articulava e mediava ações e parcerias com instituições públicas e privadas, necessárias para o atendimento clínico, terapêutico e educacional em colaboração com a equipe SEME (VITÓRIA, 2016b).

Nesse período, surgiram os primeiros atendimentos em altas habilidades ou superdotação, que culminaram na criação do Programa de Desenvolvimento da Criatividade (PDC), do Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) e do Centro de Talentos (CT). Desde modo, no período de 1990 a 2004, houve um crescente número de matrícula de alunos público da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória.

³² Segundo Ferreira (2009), o conceito de deficiência intelectual é mais específico do que deficiência mental, pois considera que a disfuncionalidade da pessoa constitui-se em defasagem a alterações nos processos de construção do conhecimento, única e especificamente e não em qualquer dos inúmeros processos mentais, sempre tida como inaptidão cognitiva geral, incapacidade de abstração, generalização; e ausência de memória para apropriação e retenção de saberes de qualquer natureza mais elaborada, que caracterizaria uma pessoa que pouco ou nada aprende.

³³ Tal programa foi implementação na gestão do PSDB, no período de 1993 a 1995.

³⁴ O município de Vitória é dividido em regiões de acordo com a proximidade geográfica e complexidade administrativa. Na época, eram 7 regiões administrativas.

Tabela 9 – Matrículas de alunos público-alvo da modalidade educação especial em Vitória/ES (1995-2004)

ANO	D.V	D.A	D.F	D.M	MULT	AH/SD	CT	OUTRAS	TOTAL
1995	21	24	41	138					
1996	15	25	40	138					
1997	23	33	44	122					
1998	67	54	39	139	21	5	122	70	519
1999	46	56	52	138	31	5	21	233	582
2000	56	91	49	203	27	4	60	235	725
2001	31	79	31	241	71	14	94	282	843
2002	63	94	38	301	55	28	101	109	720
2003	69	120	38	275	65	72	117	404	1160
2004	68	132	30	268	80	89	272		939

Fonte: Gobete (2014).³⁵

É interessante observar como o público destinado à deficiência intelectual (mental) sempre, em sua trajetória ao longo dos anos, foi o público com maior atendimento educacional, atingindo, em 2002, um total de 301 crianças. No atendimento de crianças da educação especial na educação infantil em Vitória, no período de 1995-2004, também houve um aumento de matrículas do público da deficiência intelectual.

Tabela 10 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial na educação infantil em Vitória/ES (1995-2004)

ANO	D.V	D.A	D.F	D.M	MULT	AH/SD	CT	OUTRAS	TOTAL
1995	4	8	8	39					
1996	3	12	7	26					
1997	3	12	13	25					
1998	7	19	20	22	8	2	44	32	154
1999	3	8	12	24	19	1	2	22	91
2000	4	13	7	24	10	0	12	11	81
2001	3	8	6	7	28	2	7	17	88
2002	2	6	4	29	28	0	8	40	117
2003	9	14	15	34	28	1	15	48	164
2004	8	14	14	29	36	4	35		143

Fonte: Gobete (2014).

³⁵ Gobete (2014) apresenta esses dados na Tabela 22 da tese intitulada Educação Especial no município de Vitória no período de 1989 a 2012: políticas de direito à educação.

No período de 2000 a 2008, organizaram-se laboratórios pedagógicos, com o objetivo de trabalhar pedagogicamente, no contraturno, as especificidades do aluno público-alvo da educação especial, matriculado nas unidades de ensino do entorno. Os laboratórios pedagógicos são serviços de apoio à escolarização prestado por professores especializados nas áreas de deficiência visual, auditiva e mental, contratados e localizados nas unidades de pré-escolas para atender, temporariamente, os alunos encaminhados pela equipe multidisciplinar, de forma individual ou em pequenos grupos, em ambiente próprio montado para esse fim (VITÓRIA, 2000). Em 2006, concluiu-se que os laboratórios pedagógicos não mais supriam a demanda de alunos, motivo pelo qual houve o redimensionamento da política de AEE. Assim, no ano seguinte, os professores especializados foram localizados em todas as escolas, com carga horária dividida em duas unidades de ensino, para colaborar com os docentes do núcleo comum no turno de matrícula dos alunos e oferecerem o atendimento educacional especializado.

No período de 2007, a equipe de Coordenação Formação e Acompanhamento à Educação Especial destacou, em seu plano de trabalho, que cada unidade de ensino, de acordo com sua própria demanda e a partir da gestão de seus recursos e/ou busca de recursos próprios via caixa escolar, “[...] adquirirá seus equipamentos, materiais didáticos, ampliação de seus espaços, dentre outros recursos necessários provenientes do FNDE/EE, SEME/CFAEE, SEME/GGD, ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais” (VITÓRIA, 2007, p. 5). Como direcionamento de política, fortaleceu o trabalho colaborativo em 2008 e 2009. Segundo França (2014),

[...] os planos de trabalho de 2008 e 2009 apontavam para a continuação do trabalho colaborativo nas unidades de ensino de modo a garantir o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Contudo, os professores das áreas de surdos, de deficiência visual e de deficiência múltipla passaram a atuar em caráter de itinerância nas escolas, no intuito de orientar os professores e encaminhar para diagnósticos os alunos com indicativos de necessidades de apoio, complementação e suplementação na educação especial (VITÓRIA, 2008c). Para os professores da área de altas habilidades/superdotação, a localização do trabalho seria no Centro de Desenvolvimento de Potencial e do Talento de Vitória (Cedet), a partir do desenvolvimento das oficinas, projetos de enriquecimento curricular e oferecimento de assessorias às escolas (FRANÇA, 2014, p. 225-226).

Em 2009, a CFAEE redimensionou o trabalho para que ocorresse o atendimento educacional especializado nas unidades de ensino, no sentido de fortalecer a oferta desses serviços nas salas de recursos multifuncionais e no debate das práticas pedagógicas inclusivas na escola. Atualmente, o município de Vitória apresenta onze Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) com salas de recursos multifuncionais, com indicativo de ampliação de mais salas, a partir de 2015. É importante destacar que essa ação ainda não foi concretizada.

No ano de 2010, outras ações foram firmadas pelo município, entre as quais a participação no Fórum Metropolitano de Educação Especial³⁶, as medidas de acessibilidade nos Centros de Ciência, Educação e Cultura³⁷, além da formação de professores em cursos de especialização *lato sensu*³⁸ em Atendimento Educacional Especializado. Em 2013, ampliaram-se as ações, conforme os dados da Política Municipal de Educação Especial,

As experiências acumuladas no transcorrer de todos esses períodos impulsionaram a constituição de outras ações, iniciadas em 2013, visando ao fortalecimento do direito à educação para os alunos contemplados pelas políticas de Educação Especial, tais como a discussão e a implantação das Diretrizes Operacionais para Altas Habilidades/Superdotação; a criação de seis salas de recursos para atendimento a essa população de alunos; assessoria do Ministério da Educação para redimensionamento das ações da Educação Especial; constituição de um grupo de trabalho para elaboração do Documento da Política Municipal de Educação Especial; elaboração do Plano de Trabalho Pedagógico a ser aplicado nas escolas a partir da realidade de cada aluno atendido; implantação da Sessão Planetário Acessível para Deficientes Visuais e Aquário e Cozinha tátil na Escola de História e Biologia; Oficina de Robótica Educacional para surdos, ouvintes e com deficiência múltipla em Projeto de Iniciação Científica; garantia de Tradutor/Intérprete em caráter de itinerância nos centros; fortalecimento da assessoria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ampliação das ações formativas e realização do Seminário Municipal de Educação Especial Práticas Pedagógicas na Perspectiva Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória, no ano de 2014 (VITÓRIA, 2016b, p.13).

Segundo os dados de monitoramento do PNE 2014, apresentados no Observatório do PNE pela equipe de planejamento da SEME, sobre a estratégia 1.11, no que se

³⁶ Fórum organizado para o debate das políticas de educação especial com os municípios da região metropolitana, a saber: Vitória, Vila Velha, Fundão, Viana, Guarapari e Serra.

³⁷ O município de Vitória conta com praças e museus com gestão a partir do contexto educacional para divulgação da educação, ciência e tecnologia da cidade. Atualmente, tem a parceria do Instituto Federal do Espírito Santo em sua articulação e gestão. São eles: Planetário (UFES); Praça da Ciência Física; Museu da Ciência, Biologia e História e Praça da Ciência.

³⁸ Curso de Pós-graduação ofertado pela Universidade Federal do Ceará e também, em nossa região, pela Universidade Federal do Espírito Santo.

refere ao atendimento educacional especializado no município de Vitória, priorizou-se o acesso à educação infantil e fomentou-se a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.

Tabela 11 – Surdez e/ou deficiência: Etapa EB no município de Vitória/ES

Ano	Todas as redes		Pública		Privada	
2007	0%	0	0%	0	0%	0
2008	0%	0	0%	0	0%	0
2009	6,3%	7	6,9%	7	0%	0
2010	10,1%	14	11%	14	0%	0
2011	19,1%	27	20,5%	27	0%	0
2012	0,7%	1	0,7%	1	0%	0
2013	16,8%	21	18,1%	21	0%	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (2015).

Tal dado produz impacto na educação infantil quanto ao desenvolvimento das práticas curriculares, uma vez que o município apresenta uma Política de Educação Bilíngue e conta com dois Centros Municipais de Educação Infantil que ofertam um trabalho para as crianças surdas. O documento das diretrizes curriculares do município de Vitória sobre os Temas Infantis de Vitória (VITÓRIA, 2017) reconhece essa especificidade no debate do campo curricular, no documento curricular intitulado *Temas Infantis de Vitória*. Esse documento foi dialogado e sistematizado com os trabalhadores (as) da educação infantil, em um processo formativo no município de Vitória, no período de 2013 a 2016.

Apoiado nas normatizações nacionais, o documento da Política Municipal de Educação Especial (PMV/SEME, 2016) dialoga com essas normatizações nacionais, enfatizando a importância da educação bilíngue e apontando que é por meio dela que os sujeitos terão acesso aos conhecimentos produzidos em outros campos do saber. Contudo, resgatando os caminhos já percorridos pela educação de surdos e as legislações nacionais, destacamos que, ao longo dos anos, com a implementação de políticas públicas no município, foram observados avanços que contribuem para direcionar o ensino da Libras de maneira mais estruturada e consolidada, como estaremos propondo neste documento (VITÓRIA, 2017, p.6).

A proposta do município é garantir a apropriação da Libras pela criança surda, desde os primeiros anos da Educação Infantil, pois

[...] a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, em um espaço onde toda a comunidade escolar partilhe dessas duas línguas, estabelecendo trocas simbólicas mais significativas, constituindo uma educação bilíngue, torna-se imprescindível (VITÓRIA, 2017, p. 6).

O município tem se debruçado nos últimos anos sobre os estudos da área da surdez, já que a língua de sinais assume papel fundamental no desenvolvimento dos processos mentais, porquanto, ao ser inserida em contextos dialógicos, por meio da língua de sinais, a criança surda pode, em interação com seus pares, se apropriar do mundo simbólico e cultural, pois “[...] é nas interações do cotidiano, sempre dialógicas, que a linguagem se constitui” (RODRIGUES, 2009, p. 28). O reconhecimento do desenvolvimento infantil articulado aos processos formativos é importante para a compreensão do universo da criança surda inserida na educação infantil e fomenta a possibilidade de ampliar as práticas curriculares voltadas a esse público.

Tabela 12 – Modalidade Educação Especial na Educação Infantil

Ano	Classes Comuns		Classes Especiais		Instituições especializadas	
2008	44,3%	136	0%	0	55,7%	171
2009	49,7%	172	0%	0	50,3%	174
2010	100%	160	0%	0	0%	0
2011	100%	164	0%	0	0%	0
2012	100%	174	0%	0	0%	0
2013	100%	167	0%	0	0%	0
2014	100%	203	0%	0	0%	0
2015	100%	228	0%	0	0%	0
2016	100%	217	0%	0	0%	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Data:2016).

No entanto, em nossa análise documental, mesmo com o aumento de matrículas das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil no município, no período de 2008 a 2016; as matrículas, específicas no atendimento educacional especializado não têm avançado. Tem um avanço no trabalho colaborativo. Tomemos o recorte de 2016, ano de aprovação da política municipal.

Tabela 13 – Número de crianças com Deficiência e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades e Superdotação, matriculadas na Rede Municipal de Ensino de Vitória em 2016

Ano		Total de estudantes com deficiência e/ou TGD e/ou Altas Habilidades/ Superdotação	Frequentam o AEE	Recebem atendimento no turno (Trabalho Colaborativo)
2016	CRECHE	139	11	128
			7,91%	92,09%
	PRÉ-ESCOLA	146	9	137
	TOTAL	285	6,16%	93,83%

Fonte: SEME/PMV/ CFAEE (2016).

Observe-se que, entre os dados do Educacenso e as informações da equipe de educação especial, existe um diferencial. Em entrevista com a gestora da educação especial, identificou-se que, no Educacenso, as escolas indicam diretamente no sistema. A secretaria escolar e suas equipes de gestão enviam os dados. Na SEME, a equipe de planejamento monitora como evolução de matrículas, porém a equipe de educação especial, por ter um movimento de assessoria diretamente nas escolas, recebe os dados primeiramente. É possível observar que essa informação necessita de um maior acompanhamento, uma vez que pode haver mais atendimento de crianças público-alvo da educação especial sem o registro no Educacenso. Tal situação indica que, mesmo com o avanço da legislação no reconhecimento do direito à educação das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, ainda há dúvidas em identificar esse público pelos (as) profissionais e professores (as) das escolas, havendo necessidade de que todos (as) os (as) profissionais e professores (as) da escola recebam maior apoio, esclarecimento e formação para a identificação do público.

No segundo aspecto observado, constata-se que, na etapa da educação infantil, o atendimento educacional especializado não apresenta um grande percentual. A gestão municipal, em entrevista, informa que constitui um desafio para o município o atendimento educacional especializado e quem, desde 2016, intensifica o trabalho curricular com fortalecimento na sala regular, ao potencializar o trabalho de dois professores: o professor regente e o professor especializado. Significativos movimentos evidenciam as tentativas das escolas de ensino comum se adequarem às necessidades dos estudantes, mas o grande desafio está na formação docente para o trato com a concepção de criança, de inclusão escolar e de direito à

educação, assim como de diversidade humana e de diferença, nos currículos, nas avaliações e na gestão das /nas escolas.

Assim, para o município, o entendimento sobre a inclusão, nas documentações analisadas, perpassa pelo conceito de que os aspectos legais sinalizados na política de educação especial (2016) indicam uma educação inclusiva que se sustenta pela concepção de que todo aluno é capaz de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados, devendo ser contempladas suas necessidades a partir de suas possibilidades de aprendizagem e potencialidades. A educação inclusiva é entendida “[...] como um compromisso ético-político que implica em garantir direito à educação, pela via da democratização e da universalização do acesso às escolas com qualidade de ensino, capazes de assegurar o desenvolvimento das possibilidades de todos os alunos (VITÓRIA, 2015).

Desse modo, concordamos com a afirmação de Cury (2016) de que falar em educação inclusiva supõe retomar o tema da igualdade e, sob ele, o da desigualdade ou o da discriminação. Assim, a política de educação especial deve “colocar em ação as medidas visando a uma escola em direção aos estudantes com deficiência em direção à escola” (CURY, 2016). Nesse sentido, a política municipal de educação especial, mediante os documentos oficiais, apresenta uma concepção de educação inclusiva na perspectiva de ampliação de igualdade para todos, sem discriminação. Afirma a política municipal que

[...] o aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação não se resume a uma deficiência, a um determinado talento ou a uma habilidade. É um sujeito histórico-cultural, por isso é complexo, indivisível, concreto, sensível, capaz de perceber e compreender o que se passa ao seu redor, necessitando, como qualquer outro, das mediações pertinentes para organizar sua aprendizagem (VITÓRIA, 2016b).

Todos os seres humanos são singulares. Reconhecer a criança como sujeito que pensa, que deixa suas marcas e que rompe com o tempo e o espaço instituído é um desafio a nós apresentado, quando falamos sobre a educação inclusiva na infância.

O marco normativo é a aprovação da Resolução da Educação Especial no Município de Vitória (2016) — Resolução COMEV/CED nº 2/2016 — que dispõe sobre as

Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

[...]

Art. 3º A educação inclusiva no Sistema Municipal de Ensino, fundamenta-se na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e tem como pressuposto básico:

I - o reconhecimento de que todos(as) podem aprender;

II - o reconhecimento e respeito às diferenças de idade, sexo, gênero, etnia, língua, deficiência, classe social, condições de saúde ou qualquer outra natureza;

III - a oferta de metodologias de ensino e de condições de acesso ao currículo escolar, de modo que permitam atender às necessidades de todos(as);

IV - o reconhecimento de que é um processo em constante evolução e que contribui para promover uma sociedade inclusiva (VITÓRIA, 2016c).

Orientados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e pelos demais documentos legais, o município adota como referência, para disponibilização dos serviços dessa modalidade, o público-alvo com a denominação “crianças/estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação”.

Ganham destaque os seguintes documentos que passam a subsidiar as ações da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Educação de Vitória/ES, na afirmação legal da garantia do direito à educação:

- Parecer COMEV nº 01/2016 – Normatização da EE;
- Resolução COMEV nº02/2016 – Normatização da EE;
- Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória/ES (2016);
- Documento Orientador para atendimento aos estudantes nas Altas Habilidades/ Superdotação (2016);
- Documento Orientador para a Educação de Surdos da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória/ES (2016);
- Elaboração e implementação das diretrizes curriculares para o ensino da Libras(2016);
- Folder informativo sobre as ações da Educação Especial no município de Vitória/ES(2016).

A Política Municipal de Educação Especial no município de Vitória (2015), em seus aspectos legais, defende os processos educacionais inclusivos, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). O município pesquisado tem se apoiado, na “Política de Formação para os Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória”, desde 2007, a organização da política de formação continuada para os profissionais da educação. Para a formulação da política de formação do município investigado, foram consideradas as demandas identificadas nos registros avaliativos das (dos) profissionais, ocorridos nos diferentes espaços de formação e de diálogos, assim como o debate de natureza teórica e conceitual realizado nos espaços de formação acadêmica (VITÓRIA, 2007).

Segundo a Política de Formação (VITÓRIA, 2007), entende-se como formação continuada dos profissionais da educação:

- os espaços-tempos de formação nas unidades de ensino, considerando a escola como locus privilegiado de formação;
- os encontros de professoras por componentes curriculares, entre outros grupos de profissionais, como espaço de práticas sociais emancipatórias/comunidades interpretativas;
- a organização de formações regionalizadas;
- a aproximação de produção teórico-acadêmica e sua articulação entre teoria e prática;
- a reflexão sobre a prática pedagógica;
- a formação coletiva/grupos de estudo e encontros coletivos interdisciplinares;
- a ação reflexiva e articuladora com as diretrizes curriculares municipais;
- os estudos sobre a diversidade;
- as formas institucionais de incentivo à pesquisa em consideração à ideia da professora como pesquisadora;
- o incentivo à participação em cursos de pós graduação e/ou demais espaços de formação como congressos, seminários e afins.

Em relação aos princípios teóricos e metodológicos, a proposta da Política de Formação foi elaborada em 2007 e analisou as pesquisas realizadas no

PPGE/UFES, que tiveram como locus de investigação a Rede Municipal de Ensino de Vitória. A análise indicou que os processos formativos devem valorizar a prática reflexiva, a democratização do saber e do tempo de formação. Assim, a política de formação (2007) também considera as concepções de formação verificadas nos estudos investigativos realizados nessa rede de ensino naquele momento. Nessa direção, identificamos que permeia a Política de Formação da SEME o conceito-chave de que essa formação deve mobilizar os saberes e os fazeres das (dos) profissionais da educação e deve ser construída de forma colaborativa com esses sujeitos. No período de 2013 a 2016, segundo dados da gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (2016), ocorreu o seguinte quantitativo de formações continuadas:

Tabela 14 – Quantitativo de formações desenvolvidas (2013-2016)

ANO	EIXO CENTRAL DE FORMAÇÃO	NÚMERO DE CURSISTAS	NÚMERO DE AÇÕES FORMATIVAS
2013	-	3.431	20
2014	Diversidade no currículo	6.708	42
2015	Protagonismo na gestão escolar	4.265	26
2016	Avaliação institucional e da aprendizagem	3.650	35

Fonte: Relatório de Gestão 2013-2016-Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação/SEME (2016).

No PNE 2014, a meta 16 almeja formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) das professoras da educação básica, até o último ano de sua vigência, bem como garantir formação continuada a todas as profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Sob essas considerações legais, o Plano Municipal de Educação de Vitória (PMEV), Lei nº 8.829/15, assume como responsabilidade, quanto à formação continuada na Meta 16 articular junto ao Estado e União a ampliação de cursos de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para 100% (cem por cento) das professoras da educação básica pública, até o último ano de vigência deste PMEV, e garantir a todas trabalhadoras da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (VITÓRIA, 2007).

No período de 2014 a 2016, a Equipe de Coordenação e Formação da Educação Especial ampliou o leque de formações continuadas, articulando formações para os

professores especializados e para os professores regentes de todos os níveis e modalidades de ensino da rede. Com a constituição do grupo de trabalho, aprofundou e sistematizou a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Rede Pública do município de Vitória (VITÓRIA, 2016b).

No transcorrer dos anos de 2013 a 2016, houve um aumento no leque de formações continuadas, a partir da Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial com o desenvolvimento das seguintes possibilidades de formação:

Tabela 15 – Formação continuada

ANO	CURSOS/ENCONTROS	PÚBLICO
2013	Formação com os professores de todas as áreas: deficiência intelectual, deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação	Formação dos professores especializados na modalidade Educação Especial
	Encontro para reorganização das ações de altas habilidades/superdotação	Profissionais da área de Altas Habilidades/ Superdotação e alguns diretores
2014	Formação com os professores de todas as áreas: deficiência intelectual, deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação	Formação dos professores especializados na modalidade Educação Especial

Continua

Continuação

ANO	CURSOS/ENCONTROS	PÚBLICO
2014	I Seminário Municipal de Educação Especial “Práticas Pedagógicas na Perspectiva Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória”	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos ou coordenadores
2015	Formação com professores da área de deficiência intelectual e pedagogos que atuam nos anos iniciais e finais “Desafios do/no processo de ensino aprendizagem para os estudantes que não são público da educação especial”	Pedagogos do ensino fundamental e educação infantil e professores
	Curso de Altas Habilidades /Superdotação	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, diretores, pedagogos ou coordenadores – profissionais efetivos
2015	II Seminário de Altas Habilidades /Superdotação	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos, coordenadores, estagiários, famílias, estudantes, outros.
	Curso de Deficiência Visual	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos ou coordenadores – profissionais efetivos
	II Seminário Municipal de Educação Especial: “A Inclusão do Estudante com Deficiência visual e/ou Deficiências Múltiplas”	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos ou coordenadores
	Formação com os professores de todas as áreas: deficiência intelectual, deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação	Formação para professores especializados na modalidade Educação Especial
2016	II Curso de Altas Habilidades /Superdotação	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos ou coordenadores – profissionais efetivos
	II Seminário de Altas Habilidades /Superdotação	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos, coordenadores, estagiários, famílias, estudantes, outros.
	Curso Educação Especial: Desafios e Perspectivas	Profissionais de educação especial, professores de sala regular, professores dinamizadores, pedagogos ou coordenadores – profissionais efetivos
	Formação com os professores de todas as áreas: deficiência intelectual, deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação	Formação para professores especializados na modalidade Educação Especial
	Formação para Diretores e Pedagogos “As Dificuldades de Aprendizagem: Interface entre Educação Especial e a Pediatria”	Diretores e pedagogos

Continua

Conclusão

ANO	CURSOS/ENCONTROS	PÚBLICO
2016	Formação de pedagogos, professores de deficiência intelectual e visual “As Dificuldades de Aprendizagem: Interface entre Educação Especial e a Pediatria”	Professores e pedagogos SEME/CFAEE
	Projeto Autismo no Cinema	Professores especializados, professor/as de sala regular, pedagogos/as, coordenadores/as, dinamizadores/as, assistente de educação infantil e estagiários/as

Fonte: PMV/SEME/CFAEE (2016).

Segundo dados de entrevista com o gestor da Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação, o município passou a investir na formação articulada com os espaços da universidade e dos institutos federais de educação no Estado. Ainda, apresentou uma possibilidade de formação específica nas áreas da educação especial, com o desafio de reunir os professores regentes no debate sobre inclusão escolar e direito à educação.

Conforme relatório de Gestão da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (2013-2016), a equipe apresentou uma proposta de plano de trabalho em que os momentos de assessoria pedagógica se configuraram como espaços formativos. Também afirmaram que tal possibilidade ampliou o espaço de articulação de novos posicionamentos, interações, reflexões sobre concepções, ideias e ações pedagógicas, visando à garantia do direito de acesso ao conhecimento e/ou habilidades, capacidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação em processos de inclusão escolar.

A formação continuada é organizada, a partir da necessidade de professores e pedagogos, com a finalidade de afinar as ações didático-pedagógicas do turno e do contraturno, assumida como um processo que se efetiva em diálogo com as teorias educacionais mais atuais e a reflexão crítica das questões que constituem o fazer docente (VITÓRIA, 2016a).

Ao articular a Política de Educação Infantil e Educação Especial no município de Vitória, destacamos como o município ampliou ambas as Políticas que vêm se consolidando como Política de Estado. A entrevista com a gestora de educação infantil foi bastante elucidativa

No Estado do Espírito Santo, o município de Vitória, passa a Educação Infantil da Assistência Social à Educação no ano de 1992 e inicia a elaboração de sua proposta curricular. Com a organização do Sistema Municipal em 1998, potencializa a gestão e fortalece seus conselhos escolares na luta pela educação pública de qualidade. No ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação recebeu o Prêmio UNICEF de melhor capital do Brasil para crianças até seis anos e, em 2003, foi considerada, segundo os dados do Censo Educacional do IBGE, a capital líder em Educação Infantil (informação verbal, out. 2016).

No entanto, marca o registro do histórico da educação infantil em movimento de transição e participação da comunidade escolar,

Em 2006, elabora um Documento que caracteriza a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho na Educação Infantil, assegurando um processo de participação democrática, com uma metodologia que promoveu a participação de diferentes sujeitos da escola (pais, professores, pedagogos, diretores, estagiários, auxiliares administrativos, agentes de segurança, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, as crianças). Sujeitos que configuram, de fato, a construção de projeto coletivo Infantil (informação verbal, out. 2016).

Em nossa pesquisa, destacamos a importância da compreensão do conceito de formação e de mediação. A mediação é uma categoria fundamental para se entender a ação humana e seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2005). Os processos de mediação ocorrem no cotidiano da educação infantil na interação entre os diferentes pares, entre as diferentes atividades, entre as diferentes linguagens que atravessam esse cotidiano e estão sendo tecidas por todos e praticadas por aqueles que estão ali imersos.

Os dados da política municipal de formação focalizam a importância da valorização dos profissionais da educação e como os impactos formativos ampliam a qualidade da educação. Eis aqui uma questão importante para o entendimento do processo formativo dos professores (as) e demais profissionais que atuam na educação, na busca pela garantia do direito à educação e da inclusão escolar: como pensar a formação para si, como uma formação teórica que fortaleça o trabalho do professor, uma vez que a formação em si ainda está presente no percurso formativo, ou seja, uma formação racional, apenas operacional?

A formação em si está presente nos processos e nas propostas curriculares, tanto do ensino superior quanto nas propostas curriculares da educação básica, mas se trata de uma formação técnica e racional (MARTINS, 2007). É necessário compreender os impactos da formação em si, principalmente na compreensão crítica

do (a) professor (a) nos processos da garantia do direito à educação e da inclusão escolar. O elemento importante destacado por Martins (2007) é que, na perspectiva marxiana, a atividade e, em especial, o trabalho social desempenham um papel decisivo na constituição da personalidade, pois o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho. A personalidade está diretamente relacionada com o sentido da existência.

Ao pensarmos na categoria “trabalho”, destacamos Duarte (1993), em sua obra *A individualidade para-si*, ao defender que a dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do ser humano e, também, a própria dinâmica do trabalho. Na perspectiva marxista, trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social. O conteúdo da essência humana reside no trabalho. É na teoria de Marx que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio, produzindo cultura.

Vigotski (2007), com base na teoria marxiana, destaca que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Outro autor contemporâneo de Vigotski que analisa o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos é Leontiev. Para ele, uma das características da apropriação é que ela é sempre um processo ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto. Também por meio do processo de apropriação, são reproduzidas, no indivíduo, as aptidões e funções humanas historicamente formadas. Aqui, Duarte (2004b) destaca a importância dessa característica, pois se trata justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano.

Mediante as análises apresentadas e dialogadas com as concepções teórico-metodológicas da perspectiva materialista histórico-dialética da Psicologia e da Pedagogia, ressaltamos que as políticas municipais de educação infantil, educação especial e formação de professores (as) e profissionais estão intrinsecamente articuladas nos fazeres pedagógicos da rede municipal de Vitória.

Quanto à análise crítica sobre o significado do direito à educação, a partir das documentações oficiais, destacamos o que ocorre, conforme sinaliza Cury (2002). Existe o avanço da educação escolar como fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. A importância da lei é reconhecida pelos educadores, pois a lei é um instrumento de luta.

No município de Vitória, o banco de dados e publicações referentes ao direito à educação legitima a concepção da garantia do direito à educação, ou seja, o direito à educação básica, conforme os estudos e análises de Cury (2002), ou seja, “[...] com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações: mais ou menos injustas” (CURY, 2002, p. 347).

Agora, o movimento da política pública educacional também avança em compreender como se dá a garantia do direito à qualidade da educação (XIMENES, 2014a), a partir da relação com a valorização dos profissionais (formação, condições de trabalho, remuneração) e demais elementos para o avanço no monitoramento do acesso e permanência das crianças — aqui em nosso estudo, especificamente, das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil.

Os dois aspectos aqui assinalados a partir da análise dos dados necessitam de um maior aprofundamento. Ao mesmo tempo em que se aumentam os dados de acesso e permanência das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil no município de Vitória, não há aumento de matrículas no atendimento educacional especializado na educação infantil. Há relevância, pela via legal e normativa, até mesmo nos processos formativos, do trabalho colaborativo na sala regular.

Os registros da equipe de planejamento, mediante o Censo Escolar, são diferenciados dos registrados pela equipe de educação especial por estarem intrinsecamente relacionados com o cotidiano da escola, necessitando de uma maior aproximação e desenvolvimento de metodologia própria para esse monitoramento da especificidade da educação especial na educação infantil, bem como de ampliação dos processos formativos a todos os profissionais da educação inseridos no cotidiano escolar.

Quanto à análise crítica sobre o conceito de inclusão escolar, o município, mediante suas publicações e políticas em andamento, refere-se a uma proposição política, em ação, de incorporação das crianças público-alvo da educação especial no sistema educacional. Esse é um dado visível com o aumento de matrículas na educação especial, tal como pontua Bueno (2008). Já o processo de educação inclusiva, é um campo em ampliação, pois consiste em um objeto político a ser alcançado para todas as crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, com a garantia do direito à educação.

6 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS E GESTORES SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A complexidade das questões contemporâneas, no campo educacional, nos desafia como pesquisadores/professores, em formular pesquisas com incidência nas Políticas Educacionais. Nesse desafio de tecer outras configurações teórico-metodológicas, propomos, em nossa investigação, a escuta de uma parcela dos sujeitos que praticam a articulação das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação e da inclusão escolar. Dedicamo-nos à escuta sensível das professoras especializadas com atuação na educação infantil, gestores da educação especial e de formação do município de Vitória. Aqui, destacamos a compreensão de inclusão como pertencimento, como condição de todos os sujeitos em acessarem a educação de qualidade social, com apropriação do conhecimento científico, historicamente produzido por nossas sociedades.

Nesta seção, apresentamos as concepções das professoras especializadas da educação especial com atuação na educação infantil no município de Vitória. É necessário considerar as reflexões do cotidiano da educação infantil com suas possibilidades e tensões para a qualificação do debate sobre direito à educação e inclusão escolar. Para a autora e pesquisadora Agnes Heller (1992), os seres humanos já nascem inseridos em uma cotidianidade e, por viverem em grupos sociais, necessitam, desde seus primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições do grupo cultural a que pertencem.

É na vida cotidiana que a vida dos sujeitos se constitui por inteiro, na qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, suas paixões, ideias e ideologias. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. É quando nos apropriamos de todas as habilidades, conhecimentos, práticas imprescindíveis para vivermos em sociedade (HELLER, 1992).

Esse cotidiano é abrangente e refere-se a um espaço e tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem as atividades repetitivas, as rotinas, como também é o lugar onde o inesperado pode acontecer. A rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2006).

Hernandez-Piloto (2008) afirma que, no cotidiano da educação infantil, na relação com os adultos e com seus pares, as brincadeiras, as diferentes atividades, as diferentes linguagens atravessam esse cotidiano e são tecidas por todos e praticadas por aqueles que estão ali imersos. Somos usuários múltiplos desse cotidiano, reinventando-o de mil maneiras a cada dia. Tal como apresenta Hernandez-Piloto (2008), é importante considerar as especificidades sócio-históricas das crianças de zero a cinco anos e onze meses, no cotidiano da educação infantil. A qualidade das experiências apresentadas pelos professores e profissionais inseridos podem contribuir para o exercício da cidadania, considerando todas as suas diferenças e especificidades, para o ato do brincar e para o desenvolvimento da linguagem, como forma de expressão, pensamento, comunicação, sistematização e apropriação de conhecimentos, potencializando o desenvolvimento infantil e a atenção aos cuidados essenciais com o fortalecimento de suas identidades. Essas questões são importantes, pois a criança público-alvo da educação especial tem direito de viver experiências e vivências prazerosas nas instituições de educação infantil.

Entendemos que as “concepções” contribuem no sentido de demonstrar, a partir dos conhecimentos e das vivências, como têm sido elaborados os conceitos que, segundo nosso ponto de vista, são fundamentais para a compreensão ideológica que ampara as práticas desenvolvidas com as crianças com deficiência, TGD e AH/SD, a partir dos conceitos de direito à educação e inclusão escolar. O termo “concepções”, utilizado em nossa pesquisa, designa um resultado do conjunto de informações que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade ou a cultura a descrever as características do fenômeno ou a forma como ele se manifesta; a identificar o fenômeno com base nas características descritas.

6.1 POSSIBILIDADES NO PERCURSO INVESTIGATIVO

Em nossa análise, aprofundaremos os pressupostos delineados pelos fundamentos teóricos e metodológicos a partir do materialismo histórico e dialético, com os princípios defendidos pela pedagogia histórico-crítica e pela abordagem histórico-cultural na educação. Na análise metodológica, é importante compreender a relação sujeito-objeto e, ainda, perceber como o ser humano se relaciona com as coisas. Esse problema é central em todas as ciências. A dialética pode ser uma delas, assim como o materialismo histórico-dialético. A dialética aparece no pensamento de Marx e surge como uma tentativa de superação da dicotomia sujeito e objeto. Historicamente,

[...] a dialética foi entendida, ainda na Grécia Antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. A verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente de duas instâncias, mas até aqui o diálogo acontece sob um princípio de identidade, entre os iguais. Entretanto, tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C. Para este, a conversa existe somente entre os diferentes. A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito (PIRES, 1997, p. 84).

Foi com Hegel que a dialética retomou seu lugar como preocupação filosófica e como importante objeto de estudo da filosofia. Partindo das ideias de Kant sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, Hegel elaborou a dialética como método. Ele desenvolveu o princípio da contraditoriedade, afirmando que uma coisa é ou não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito e objeto e ao princípio da identidade. Por isso, Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (NOVELLI; PIRES, 1996).

Karl Marx e Friedrich Engels ressignificam o conceito hegeliano de dialética: utilizam a mesma forma e introduzem um novo conteúdo. A essa nova dialética chamam de materialista. Para eles, o movimento histórico é derivado das condições materiais da vida. Marx (2010) apresenta o conceito de dialética em Hegel, voltando-o para a sociedade, as lutas de classes vinculadas a uma determinada organização social, surgindo assim, a chamada dialética materialista ou materialismo dialético. Utilizou o método dialético para explicar as transformações importantes ocorridas na história

da humanidade ao longo dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, ele procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável pela sua transformação em um novo fato, dando continuidade ao processo histórico.

A dialética materialista une pensamento e realidade, mostrando que a realidade é contraditória ao pensamento dialético. É preciso compreender essas contradições para, então, transpô-las por meio da dialética (MARX, 2010). Marx aponta a dialética sempre em um contexto de luta de classes, com diferentes interesses que geram a contradição. Sendo assim, o materialismo dialético é uma das bases do pensamento marxista. A separação do sujeito e objeto, promovida pela lógica formal, não consegue explicar as contradições. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório), é preciso um método — uma teoria que sirva de instrumento para a sua compreensão.

O método materialista histórico dialético é um método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. Compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Nessa lógica, encontramos o princípio da contradição, indicando que, para pensar a realidade, é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e aprender o que dela é essencial.

Saviani (1991) discutiu a necessidade de o educador passar do senso comum para a consciência filosófica, na compreensão de sua prática educativa. O referido autor afirma que o método materialista histórico dialético é um instrumento dessa prática e explica, para isso, a superação da etapa do senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação) por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento) para a consciência filosófica (realidade concretada pensada).

Nossa pesquisa buscou se desenvolver a partir de uma escuta coletiva das professoras especializadas da educação especial que atuam no cotidiano da educação infantil, no atendimento educacional especializado, conforme descrevem a Política Nacional e Municipal de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

As escolhas metodológicas e suas possibilidades contribuem para a investigação, pois, conforme Minayo (2006, p. 45) “[...] teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social”. Sendo assim, do ponto de vista metodológico, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa pautada no estudo exploratório. Para efetivar a coleta, a classificação e a organização dos dados, utilizamos como técnica a análise documental, as entrevistas com gestores, o diário de campo e os grupos focais formativos. Também foram realizados levantamentos de dados censitários no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e na equipe de planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no período de 2008 a 2016, a fim de buscar o número de matrículas das crianças com deficiência no município de Vitória. Na análise documental, potencializamos o debate da inclusão escolar e do direito à educação, no sentido de dialogar em uma perspectiva formativa sobre os desafios e avanços na política educacional local com as professoras especializadas.

6.2 ENTREVISTAS COM AS GESTORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

Mediante a pesquisa exploratória, realizamos entrevistas com as gestoras da educação especial e educação infantil no município de Vitória. O instrumento utilizado para a entrevista foi dividido em três aspectos, a considerar: o direito à educação das crianças atendidas, em interface com a educação especial e a educação infantil do município; os processos de permanência da criança público-alvo da educação especial na educação infantil; os processos de qualidade na garantia do direito à educação e inclusão escolar criança público-alvo da educação especial na educação infantil.

As entrevistas sinalizam o acompanhamento das gestoras nos processos de gestão das políticas de educação especial e educação infantil no município de Vitória. Quanto ao objetivo de nosso estudo, as gestoras parecem apontar questões sobre o direito à educação e inclusão escolar na medida em que se implementam as políticas, via investimento, no aumento ao acesso a matrícula das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil; no atendimento às crianças público-

alvo, mediante o desenvolvimento trabalho colaborativo dos(as) professores(as) especializados com os(as) professores(as) regentes; na oferta dos serviços de apoio às crianças público-alvo da educação especial com as salas de recursos multifuncionais; no desenvolvimento da formação continuada dos (as) professores (as) especialistas, pedagogos(as) e professores (as) regentes da sala regular comum e, ainda, em um conjunto de ações em desenvolvimento, no município, sobre o direito à educação e a inclusão escolar.

As gestoras destacam uma concepção de direito à educação como algo apropriado pelo município ao longo da trajetória histórica da consolidação da política de educação especial e de educação infantil, reproduzindo, em suas concepções, o conceito que se encontra em vigor nas políticas. O município de Vitória teve um aumento nas taxas de matrícula para acesso das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, porém, como vimos já anteriormente, não houve aumento em relação a matrículas específicas no atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Funcionais. Observamos, a partir dos dados, que existe um aumento nas taxas de matrícula totais na educação especial na educação infantil, o que indica a existência e incentivo no trabalho colaborativo.

Tabela 16 – Número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil

	2013	2014	2015	2016
CRECHE	62	74	96	87
PRÉ-ESCOLA	89	113	132	130
TOTAL	151	187	228	217

Fonte: SGE (2017).

Porém, no período de 2013 a 2016, os percentuais sobre a matrícula no atendimento educacional especializado na educação infantil, não têm aumentado.

Quando chegam as crianças, a demanda vem da escola e as equipes, ambas, realizam reunião com as famílias. Na pré-escola, há um aumento de matrículas. Existe um fluxograma para a organização da lista de espera. Em outubro inicia uma nova lista de espera, a partir da publicação da nova portaria de matrícula e é monitorada pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE), em cada território. Matrícula e vaga é disponibilidade para todos. O SGE torna público e fica aberta (Gestora da Educação Infantil, informação verbal, 2017).

Para as gestoras e gestão central, a organização da matrícula ocorre a partir da portaria de matrícula, que é monitorada pelo Sistema de Gestão Escolar, tornando públicas as vagas.

A escola informa a chegada da criança com deficiência e junto encaminhamos a Educação Especial e Educação Infantil para encaminhar os profissionais e desdobramento do Atendimento Educacional Especializado. A demanda chega na Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial e comunica a Gerência de Educação Infantil, quando acessa a nova matrícula de criança com deficiência (Gestora da Educação Infantil, informação verbal, 2017).

Cabe considerar que, em nossa investigação, as narrativas do que dizem as gestoras a partir dessa política em ação. Ao relacionarmos com a efetivação do direito à educação, é importante considerarmos que o direito à educação tem uma articulação com três pilares inter-relacionados: o acesso, a permanência e a qualidade da educação. De acordo com Kassar e Meletti (2012, p. 54), como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas “automaticamente” e homoganeamente por todo país. Segundo o relato da gestora da educação infantil, a matrícula das crianças público-alvo da educação especial ocorre quando a escola informa a nova matrícula à gestão central. A partir desse comunicado, são acionados os serviços de apoio escolar³⁹.

Gestora da educação infantil- Se a criança está inserida na rede é mais rápido o atendimento. Depende dos serviços demandados. Sempre o Capsi atende a nossa demanda. O trabalho articulado e colaborativo a todo o momento estamos demandando e buscando.

Pesquisadora- Você avalia que as redes de apoio têm se potencializado nos últimos anos?

Gestora da Educação Infantil- sim, têm sim. Temos técnicos que acompanham a rede de atenção à criança, sempre fortalecendo as redes para os diretores e profissionais.

Pesquisadora- Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza às crianças? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

Gestora da Educação Infantil- Sala de Recursos Multifuncionais. E atualmente estamos nos organizando para a escrita do documento de atendimento domiciliar em articulação com a equipe de educação especial. Tem um grupo de trabalho sobre Transtorno de Déficit de Atenção e /ou Hiperatividade e Transtorno Opositor Desafiador, pois temos muitos casos

³⁹ Os serviços de apoio são citados na Política Municipal de Educação Especial (VITÓRIA, 2016b).

com demandas de laudos. Então tem técnicos das gerências que participam, fortalecendo esse debate nesse grupo de trabalho.

Pesquisadora-Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?

Gestora da Educação Infantil- Maior foco no colaborativo, via planejamento, com potência no planejamento articulado entre os professores especializados e regulares com um Plano de trabalho específico a ser definido. (Gestora da Educação Infantil, informação verbal, 2017).

Segundo os dados do relatório de gestão da CFAEE/SEME (VITÓRIA, 2016a), são considerados serviços de apoio os serviços de suporte à escolarização dos estudantes atendidos pela modalidade Educação Especial. A escola conta com profissionais de apoio, como as Auxiliares de Serviços Operacionais (ASO), as Assistentes de Educação Infantil (AEI) e estagiários.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil devem atuar as Assistentes de Educação Infantil, respeitadas as tipologias dos Grupos 1, 2 e 3 que compõem essa etapa de ensino e estagiários nos Grupos 4, 5 e 6. Nas escolas municipais de Ensino Fundamental, atuam as Auxiliares de Serviços Operacionais, profissionais que auxiliam na alimentação, locomoção e higienização dos estudantes que não possuem autonomia devido às especificidades e condições de funcionalidade (VITÓRIA, 2016a, p.18).

Segundo a gestora da educação especial, a partir de setembro de 2016 foi autorizado que as Assistentes de Educação Infantil realizassem, em regime de hora extra de trabalho, apoio para atender aos estudantes nos cuidados de vida diária aos estudantes matriculados nas EMEF, suprimindo a falta das Agentes de Suporte Operacional.

O fortalecimento da rede de apoio. Rede articulada com as demais políticas. Apoio na higienização das crianças com deficiência realizado pelas assistentes de educação infantil. Apoio com os estagiários. Professor especializado que atende o caráter pedagógico. Nos debates de avaliação a equipe de EE participou dos debates, foi muito importante repensar a avaliação descritiva (Gestora da Educação Infantil, informação verbal, 2017).

Encontramos, nesse conjunto de dados, o debate dos serviços de apoio relacionados ao trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da educação especial dentro dos CMEI. Baptista (2011) apresenta reflexões sobre a ação pedagógica e os serviços especializados na área, dando ênfase ao debate sobre os desafios e as características que se destacam nos serviços educacionais, também no trabalho dos educadores especializados. O autor busca colaborar na compreensão sobre como acontecem alterações políticas e, conseqüentemente, o

reflexo dos resultados se especificamente nas salas de recurso, sendo um serviço prioritário para a política educacional brasileira no que diz respeito ao atendimento educacional especializado aos alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e também altas habilidade/superdotação.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contribuiu para a intensificação do debate e delineou as diretrizes orientadoras para a política brasileira sobre a área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial, já referidos no início deste texto, além de destacar a sala de recursos como lugar prioritário do trabalho específico da Educação Especial. Houve, por meio desse documento, a indicação de que o atendimento educacional especializado não deveria substituir, mas complementar ou suplementar o ensino em classes comuns. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 surgiu como um dos dispositivos que conferiam operacionalidade à Política, pois definiu as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando quais instituições poderiam oferecê-lo e como esse oferecimento deveria constituir um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. Essa ênfase no contexto escolar comum alterou o plano normativo da política educacional brasileira para a educação especial, pois abandonou-se o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados — classes especiais e escolas especiais (KASSAR; REBELO, 2011).

Observamos no município a presença de desdobramento na política nacional na política municipal, ou seja, a ênfase dos serviços de apoio ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais. Tal foco também se intensificou nos processos formativos especializados. Quando se analisam os estudos que investigam a sala de recursos, constata-se certa regularidade de publicações, por exemplo os estudos de Prieto e Souza (2007), com foco na realidade das redes municipais da cidade de São Paulo, e de Tezzari (2002), na cidade de Porto Alegre. Prieto analisa, em diversas publicações, as SAPNEs (Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais), que ofereciam atendimento complementar ou exclusivo aos alunos. Segundo Prieto e Souza (2007), tais salas, em 2004, passaram a ser designadas Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAls) e reduziram o caráter substitutivo à escolarização do atendimento oferecido aos alunos. Já Tezzari (2002)

analisa as SIRs (Salas de Integração e Recursos) que atuam em modo necessariamente complementar e propõem uma articulação entre a ação direta do atendimento ao aluno com aquela de acompanhamento e assessoria ao docente do ensino comum.

Desse modo, identificamos, nas narrativas das gestoras, que o município debate a garantia do direito à educação e da inclusão escolar conforme a sintonia com as políticas nacionais e mediante a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Muitos dos estudos citados colocam em evidência as redes municipais de educação. Quando analisamos o âmbito municipal da gestão das políticas públicas relativas à Educação Especial, é necessário reconhecer que, em muitos municípios, tem ocorrido um processo de sintonia com a diretriz de oferta das salas de recursos por meio da adesão a programas, como aquele que oferece os materiais para esse tipo de serviço. Essa adesão é apenas um início de um processo laborioso de instituição dos serviços, pois cabe ao município contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos político-pedagógicos das escolas. No entanto, é fundamental admitir que hoje, além da exigência legal de oferta da escolarização no ensino comum, há elementos associados à distribuição de recursos que tendem a fazer com que os gestores invistam em serviços de atendimento complementar. Para isso, os profissionais qualificados devem continuar atuando na rede, fenômeno que deverá alterar a histórica 'tradição' das cedências de profissionais integrantes dos sistemas públicos de ensino, com formação em Educação Especial, para atuarem em instituições especializadas e filantrópicas (BAPTISTA, 2011, p.69, grifo do autor)

As gestoras de Educação Especial registram que as propostas de formação continuadas foram redimensionadas nesse período, no andamento das formações de professores (as) especialistas e em alguns cursos para todos os demais professores (as) e pedagogos (as), a serem desenvolvidos fora do horário de trabalho, com debate sobre a educação especial.

Os processos de formação foram desenvolvidos a partir da organização de seminários de práticas pedagógicas na educação especial; debates curriculares e sobre o direito à educação, financiamento da educação especial (Gestora da Educação Especial, informação verbal, 2017).

Para as gestoras, a partir do momento em que se concretiza a aprovação da política de educação especial no município, evidencia-se o debate sobre o direito à educação e a inclusão escolar, desencadeando investimentos nos processos de formação continuada na área, porém com uma concentração nos cursos para os

(as) professores (as) especialistas do AEE, cujas formações são desenvolvidas dentro do horário de trabalho. Ambas as gestoras apontam a importância da articulação da educação infantil e da educação especial no processo formativo.

Tais singularidades e as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa seu principal “recurso” ou “instrumento”. Como se trata de um processo de instituição de serviços, com base na ação de profissionais que possuem trajetórias bastante diferenciadas — formação recente em Educação Especial ou trabalho precedente em classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2011). Concordamos, assim, com Almeida (2011) sobre a garantia de espaços de formação continuada para que tais profissionais possam confrontar suas dúvidas e seus conhecimentos.

As gestoras relatam um conjunto de ações em desenvolvimento, que acentuam o direito à educação e a inclusão escolar, entre as quais destacamos os processos de gestão educacional, via eleição de diretores; o protagonismo das crianças como sujeito de direitos; o currículo como vivência prática; a potencialização das experiências⁴⁰ no debate curricular da educação infantil; a aprovação da política e a resolução da educação especial na perspectiva inclusiva no âmbito municipal; o reconhecimento pela Unesco, via pesquisa, do município como capital com atendimento a educação especial.

Tem questões importantes que pautamos nos últimos anos como avanço: A escuta das crianças, desde o projeto *Fala criança* procuramos ouvir as crianças, oportunidade de ouvi-las como sujeito de direitos; O projeto Pé na Cidade pensou o currículo numa vivência prática, desde os bebês em um ambiente público, nos parques da cidade, circulando e apropriando da cidade. Uma experiência de aprendizagem, com um cenário de aprendizagem que iniciou a revisão curricular da educação infantil. Outro ponto importante é o processo de eleição de diretores, já com a participação das crianças. Muitos adultos não acreditavam na possibilidade. Mostra a organização democrática. Tinha temor, mas aconteceu de modo importante (Gestora da Educação Especial, informação verbal, 2017).

Dentro da educação especial, salientam a possibilidade de avanço da política.

⁴⁰ Debate apresentado a partir da aprovação da Resolução nº. 05/2009 (BRASIL, 2009), cujo art. 3º estabelece que “o currículo da educação infantil é concebido 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 zero a cinco anos de idade”.

Aprovação da política municipal de educação especial. Maior possibilidade de formação continuada na área específica. Aprovação da resolução da educação especial junto ao Conselho Municipal de Educação de Vitória. Reconhecimento do município pela Unesco como capital com atendimento a educação especial (Gestora da Educação Especial, informação verbal, 2017).

A indicação da formação continuada por área especializadas da Educação Especial concentra a perspectiva formativa em um grupo apenas, não possibilitando o debate com todos os envolvidos no processo de inclusão escolar e direito à educação na escola. Essa especificidade exige que o debate ocorra com todos, pois, em vários momentos, há tensões dos profissionais nos espaços-tempos escolares, conforme narrativas das professoras especialistas, a seguir.

Após a coleta de dados das entrevistas, realizamos os quatro grupos focais com as professoras especialistas, em momentos diferentes, organizados do seguinte modo: uma reunião por mês, a partir dos meses de setembro a dezembro de 2016, no horário de 16h30 a 18h, em um auditório de uma EMEF de fácil acesso ao grupo.

6.3 AS CONCEPÇÕES MANIFESTADAS PELAS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Após a produção da análise exploratória dos dados, categorizamos, a partir das narrativas das professoras especialistas relacionadas ao objetivo do estudo, quatro categorias em destaque. Cabe ressaltar que o processo de grupos focais colaborativos ocorreu imerso em um processo formativo. As professoras narram questões referentes ao trabalho docente na educação especial, ao trabalho colaborativo, ao trabalho pedagógico, aos processos de formação docente continuada e ainda a outras questões de fortalecimento da concepção de direito à educação e de inclusão escolar, relacionadas aos processos de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial.

É importante considerar que as categorias aqui apontadas se constituíram a partir dessa análise da produção de dados coletados. Sistematizamos a análise, no primeiro momento, sobre o “trabalho docente na educação especial”. Em seguida, refletiu-se sobre a “formação docente”. Depois, discutiram-se “a aprendizagem e o

desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial e a articulação com o currículo”, como também a concepção de direito à educação e os “os insumos necessários à garantia do direito à educação e da inclusão escolar”.

Primeiramente, refletiu-se sobre a categoria “trabalho docente na educação especial”, que foi subdividida em dois tópicos: trabalho pedagógico com a criança público-alvo da educação especial. As narrativas das professoras especializadas mostram a existência de tensões quanto à concepção de inclusão escolar e as crianças público-alvo da educação especial na realização do trabalho pedagógico.

Nós estamos aprendendo também. Faz inclusão o professor, faz inclusão a gente. Agora tem gente que não faz. Faço a nossa parte com a família, com o colega e com o aluno, e com as nossas estagiárias que estão nos ajudando. Colegas maravilhosas de trabalho, e eu estou aprendendo com elas e elas estão aprendendo comigo e com colegas. E colegas que, realmente, só a fala dele: “ah, a criança é sua. Não professor, é nossa, e vamos trabalhar? Vamos fazer o que, professor?” E vamos, e vamos, e vamos (Silvana, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

É importante considerar a inclusão das crianças público-alvo da educação escolar no ensino regular nos trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos. A luta pelos processos de garantia do direito à educação desse público é intensa, uma vez que, mesmo incluídos nas escolas regulares, existem processos de exclusão das crianças, de sua singularidade e de sua infância.

A gente tá sendo incluído. Quando o aluno... “esse aluno tá ruim, parece que ele tá falando pra você”. Igual... “tem um problema, tem muita falta, ele falta demais, não sei o que, não sei o que...” Parece que essa fala é pra mim, essa responsabilidade. Então, ou seja, quando a gente pensa na escola da diversidade, a gente tá pensando nessa ideia pra todos os alunos. Onde já se viu uma criança, igual eu fui numa escola, um menino com uma folha toda suja, a professora: “Vem cá! Vê esse seu trabalho”. Aí a pedagoga: “Chama a criança”. Quando eu olhei a criança, a criança tava toda suja de purpurina. Esse trabalho era a criança, era a vida dela. Aí eu falei assim... ou seja, a professora, o jeito dela, talvez não querendo, ela excluiu essa criança que talvez foi o melhor trabalho que pôde fazer. A criança tava toda suja. Aí eu falei... “ou seja, a gente tá se incluindo o tempo todo, até nós professores de educação especial. Eu tenho que alimentar o tempo todo, por que que eu tô aqui; por que eu tô fazendo; olha, esse menino é legal, esse menino tá bem”. Eu estou me incluindo pra professora me entender porque eu estou na sala dela, participo do movimento da sala dela e eu sou profissional também, eu sou uma professora. Então é com muito respeito que a gente adentra nesse espaço, e respeito talvez nesse primeiro momento que a professora tá com nojo da criança, porque talvez não sabe, talvez já foi excluída muitas vezes. Eu não sei quem é esse professor, entendeu. Então eu não sei. Então é esse nosso papel de fazer essa mediação, tanto com aluno, como colega, como professor. Não é fácil. Não é. E não tem uma receita, não tem como que vai falar. Não tem (Janaína, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

Nessa colocação, apresenta-se uma discussão mais relacionada à aceitação em realizar o trabalho com a criança público-alvo da educação especial na sala comum pela professora regente, pois trata-se de desafio a ser superado e já debatido em algumas pesquisas. As narrativas das professoras manifestam um discurso negativo quanto à educação inclusiva, comprovando a fragilidade na relação do professor regente com a criança com deficiência, na medida em que as crianças são expostas como aquelas incapazes de aprender, com um problema. Cabe ressaltar que os professores regentes têm a oportunidade de aprofundamento da discussão de inclusão quando ocorre formação para todos os professores e pedagogos das escolas. Essa possibilidade vem acontecendo a partir das formações desenvolvidas fora do horário de trabalho, ou seja, a formação continuada não ocorre dentro do horário de trabalho com todo esse público. Essa situação tem impactos na valorização do professor e ainda no desenvolvimento do trabalho docente. A inclusão não é um tema que pode ser abordado a partir de uma única perspectiva.

A escola tornou-se uma instituição com muito a oferecer quando se tem em vista lidar com a homogeneização de práticas e procedimentos; ao mesmo tempo, tornou-se frágil e vulnerável quando entra em cena a heterogeneidade, a quebra de padrão, especialmente dos padrões de desempenho verificáveis por avaliações escritas (FREITAS, 2011, p. 91).

Defender o direito à educação das crianças público-alvo da educação especial exige evitar que toda a experiência de ser criança se reduza à experiência escolar. Caso contrário, seremos seduzidos a pensar que o compromisso com a inclusão das crianças se restringe apenas ao compromisso com as instalações escolares adequadas. Concordamos com Bueno (2008) ao afirmar que inclusão escolar e educação inclusiva não são conceitos sinônimos.

Assim, o município parece investir nas proposições e nas ações políticas de inclusão escolar, mas o conceito de educação inclusiva é conquista cotidiana no trabalho pedagógico. A educação que deseja ser inclusiva se caracteriza, sobretudo, em reconhecer as crianças como sujeito de direitos, não apenas pela sua incompletude ou falta de linguagem (HERNANDEZ-PILOTO, 2008). No trabalho colaborativo, o processo de inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial está em disputa na compreensão da concepção das crianças como sujeitos de direitos e no entendimento de que a criança público-alvo da educação especial é um ator social e produtor de/cultura. Ainda há naturalização na concepção de que

crianças são essas que estão no cotidiano da educação infantil. Nesse contexto, mediante tais reflexões, nos compete pontuar que cabe à educação especial, como área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre a temática da educação inclusiva, a fim de investigar como prover a qualidade da educação para as crianças indicadas à educação especial, principalmente na etapa da educação infantil.

As professoras também relatam de um lugar em que não são reconhecidas no processo de inclusão escolar pelos demais profissionais inseridos no cotidiano da escola no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Reconhecem o processo de luta pela educação inclusiva para a efetivação do direito à educação, já aprovada nas legislações locais, porém, quanto ao pertencimento na categoria de profissionais inseridos no cotidiano escolar e no desenvolvimento do seu trabalho docente, há tensões presentificadas.

[...] Mas eu acho interessante a carência que nós estamos tendo. Estamos trabalhando muito sozinhos, solitário. O professor tá solitário. Tão solitário que não consegue ver o que que faz. Então precisa de um vídeo pra mostrar, ou seja, nós estamos com a autoestima muito baixa. (Janaína, Grupo focal, 20 de outubro de 2016)

Importante assinalar que, conforme as narrativas das professoras, identifica-se a desvalorização do trabalho docente como um todo e, especificamente, a desvalorização e o pouco reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial no cotidiano escolar.

Agora, engraçado. No relatório final institucional, a menina falou assim: Essa professora dá, assim, parabéns pra educação especial, só ela, ninguém mais. Na escola ninguém fala nada. Eu falo assim: Gente... Aí ela fala: "Nossa, durante o ano... parabéns, Silvana. Você me ajudou, você é colaborativa". Os outros passaram batido. Não que você queira elogio de professor, colega, nem nada. Porque, eu fico... Incrível. Aí os outros... têm uma visão mais do que ela.. Gente, como essa pessoa tem uma visão mesmo aberta, né. A outra não, se deixar bate até a porta...e Pá! a porta na sua cara... Um dia ela bateu: "professora você poderia ficar lá fora?" Ela falou comigo logo que eu entrei. "Você poderia ficar lá fora professora? Lá fora aonde? Lá no corredor. Oh, colega, professora, eu não posso, eu tenho que ficar junto com você, que eu vim pra colaborar com você e com os nossos alunos". Aí minha pedagoga me viu lá fora. Eu fiquei lá fora, ela bateu a porta. Logo que eu entrei na educação especial aqui em Vitória. Aí ela suava, com medo de mim também. Menina... Aí a pedagoga passou, e eu com a criança. Eu com a criança que ela colocou pra fora. Aí ela falou assim: "Silvana, o que você tá fazendo aqui fora?" Aí, eu falei... Menina, foi um dia muito triste pra mim, dá vontade de pegar a bolsa e ir embora, nunca mais voltar. Mas eu falei: "Não". Aí a pedagoga, muito tranquila, muita boa: "O que você tá fazendo aqui fora? Ah, já sei. Não precisa nem dizer. Vamos

conversar com a colega”. Aí depois, “então é o seguinte: eu vou descer com o aluno, vou descer, vou lá fora, respirar. Você conversa com ela, se você quiser, depois você me chama”. Aí, Cássia, a pedagoga, foi falar com ela. Aí ela falou: “Realmente é verdade, eu não quero ninguém intrometendo no meu trabalho (Silvana, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

Em nossas análises, encontramos contradições, que são apresentadas como nessa narrativa, uma vez que as professoras estão concursadas e incluídas no processo de gestão da escola, porém na prática pedagógica não estão reconhecidas no processo de inclusão escolar. É muita contradição, uma vez que, na narrativa das gestoras, há potencialização do trabalho colaborativo para o fortalecimento do direito à educação e da inclusão escolar, via políticas aprovadas para o atendimento às crianças público-alvo da educação especial.

Interessante observarmos a ideia que surge a respeito da inclusão escolar e o direito à educação do público-alvo da educação especial, a partir da aceitação, do reconhecimento e da valorização do trabalho dos profissionais da educação especial na instituição de ensino. Surge, de fato, há contradição entre o que foi dito pelas gestoras quanto ao fortalecimento da rede de ensino e os dilemas vividos por esses profissionais, que reverberam na inclusão e no direito da criança. Compreendemos por trabalho docente todas as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação, na perspectiva de contribuir, fomentar e garantir o sucesso da aprendizagem do discente, do desenvolvimento humano dos sujeitos que compõem o universo escolar e da comunidade e de si mesmo (BARRETO, 2011)

Assim, é necessário postular que as bases teórico-práticas para a política de formação de professores, tanto da sala regular quanto da educação especial, precisam de uma elaboração que parta da dimensão política da ação humana. Necessitam ser pensadas no sentido das práxis. Tal como preconiza Pimenta (2006), a atividade docente é práxis. A essência da atividade prática do professor é ensino-aprendizagem. A aprendizagem precisa ser compreendida como determinada em uma realidade histórico-social. Desse modo, apontamos a necessidade para a possibilidade da formação continuada em conjunto, com todos os envolvidos da escola, fomentando o fator coletivo, uma vez que tal ação provoca a subjetividade e externaliza a urgência de ressignificação do trabalho docente. Assim, é relevante a possibilidade de um processo formativo em movimento que

reconheça o direito à educação e a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil.

A todo o momento, é afirmado o processo de inclusão escolar, não só das crianças, mas também das professoras especializadas, no intuito de serem incluídas nos trabalhos pedagógicos da escola. O processo é narrado como solitário e individualizado, mas as professoras reconhecem a potência do trabalho pedagógico a ser articulado por todos na escola.

Agora, engraçado. No relatório final institucional, a professora falou assim. Essa professora dá, assim, parabéns pra educação especial, só ela, ninguém mais. Na escola ninguém fala nada. Eu falo assim: Gente... Aí ela fala: “Nossa, durante o ano... parabéns, Silvana. Você me ajudou, você é colaborativa”. Os outros, passou batido. Não que você queira elogio de professor, colega, nem por nada. Por que, eu acho incrível. Ela, tem a visão... Gente, como essa pessoa tem uma visão mesmo aberta, né (Silvana, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

Em outros momentos relatam a dificuldade da articulação do trabalho colaborativo na sala de aula e ainda seguem na problematização.

Luana: O profissional tem medo, acha que você tá lá pra vigiar o trabalho dele.

Janaína: O professor chega pra você e fala assim: “eu não dou conta dele. Pelo amor de Deus. Eu não sei mais o que eu faço com esse menino”. É um desespero tão grande, porque eles também são seres humanos, né. Eu acho... São seres humanos. Eles falam assim: “Eu não sei mais o que eu faço com esse menino”. Porque você tá na sala de aula você atende a educação especial. Mas você vê que os professores estão cansados, ele não tem mais nem ação e reação, já virou uma coisa tão pessoal entre os dois. Você olha assim e não sabe mais quem é criança, quem é o adulto, quem é o professor, porque virou uma relação tão difícil, tão difícil (Luana e Janaína, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

Ao mesmo tempo que concursadas, em sua maioria, para atuação no espaço e tempo da educação especial na educação infantil, os processos de silenciamento e luta pelo reconhecimento da inclusão das próprias professoras no cotidiano da educação infantil são destacados nessas narrativas.

Eu acho assim, uma pessoa que avalia uma educação sem tá... E outra coisa, eu falo também pra educação especial, eu falei com ela, eu gosto muito dela: “Eu acho que você tem que ter uma experiência na sala de aula, porque se não a gente da educação especial tem um olhar muito focado com ele”. Eu tendo direcionar para os outros, mas a gente acaba focando com aquele aluno. Mas o professor tem que focar em todos, e eu acho que a gente tem que ter essa experiência. Até pra gente respeitar esse

professor quando ele não tá com o foco que a gente deseja, que é nosso (Silvana, Grupo focal, 20 de Outubro de 2016).

A partir da aceitação, do reconhecimento e da valorização do trabalho docente dos profissionais da educação especial na instituição de ensino, surge a ideia a respeito da inclusão escolar e o direito à educação do público-alvo da educação especial. Surge, de fato, a contradição entre o que foi dito pelas gestoras quanto à rede de ensino e aos dilemas vividos que reverberam na inclusão e no direito da criança. O trabalho é atividade vital humana, muito mais que tarefa e ocupação, mas uma categoria importante de análise.

Quando se reflete sobre a articulação do trabalho docente, reconhecemos que é imprescindível o avanço no debate e na identificação do potencial de valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum. No entanto, para que se trabalhe no sentido de tornar viável essa mudança, será preciso que se avance no debate contemporâneo que associa as diretrizes da educação especial àquelas da educação, que se reconheça o imperativo de utilizar os recursos disponíveis, propondo-se que haja um refinamento de nossas práticas aliado à capacidade de gestão (BAPTISTA, 2011).

Nesse sentido, o trabalho docente na educação especial pode ser uma alternativa que exige a realização de um trabalho coletivo entre os docentes, o que implica um tempo para poderem dialogar, planejar suas ações, discutir sobre o desenvolvimento das crianças, a fim de promover a aprendizagem de todas elas e seu reconhecimento como sujeitos de direito à educação e à inclusão escolar. Demanda, ainda, dos sistemas de ensino e da organização da escola, uma recomposição no sentido de valorização da coletividade, do diálogo; exige contratação de professores, principalmente da educação especial e requer uma melhor remuneração dos docentes, para que o seu trabalho possa ser humanizador, enriquecedor e não possuir um caráter alienante, como ocorre em diferentes escolas na atualidade.

O trabalho docente na educação especial deve contribuir para um melhor desenvolvimento do trabalho dos professores e, conseqüentemente, do trabalho com as crianças público-alvo. Sendo assim, exige tempo disponível aos profissionais da educação para a realização de diálogos, formação continuada, trabalho em

parceria, reflexões coletivas, com a contratação de mais professores especializados e remuneração condizente a todo trabalho que estes desempenham.

Acreditamos, como aponta Carvalho (2010), que não basta inserir os alunos com deficiência nas escolas comuns, nas turmas regulares, mas é preciso também a adoção de ações específicas que garantam a esses indivíduos a permanência e o sucesso escolar. Para fundamentar o processo de inclusão escolar e o direito à educação das crianças público-alvo, tanto os professores de educação especial como os da classe comum — uma vez que ambos possuem responsabilidades sobre o processo de ensino-aprendizagem —, a formação e o trabalho docente necessitam ser repensados, reavaliados e transformados.

Ainda sobre o trabalho docente na educação especial, destaca-se a tensão sobre as políticas de recursos humanos implementadas no município, com a presença do estagiário e assistentes de educação infantil, nas relações de trabalho na/da educação infantil, ou seja, as relações com a implementação com os serviços de apoio. Cabe considerar que as gestoras, tanto da educação infantil quanto da educação especial sinalizam os serviços de apoio como via para a efetivação da garantia do direito à educação e inclusão escolar. Como o estagiário ou assistente estão vinculados a uma sala de aula com os sujeitos público-alvo da educação especial, existe um tensionamento, no imaginário social, sobre a emissão de laudos, para que, a partir dessas indicações, se vincule as crianças a um estagiário ou assistente e até mesmo se efetive a matrícula na escola, via serviços de apoio, como afirmam as gestoras.

Eu tenho um aluno do grupo 5, que ele é acompanhado por, não é estagiária, ele conseguiu uma extensão e a escola liberou três horas pra acompanhar esse aluno, tem laudo. Enfim, essa semana ela falou que não ia acompanhar mais, ela abandonou a extensão. Segundo a fala dela, ela tinha mais contato com a regente do que comigo, mesmo a gente sempre compartilhando as informações, ela disse que precisa de psicologia pra poder trabalhar com essa criança (risos). Então ali, nessa questão da linguagem, eu com a regente me pedindo socorro, porque ela também não tinha mais palavras pra... com essa pessoa, como lidar com a criança. Aí eu vejo também a falta dessa sensibilidade, né. Às vezes não é só chegar fala, falar. Um olhar que você tem diferente já diz muito coisa pra aquela criança. Comigo o comportamento da criança é um e com ela era outro, ela não sabia mais, mesmo dando caminhos, sentando, conversando com o grupo." Você tentou assim? Vamos tentar diferente". Não conseguiu (Luana, Grupo focal 20 de outubro de 2016)

A educação especial como modalidade não pode ser vinculada ao estagiário, a outro profissional no apoio ou a educação. Isso enfraquece a política da educação especial.

Mas tem gente que realmente não gosta do que tá fazendo. Eu tenho uma estagiária, ela saiu também, ela falou na reunião interna nossa, de várias situações que ela falou... a diretora perguntou: "Você tá gostando, Talita? Eu não to gostando do que eu to fazendo". Aí foi bom, ela foi sincera. "Gente, eu não esperava... , eu tô nova, eu sou estagiária, realmente eu não esperava que eu não tô gostando do que eu tô fazendo". Realmente ela tá triste, todo mundo notou. Aí eu falei com a minha diretora, nós conversamos, todo mundo: "Silvia, você tá notando que ela não tá bem. Talita não tá gostando, ela vai sair, eu acho". Aí gente, no dia que ela saiu, ela fez assim (fazendo gesto de alívio): "Gente, que peso vocês tiraram das minhas costas", sabe. Engraçado, ela teve afinidade com a aluna, por incrível que pareça. Ela e a aluna que ficou com ela deu super, afim as duas. Só que ela não... Agora ela fazia a atividade da aluna (Silvana, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

Concordamos com Batista (2011) que é apenas um começo. Os desafios são imensos. Devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, como também assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar. A partir dos dados coletados em nossa análise, encontramos a fragilização docente com a presença de demais profissionais não formados para atuação no ensino regular, causando estranhamento e tensão entre eles, principalmente na intencionalidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças.

Urge compreender as potências e as tensões coletivamente, que nos levem a identificar a solidão do professor especializado; as tensões na constituição da identidade docente; a tensão na articulação entre política de recursos humanos e demais políticas; o fortalecimento do trabalho colaborativo e a identidade do professor e demais profissionais no contexto educativo; urge perceber a tensão entre política de estagiários e a política de recursos humanos. As tensões entre o espaço público e privado nas relações interpessoais devem ser amplamente debatidas na rede de ensino, no intuito de contribuir para o avanço da inclusão escolar e na busca pela garantia do direito à qualidade da educação especial no município.

A segunda categoria que sistematizamos a partir das concepções das professoras especializadas sobre o direito à educação e inclusão escolar é a “formação docente”. Nas narrativas das professoras especializadas, em nossa pesquisa, destacam-se a formação inicial e continuada e a necessidade de articulação com todos os professores da escola para aprofundar as concepções de direito à educação e inclusão escolar.

[...] porque se ficar só nessa roda viva, a gente que tem que fazer o nosso trabalho. E é o que Vitória faz acontecer com toda a formação. A formação continuada infelizmente tá faltando ainda para os nossos professores, mas no geral (Silvana, Grupo focal, 10 de outubro 2016).

A ampliação da política municipal; a formação de professores especializados; as tensões em ampliar o debate da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); as demais políticas aprovadas na Educação Infantil, como as DCNEIs (2009); a alteração na LDB (2013) e o PNE(2014) precisam ser amplamente debatidos no sentido de fortalecimento dos conceitos de direito à educação e de inclusão escolar com os professores da sala regular comum e professores (as) especializados (as) para a compreensão e o reconhecimento da criança indicada à educação especial. No entanto, as professoras concentram suas narrativas em uma perspectiva de formação ainda de modo técnico. Existe aí uma contradição, pois há investimentos de processos formativos de modo especializado, porém com um olhar naturalizado para o processo de formação, não se reconhecendo a formação como trabalho em ação.

Somos formados pelo trabalho e o carregamos em nossa constituição histórica e nas práticas sociais que desempenhamos no decorrer da vida, mas o fato é que, infelizmente, não tem sido esse o seu sentido predominante. O que prevalece ainda — e em muitas narrativas existem territórios de disputa — é um modelo de trabalho orientado pelos pressupostos do modo de produção capitalista, cujo foco se estabelece em favor do lucro, do consumo, da especialização e da fragmentação. Victor e Hernandez-Piloto (2016) destacam que, por muito tempo, a formação inicial e continuada do professor de educação especial foi marcada por práticas que dão ênfase à constituição orgânica do sujeito, fundamentadas no modelo médico-psicológico e, conseqüentemente, na descrença de suas possibilidades de aprendizagem.

A especificidade da formação da educação especial não pode ser ignorada, porém é necessário compreender que a formação crítica dos professores (as) em suas singularidades precisam ser mediadas por políticas de formação continuada sob uma perspectiva da formação como trabalho e componham efetivamente a garantia da qualidade do direito à educação, fortalecendo-se cada vez mais nos processos de inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial, em nosso caso, no cotidiano da educação infantil. No processo de formação do (a) professor (a) devemos pautar o seguinte movimento dialético na formulação das práxis: prática-teoria-prática. Assim, acreditamos que o processo de formação do professor tem a possibilidade de superar o senso comum, com condições de promover a consciência filosófica, saindo da realidade vivida, avançando para o estudo teórico, pela abstração, e alcançando a realidade concreta da educação.

Concordamos com Camizão (2015), quando afirma, em seus estudos sobre formação de professores (as) de educação especial no município de Vitória, que em nossas pesquisas não nos restringiremos à formação acadêmica (inicial ou continuada), mas pautaremos a formação como trabalho com ação do homem no mundo. Compreendemos que a formação acadêmica é importante, mas cremos que sua ação na prática forma o professor.

Luana- os professores regentes precisam saber mais da educação especial, ajudar mais...

Silvana- eu acho bom quando as formações levam o tema da inclusão pra todos na escola, por que todos precisam saber o que está acontecendo com a educação especial, com os bebês, as diretrizes, os estudos que você passou das diretrizes da educação infantil, as interações como são importantes, as brincadeiras das crianças. Se a escola, a gestão está ofertando as condições necessárias para a organização da escola. A gestão é importante. A pedagoga olha pra gente com outros olhos.

Janaína- é se dialoga, né, com os professores, com os pais. Por isso, temos um momento para os pais das crianças da educação especial. Nós com os surdos, temos que conversar, tem questões delicadas e próprias da linguagem, né (Luana, Silvana e Janaína, Grupo Focal, 16 de novembro de 2016).

Saviani (2009) considera que a saída do dilema resultante na dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente é a recuperação da indissociabilidade, ou seja, a recuperação dos processos didático-pedagógicos em que os conteúdos se tornam assimiláveis pelas crianças no trabalho de ensino e aprendizagem, quando assim o dilema poderá ser superado. Desse modo, apoiamos a formação continuada

de professores como atividade interativa humana (TARDIF; LESSEARD, 2014), em que todos os participantes, em posições de igualdade, assumem distintos papéis no mesmo processo de apresentação, discussão e apropriação de novas ideias, tecnologias e saberes.

O diferencial no processo de formação continuada de professores justamente é a interação e a troca de experiências entre os participantes que, libertos das pressões do cotidiano, identificam-se como educadores em um cenário onde são professores e alunos ao mesmo tempo e o tempo todo. Assim, “[...] o educador já não é mais o que apenas educa, também é educado, em diálogo com o educando (aluno) [...]”. E em tal interação, “[...] não deve ser mais visto educador do educando, nem educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1987, p. 68).

Na educação especial, nós no currículo precisamos conhecer mais sobre o específico da educação infantil, mas as professoras da educação infantil precisam conhecer sobre a educação especial. Muitas formações são voltadas para nós especialistas. Agora tem a formação de práticas pedagógicas que também os professores vão estar presente. Eu acho ótimo que as pedagogas participam e elas agora começam a entender a minha linguagem, as minhas angústias, as minhas dificuldades. Se tem dificuldade com a criança com deficiência ela já tem outro discurso. Eu acho importante o processo formativo para todos (Josi, Grupo Focal, 10 de outubro de 2016).

As professoras consideram, na discussão, fundamental a ideia de formação conjunta entre os profissionais de educação especial e professores da sala regular, para a inclusão escolar e a garantia do direito à educação do público-alvo da educação especial. É de suma importância considerar que, no contexto em que estamos inseridos, é impossível pensar no processo formativo e no trabalho sem considerar o modelo capitalista organizado em nossa sociedade que atravessa várias relações sociais.

Eu acho que é importante porque o nosso papel também é novo. Nós estamos nos incluindo. Parece que a gente precisa do outro pra falar o que a gente vai fazer. Parece que aquele vai falar assim: “eu não tô mentindo, eu sou essa função”. Eu falo isso porque eu já trabalhei na sala regular, eu já trabalhei na educação especial, tenho uma história... Então a gente tá se incluindo. E outra coisa, eu também já fui contratada, e é complicado você como contrato falar com o professor efetivo, e outra coisa, o respeito também com esse profissional. Porque nós estamos juntos pra somar com eles. Se a gente não estiver pra somar com ele não adianta a nossa presença. A gente tá lá pra. E quanto fala em formação, a formação é pra todos. E esse significado do direito à educação, ele é muito forte, né (Janaína, Grupo focal, 16 de novembro de 2016).

Autores como Pires (1997) orientam que, na sociedade, o trabalho (atividade essencialmente humana) é explorado (comprado a preço menor), o que produz o processo de alienação. Nas condições de trabalho ofertadas e desenvolvidas, as professoras questionam o tempo de formação, uma vez que o processo formativo se concentra no especializado, entretanto é necessário ampliar em sua totalidade. A formação e o trabalho docente partem do sistema capitalista, por isso é preciso concluir que hoje urge fortalecer uma concepção crítica de formação, a partir da práxis.

Outro tópico que destacamos como desafio na formação docente é o impacto das teorias do “aprender a aprender” nas práticas pedagógicas das professoras especialistas na educação infantil.

Acho que no Brasil é o seguinte: nós saímos do tradicional e tá tudo errado, vamos mudar pra outro. Os profissionais são os mesmos. Não existe um processo de mudança gradual. Aquele agora tá errado, que fizer aquilo... Outra coisa, eu tava conversando com uma amiga minha pedagoga. Gente, cada aluno aprende sozinho. Ela falou: “Janaína, eu já cansei de pegar uma atividade que o professor ainda colocou o nome da turma que o outro colega copiou”. Nós estamos num discurso muito... “E a gente que fica na educação especial, nós vamos lá enquanto parceiro, respeitando o professor da educação especial, mesmo não tendo esse olhar, mas com respeito. De que forma a gente pode potencializar a aula dela, né”. E aí a gente fica sempre nessa situação de tensão mesmo... E outra coisa, tá sendo incluído os outros? Não sei, né. Então quando leva essa brincadeira, parece que eles levam a brincadeira, não tão a sério, que a brincadeira é deixar à vontade, porque até então, eles achavam que brincar era isso, mas a vida deles ensinou que brincar era isso. Igual a mãe: “Para de brincar menino, agora é sério” (Janaína, Grupo focal, 16 de novembro de 2016).

Sabemos, pelos estudos de Duarte (2004), Facci (2004), Martins (2007), que houve um avanço nas produções teóricas com posicionamentos francos e diretos em relação às concepções hegemônicas no campo educacional. Em relação à discussão, no campo da psicologia, em torno do ecletismo nas interpretações da obra de Vigotski, tais posicionamentos são claros quando debatemos as questões voltadas às práticas pedagógicas com nossos professores nos processos formativos. Hernandez-Piloto (2008) formulou que algumas referências de Vigotski, nos anos 80 e 90, no Brasil, apresentam, em sua tradução, a ausência do caráter político, cultural, histórico de sua obra. Essa falta atravessou e fragilizou o pensamento do autor (PRESTES, 2012), refletindo nos cursos de formação de educadores e, principalmente, em documentos oficiais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), idealizando um tipo de criança e infância a ser seguido e “construído” pela escola. Nas concepções das professoras esse processo de formação percorreu uma trajetória histórica.

Silvana: Gente, do tradicional passou pro construtivismo. Foi aquela loucura, ninguém entendeu nada e ficou um vácuo...

Pesquisadora: Aquele auê.

Silvana: Aquele auê, todo mundo numa pane. Depois ficou assim...

Laís: ...Aqui na SEME fala sócio-interacionismo

Silvana: Depois do construtivismo, eu lembro, eu dei aula no fundamental, eu dei aula no fundamental. Gente, foi tudo assim, construtivismo, aí depois...

Jaqueline: formação é um processo... com Vigotski, eu também vou acreditar nisso.

Silvia: Eu vi Vigotski na faculdade, eu me vesti toda dele. (risos) (Silvana, Laís, Jacqueline e Silvia, Grupo focal, 20 de outubro de 2016).

A pluralidade de concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças impede a inclusão escolar e o direito à educação do público-alvo da educação especial. Isso ocorre a partir do momento em que não se compreende a criança público-alvo da educação especial como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento, um sujeito de direitos, com garantias desse direito para efetivação da inclusão escolar. Facci (2004, p.140) mostra uma reflexão interessante, em se tratando desse ecletismo, reconhecendo que “[...] também está presente nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria Vigotskiana”. Muitos autores tentam confrontar o pensamento de Vigotski com o de Piaget e defender a ideia de que exista um antagonismo fundamental entre essas duas teorias, muitas vezes alegando que ambos os autores partem de uma matriz sócio-interacionista. Essa questão ainda foi/é muito discutida nos debates e na elaboração de diretrizes curriculares e orientações curriculares no campo da educação infantil na contemporaneidade.

Sobre as concepções de direito à educação e inclusão escolar, ainda há fragilidade na concepção teórico-metodológica das professoras especializadas no processo formativo. Essa não compreensão da/na práxis tem impactos no reconhecimento da criança como sujeito na educação. Mesmo citando avanços no campo da práxis, os fazeres ainda apresentam a fragilidade e os preceitos fundamentados no escolanovismo, em que muitos educadores, ao tentarem fazer a aproximação entre

Piaget e Vigotski, o fazem tomando como ponto de partida o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2004).

Em nossos estudo, 70 % professoras especializadas ainda demonstram uma compreensão das crianças público-alvo da educação especial pela via biopsicológica, o que representa um aspecto que pode fragilizar a concepção de inclusão escolar e seu direito à educação. Desse modo, se tomarmos como base as ideias de Piaget, que entende o interacionismo como um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, buscando a superação tanto do apriorismo quanto do empirismo, não podemos enquadrar Vigotski como autor interacionista. Concordamos com Duarte (2004) que é impossível unir a epistemologia genética de Jean Piaget a uma abordagem sócio-histórica de base marxiana, tal como expressa a obra de Vigotski.

Pensando os processos de formação e de trabalho, concordamos com Duarte (2004) ao considerar que historicidade do ser humano é gerada pelo trabalho, e isso é o que diferencia a realidade social da realidade puramente biológica e natural. O homem, antes de qualquer coisa, é um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcender sem a base biológica, ou seja, das funções mentais elementares, mas a interlocução entre essas bases biológicas com a mediação, a linguagem, faz com que o homem se aproprie e desenvolva as suas funções psicológicas superiores. Dentro da abordagem histórico-cultural, Vigotski (2007) destaca que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, como atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio.

Conjuntamente com Duarte (2004), concluímos que a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto. É preciso, portanto, pensar a formação do educador como um processo que devolve ao homem sua história como trabalhador e junto com o outro modifica intencionalmente as condições exteriores, modificando-se a si mesmo. Em nossa análise, é necessário pontuar a importância do desenvolvimento de formações continuadas, mas em articulação entre os professores especialistas e os professores regentes e demais profissionais, como indicativo de diálogo coletivo, pautando as especificidades da inclusão escolar e a garantia do direito à educação.

Como terceira categoria para sistematização, em nossa investigação, dentro da concepção das professoras especializadas sobre o direito à educação e a inclusão escolar refletimos sobre “os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças indicadas à educação especial e suas articulações com o currículo na educação infantil”. As professoras especialistas apontam a importância do debate curricular, sendo apropriado e realizado no município de Vitória.

Nós avançamos com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, esse documento tem em todos os CMEIs, o documento amarelinho, e pra nós o forte dele hoje, ele é a base (Silvana, Grupo focal, 10 de novembro de 2016).

Do ponto de vista legal, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). A educação infantil, como 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 zero a cinco 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, 2009).

Assim em 2009, mediante tal movimento, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Essas diretrizes articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Nas narrativas das professoras especialistas, destaca-se a necessidade de aprofundamento da especificidade do currículo na educação infantil, uma vez que perpassa uma concepção de criança pela via biopsicológica, como um vir a ser com projeção para o futuro.

É melhor eu tirar o meu menino assistencialista, vou falar pra você, o meu menino assistencialista. É melhor eu tirar o meu menino de sala do que ser convidada a me retirar. Teve um dia que eu chorei porque eu senti vontade de esbofetear, desculpa o termo, a minha colega de trabalho, que ela, humildemente, pra não falar outra coisa: “a sala já está uma bagunça, esse menino chorando, por favor, tira este menino daqui!” E eu já arranhei a unha aqui, porque minha coordenadora já mandou eu cortar. Respirei. “Tira ele daqui!”. Três anos e oito meses, autista severo, sem oralidade, chorava porque a sala estava estressadíssima, a sala estava agitada, o movimento da sala, não ouvia; pra ele retornar a si eu preciso te falar uma coisa: “professora, mantenha os alunos sentados porque ele precisa girar e depois do giro ele se acalma”. Essa era uma professora substituta, já estava há uma semana substituindo, e ela fez isso comigo. Então, quando ela olha com cara ruim para o meu menino, assistencialista de novo, eu pego o meu Mateus, e vamos meu filho. Vamos (Luana, Grupo focal, 10 de outubro de 2016).

O fato de as professoras da educação especial desconhecerem a proposta curricular da educação infantil pode ser um aspecto que impede também a inclusão escolar e o direito à educação das crianças público-alvo da educação especial.

Muitas formações são voltadas para nós especialistas. Agora tem a formação de práticas pedagógicas que também os professores vão estar presente. Eu acho ótimo que as pedagogas participem e elas agora começam a entender a minha linguagem, as minhas angústias, as minhas dificuldades. Se tem dificuldade com a criança com deficiência ela já tem outro discurso. Eu acho importante o processo formativo para todos (Josi, Grupo focal, 10 de outubro de 2016).

As professoras especialistas narram a necessidade de aprofundamento na especificidade da educação infantil em articulação com a educação especial, via formação continuada. Cabe ressaltar que é apresentada também a premência de articulação dialética e práxis entre as duas áreas — educação infantil e educação especial —, buscando a consolidação da articulação do trabalho docente colaborativo a ser desenvolvido na escola, na efetivação da inclusão escolar e do direito à educação.

O modo como o professor, é... A questão da formação tem um impacto muito grande. A formação inicial e a formação continuada, né. O olhar ainda, pra que seja aluno, que não é criança. Tem tensões. Por exemplo, na educação infantil não se olha como criança, se olha como aluno, estudante. Isso é muito forte, né, dentro da discussão das práticas do campo pedagógico. São tensões que nós estamos vivendo, principalmente na formação de professores (Janaina, Grupo focal, 16 de novembro de 2016).

Aqui encontramos a necessidade da articulação do currículo da educação infantil e da potencialização do trabalho docente da educação especial, com vistas à inclusão escolar e direito à educação.

E se o nosso trabalho é um trabalho de ação complementar e suplementar, como esse currículo está articulado, não no sentido de adaptar currículo, que aí nós vamos ter que ter atenção nisso também, mas pensar um currículo nessa diferença e em meio a essa diversidade, que é o nosso desafio hoje: como pensar esse currículo (Janaína, Grupo focal, 16 de novembro de 2016).

As professoras reconhecem a importância do AEE e sua ação mediante o caráter complementar e suplementar no currículo. Acentuam que esse currículo não deve ser adaptado, ou seja, que o currículo deve reconhecer a diferença em meio à diversidade.

O currículo na educação infantil é entendido 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). É importante aprofundar tal debate, a fim de possibilitar a articulação da concepção de direito à educação e de inclusão escolar no fortalecimento do trabalho docente na educação especial.

Na minha área, falo por mim, né. De manhã a articulação é geral, o CMEI também que é educação física, professora de artes, nós estamos juntos, né. E tem alunos de contraturno também que estão vindo e a gente tá fazendo um trabalho também, tanto na sala de recursos, quanto fora da sala de recursos, porque às vezes ela quer ir no parquinho, ela quer lá fora, a gente fala: “não, não vamos agora, não”; “Tia, eu já fiz aquilo, eu quero ir lá fora brincar um pouquinho”. Aí eles fizeram uma interação na semana da criança que foi interessante também. Aí eu acho interessante. Aí, uma outra atividade, passou uma semana, ela no desenho, fez todo mundo no parquinho, ela em volta ... mostrou tudo: “Tia, eu amei o que a gente fez aqui hoje. A gente fez dever no caderno, mas a gente foi lá fora”. Pra mim foi o mais importante ir lá fora, a gente acha que não é, né (Silvana, Grupo focal, 10 de novembro de 2016).

Nesse relato, fala-se em currículo na educação infantil e serviços de apoio demandados no âmbito da educação especial, em atendimento às crianças público-alvo. O currículo é entendido como algo em movimento, porém com presença de uma perspectiva tradicional de um currículo linear: “[...] A gente fez dever no caderno, mas a gente foi lá fora” (JANAÍNA, Grupo focal, 16 de novembro de 2016). O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças público-alvo da educação especial ainda sinaliza processos de desenvolvimento linear da criança e com situações de escolarização na educação infantil que indicam um aprisionamento das

crianças em realizarem os currículos prescritos, após saírem e irem aos demais espaços e tempos da escola.

É interessante perceber como essa linha de análise vai compondo currículos reduzidos a atividades xerografadas, jogos, uso do computador, atividades de recorte e colagem, exercícios direcionados a “alfabetização (reduzida ao reconhecimento de letras, sílabas e palavras simples), sem uma relação profícua com o estabelecido para a turma em que o estudante se encontra matriculado, bem como com suas necessidades/trajetórias de desenvolvimento humano e os conhecimentos que ele constitui em sua vida cotidiana (VIEIRA, HERNANDEZ-PILOTO, RAMOS, 2017, p. 114).

Em nossas análises, também pautamos como potência no debate curricular os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Tal concepção é apresentada do conceito de brincar. Aqui a relação com brincar é citada como possibilidade no trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.

Conversando com a família a gente falou da importância de brincar com o outro, eles são crianças, né. Aí uma mãe de autista ...brinca no brinquedo dela. Entrou em pânico. E as mães relatam assim: “Janaína, eu sei que é importante, mas eu tenho medo de deixar ele brincar com outro”. Ela tem esse medo também do outro negar, né. Tem essa desconfiança, e eu, ainda tenho a relação da língua que dificulta mais ainda (Janaína, Grupo focal, 9 de novembro de 2016).

Embora tendo conhecimento de que vários estudos pedagógicos vêm evidenciando a importância do brincar nos processos de aprendizagem, principalmente nas escolas de educação infantil, sabemos que grande parte das nossas escolas trabalham com a supervalorização das “atividades escolares” (HERNANDEZ-PILOTO, 2008).

O brincar, ele está presente, principalmente na educação infantil. Claro, nós temos um tensionamento hoje muito grande de olhar para a educação infantil como preparação para o ensino fundamental, que é um equívoco. E cada ano que passa fica mais intensificado, até pelas formas como o governo instituído também sinalizando: a preparação da provinhas, por exemplo. (Celi, Grupo focal, 10 de novembro de 2016)

Essas atividades de caráter conteudista priorizam o saber sistematizado, pautado em currículos pré-estabelecidos, com tempo previsto para serem cumpridos. Desse modo, não se possibilita o diálogo entre as crianças e o desenvolvimento de atividades docentes a partir de seus interesses e especificidades. Conforme mostra Hernandez-Piloto (2008), é preciso refletir a respeito da educação infantil enfocada

em uma perspectiva sociocultural, o que implica posicioná-la no amplo contexto da educação, considerando-a como a primeira etapa do processo de aprendizagem e de constituição de um ser humano-criança, criador e autônomo. É importante reafirmar uma concepção de infância contrária à ideia de natureza infantil, abstrata e supostamente universal. Essa ruptura busca desnaturalizar a criança e, ao mesmo tempo, o próprio conceito de natureza infantil. A referida autora ainda considera natural o meio social e cultural em que a criança está inserida. Falar sobre natureza infantil significa, também, considerar a criança como o ser social que ela é.

Nas narrativas há destaque no reconhecimento da especificidade da infância e do tempo da brincadeira como importantes para a constatação do direito à educação das crianças público-alvo da educação especial.

A gente tem que debater mesmo. O sistema vai modificando algumas coisas que a gente não tem que aceitar de cima pra baixo assim, não. Nós temos que lutar pela infância e o tempo da brincadeira das crianças de todas elas e nossas crianças com deficiência também. E se a gente tá na escola pra debater e todo mundo compreender que o lúdico é importante para as crianças com deficiência aprenderem (Silvana, grupo focal, 10 de novembro de 2016).

Dialogando com o protagonismo da criança e seu desenvolvimento integral, urge, aqui, o debate com a Psicologia histórico-cultural. Essa perspectiva assume que brincar não se dá de forma diferente, que há um reconhecimento de que essa atividade tem um papel central nos esforços para a compreensão dos sujeitos, em seu percurso de desenvolvimento e humanização. Vigotski, Leontiev e Elkonin são os principais representantes que investigaram o jogo de maneira sistematizada, dentro dessa matriz de pensamento psicológico. Tais teóricos questionaram o jogo, analisando-o dentro de uma perspectiva biológica determinada (psicologia experimental) e considerando-o um elemento construído sócio-historicamente pelo indivíduo e que se modifica em função do meio cultural e da época em que o sujeito está inserido.

O princípio orientador da abordagem de Vigotski é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu

funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. Vigotski (2007) e seus colaboradores analisam que a criança não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente. As atividades que ela realiza, interpretadas pelos adultos, adquirem significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence.

Ao questionar a psicologia experimental, aquela que se apoiava em modelos biológicos para explicar o desenvolvimento humano, Vigotski (2007) destacou que, diferentemente das outras espécies, o homem, pelo trabalho, transforma o meio produzindo cultura. Segundo sua análise, o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento imanente, ou seja, processos de elaboração compartilhada. Observar a atividade compartilhada da criança possibilita olhar para o seu futuro, pois “[...] o que é o desenvolvimento proximal hoje será o nível real amanhã — ou seja, aquilo que a criança é capaz de fazer com assistência hoje ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI,2007). Tais questões são sinalizadas nas narrativas das professoras.

A zona de desenvolvimento proximal, ela vai ter um papel fundamental, principalmente nessa apropriação do conhecimento e em relação às brincadeiras também. Aí quando a Janaína falou, elas têm que aprender muitas vezes as brincadeiras porque passou a nossa geração, ela sabia como estava brincando, mas a geração deles não; porque hoje as brincadeiras são outras, mas a nossa geração pode mostrar pra geração dela como é, e como brincar, porque isso é uma produção cultural. Então eu posso pela brincadeira aprender brincando, brincar aprendendo e eu também trago os elementos culturais. Então isso é importantíssimo no espaço-tempo da educação infantil com todas as nossas crianças, com as crianças com deficiência, enfim, todo, ali, o grupo que nós estamos ali interagindo. Mas é como a gente falou antes, tem tensões, né (Diana, Grupo focal, 16 de novembro de 2016).

A zona de desenvolvimento iminente como desenvolvimento em elaboração possibilita a participação do adulto no processo de aprendizagem da criança. Para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança

necessita da mediação do outro. Na narrativa das professoras, os processos de mediação estão fragilizados a partir do momento em que não há a compreensão da importância do brincar no desenvolvimento e aprendizagem infantil das crianças.

A ideia que eu tenho é que antigamente essa coisa de brincar era tão errada, de repente eu vejo que isso é interessante. De que forma a gente resgatar isso, de que forma trazer essa brincadeira, mas pensar também de que forma trabalhar outras formas, em termos do cuidado pedagógico, a motricidade, tem tudo isso; e temos uma escola extremamente linda, né. Muitas pessoas pensam: “o que é educação infantil? Não. Só brincar? Não, não sei. (Janaína, Grupo focal, 16 de novembro de 2016).

Os teóricos da perspectiva histórico-cultural conduzem suas hipóteses e investigações e elaboram seus conceitos, com o objetivo de superar as posições naturalistas tradicionais em Psicologia, discutindo as concepções mais amplamente difundidas a respeito da atividade do brincar. Os autores dessa abordagem contrapõem-se, particularmente, às teorias que colocam a busca do prazer e a busca de autoaperfeiçoamento cognitivo como forças motivadoras do brincar, que seriam tidas como suficientes para explicar seu aparecimento e desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, partem da ideia de que a compreensão da atividade lúdica implica, fundamentalmente, investigar o que leva a criança a se envolver na esfera lúdica, nessa fase da vida; para esses teóricos, é necessário identificar as necessidades infantis.

Pelo brincar, a criança reorganiza suas experiências. A brincadeira é uma situação imaginária criada pelo contato da criança com a realidade social, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e da comunicação. Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve as iniciativas, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais. As brincadeiras são aprendidas pelas crianças no contexto social, tendo como suporte um mediador, em nosso caso, profissionais ou crianças mais velhas.

A última categoria discutida, no que diz respeito às concepções de direito à educação e inclusão escolar, contemplaram os “insumos necessários na garantia do direito à educação e inclusão escolar”. As professoras enfatizaram um conjunto de ações, tais como: a gestão democrática, a participação das crianças nas práticas pedagógicas e nas interações, a aquisição de materiais didático-metodológicos

especializados, as condições objetivas de realização da atividade pedagógica e a valorização dos professores.

Eu acho que a fala dela, é uma fala extremamente pertinente porque nós estamos com um discurso, assim, a gente tem um discurso muito dessa sala heterogênea, comparar com a sala homogênea, mas só tem um professor. Esse professor, ele consegue perceber que cada um é diferente, com suas especificidades, mas ele é um só numa turma de 24 meninos, que eu fiquei na sala, eu ajudei, eu fiquei. A professora de artes pra dar uma aula precisou de quase rebolar, entendeu, que ela deu uma aula diferente. Brinquedos a nossa escola parou de receber desde 2009, e nós estamos com esse... Eu gosto da fala de uma professora dessa, que ela é sincera. O que acaba tendo: folha, giz, cadeira pra ficar sentado pra você conter essas crianças. Porque o professor... Gente, os meninos não paravam um minuto. É verdade estamos sem brinquedos e materiais nos CMEIS, estamos lutando, mas falta, ou seja, né, como que esse espaço-tempo do brincar, ele está fragilizado. É claro, que nós vamos também utilizar outras estratégias de brincadeira, né: jogos cantados, brincadeiras de roda, muitas vezes até organização dos cantinhos dentro da sala, até mesmo com confecção de sucata e tudo mais. Mas nós sabemos que tem um determinado momento que sufoca, né, a gente quer mais essa interação maior (Janaína, Grupo focal, 10 de novembro de 2016).

É interessante notar que a professora regente reclama da falta de materiais didáticos e de brinquedos para as atividades com as crianças. Essa reclamação, diante das políticas educacionais de inclusão do município, parece contraditória.

Para o tema dos insumos é necessário debatermos sobre a importância de sua articulação na garantia do direito à educação dentro da gestão pública da educação municipal. A partir das narrativas das professoras, suscitou-se o debate sobre o financiamento público da educação e, em especial, na educação especial, principalmente, com o destaque para os insumos necessários à qualidade do direito à educação. Consideramos como insumos os elementos essenciais para a efetivação da apropriação do conhecimento.

Janaína: Eu acho que esse direito, ele vem com uma qualidade. Quando você fala, assim, quanto que vale um aluno, eu fico imaginando: meu deus, com essa bola de neve que tá vindo, não é nem bola de neve mais, bola de neve vem pequenininho e vai crescendo, acho que não vai ser bola de neve, acho que vai vir uma tsunami mesmo, vão jogar na gente, não sei... Existem esses valores, né. A gente quando debater o financiamento a gente vai ver quanto que é o valor da criança na educação infantil e da educação especial.

Janaína: É. E outra coisa. Eu trabalho na educação especial e tem gente que fala assim: “nossa, aluno da educação especial ganha tanto dinheiro”, e não é, as pessoas acham que é muito.

Luana: É por que eles associam, de repente ao trabalho, acham que trabalham menos do que um regente, alguma coisa nesse sentido?

Janaína: Não sei, parece que a escola vai ganhar um monte de dinheiro.

Luana: Ah, porque vem dinheiro mesmo, é a verba.

Pesquisadora: É por conta da verba que é dupla, né. Tem aquele imaginário que é muito dinheiro.

Janaína: E aí a gente tem que explicar porque a gente tá na escola o tempo todo. Não é fácil. É uma luta diária. Como eu tenho dois irmãos surdos, já tive tio com síndrome de down, amigo deficiente físico... Gente, essa história é longa, nós temos uma história muito longa. Tem um processo de luta para que esses sujeitos garantam o direito à educação (Janaína e Luana, Grupo focal, 20 de novembro de 2016).

A partir da implementação das políticas, legislações e normas que o município adota e defende sobre o direito à educação, presentificada nas documentações e nos processos formativos, consideramos que, nas narrativas das professoras da área da educação especial, há um desejo em aprofundar a compreensão de impactos desse direito à educação com qualidade e em intensificar os processos de inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial.

O debate sobre o CAQi/CAQ (Custo Aluno-Qualidade Inicial e Custo Aluno-Qualidade) indica questões que serão necessárias ao debate na rede municipal de Vitória. Segundo Ximenes (2014b) tal conceito compõe o princípio do financiamento público na luta pela garantia do direito à qualidade da educação básica. Em termos práticos, o CAQi propõe uma inversão da lógica que rege hoje a definição dos orçamentos públicos para a educação no País, pois parte do que é necessário para garantir a educação com um padrão mínimo de qualidade e não do que está disponível no orçamento (CARA; HERNANDEZ-PILOTO, 2016). Ambos os autores defendem que o mecanismo do CAQi é um primeiro passo no longo caminho de melhoria da escola pública no Brasil. Em termos práticos, além de obrigar um primeiro nível de justiça federativa na matéria educacional, sua implementação atenderia também a uma parte importante da demanda que aponta o custo do novo PNE.

As narrativas das professoras especializadas assinalam, no debate, um avanço para a concepção de direito à qualidade da educação, ampliando o entendimento para além das legislações, das normas e dos processos formativos especializados. Aqui destacam-se as condições objetivas e subjetivas no atendimento à criança indicada à educação especial no cotidiano da educação infantil, narradas nas concepções das professoras especializadas sobre direito à educação e inclusão escolar.

Eu acho, assim, que a educação especial ainda tá vivendo um processo. Tem municípios como o nosso, de Vitória, que tá bem, tá melhor. Os outros municípios ainda estão começando a engatinhar, engatinhar, e têm coisas que são peculiares daquele município, daquela região e outra coisa, a política pública ali, a situação ainda... Até o censo escolar, eu fui diretora em Terra Vermelha, em Vila Velha, e a gente vê a situação das crianças, a mãe não levava, até chegar perto da casa dela e perguntar: “mãe, o que tá acontecendo?”, entendeu... É uma situação que é peculiar de cada região. Então aqui, como nós temos as escolas, com asfalto, não é terra, é o ônibus, é esse trabalho que tem que ser feito de formiguinha, começou lá atrás com nossos colegas, nosso pessoal, você, outras pessoas trabalhando e todo mundo, tá ainda muito melhor. Agora, infelizmente, é o estado, é o Brasil ainda que caminha, é o censo... a gente tem que saber o que realmente o que tá acontecendo (Celi, Grupo focal, 20 de setembro de 2016)

E ainda destaca:

O recurso ainda é precário no material didático. Então nós temos jogos que não são os jogos mais adequados para a categoria de educandos, ou de alunos que eu tenho hoje. Então o meio tecnológico cresce, e eu preciso acompanhar também, e o meu recurso algumas vezes eu preciso usar de criatividade ou de uma interlocução com um outro professor pra criar de garrafa pet, de contagem com picolé, com papel. Então eu acho isso muito complicado, como você falou. No papel, tá muito bonito, mas na realidade para que ele se aproprie dos conhecimentos e garanta essa qualidade é uma questão (Celi, Grupo focal, 20 de setembro de 2016)

Nossa tese busca contemplar a questão-problema e ainda apresentar sugestões à SEME, no andamento das Políticas de Educação Especial, Educação Infantil e Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Vitória, como retorno da pesquisa exploratória. As concepções aqui apresentadas indicam que o município parece ampliar as políticas, conforme as aprovações das legislações e normatizações, porém, quanto à concepção de direito à educação, as professoras tensionam e problematizam o conceito de qualidade da educação especial no município de Vitória, conforme sinalizaram mediante os diferentes temas relacionados ao trabalho docente, à formação docente, ao currículo e ainda aos insumos a serem desenvolvidos nas políticas públicas, na luta pela garantia do direito à educação das crianças público-alvo da educação especial.

Quanto à concepção de inclusão escolar, as reflexões das professoras problematizam que a inclusão vem ocorrendo, mediante os encaminhamentos de aprovações de legislações, normativas e orientações curriculares no município, porém nos aspectos formativos faz-se necessário o debate amplo com toda a rede de ensino e ainda pautando os princípios da educação inclusiva como princípio

central a ser fortalecido no lócus da escola, a fim de superar a separação, a exclusão e até mesmo o preconceito com a modalidade da educação especial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde Maio de 2015, vivenciamos momentos de extrema complexidade na política educacional brasileira, principalmente a partir da instalação do golpe jurídico-midiático e parlamentar. Nossa investigação pauta um tempo histórico em que há avanços no campo das políticas públicas e das políticas educacionais como perspectiva de políticas de Estado, principalmente nos últimos 13 anos.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que restringiu os gastos públicos por 20 anos, o município de Vitória intensificou, nesse momento, sua capacidade de planejamento e execução de orçamento, garantindo a agenda e a aprovação do Plano Municipal de Educação (2015), em que as duas pautas — educação infantil e educação especial — apresentam metas e estratégias em revisão. No período de realização da pesquisa exploratória acompanhamos os processos formativos de 2015 a 2016 e tivemos acesso a um banco de dados de ações e planejamentos das formações continuadas, realizadas de modo intenso ao longo dos dois anos, e ainda observamos a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Vitória e sua normatização via resolução.

Esse é o cenário a ser descrito até o momento, uma vez que a pesquisadora atualmente encontra-se nos processos de acompanhamento, em âmbito nacional, como membro no Fórum Nacional Popular de Educação (para o qual houve votação quando fui eleita para atuar), não compactuando com o desmonte realizado com aprovação de portaria e decreto de alteração do FNE por parte do MEC, como também acompanha os processos formativos na SEME.

Os passos para a finalização da pesquisa se delinearam para aprofundar as análises das concepções sobre direito à educação e inclusão escolar, a partir das narrativas apresentadas pelas professoras participantes nos encontros formativos. Nossa problemática apresentou-se traçada na seguinte questão: no município, que conseguiu cumprir com quase 100% de atendimento na meta de acesso de crianças na faixa etária da educação infantil pública, com aumento de matrículas na educação especial, investindo, sobretudo na formação de professores da educação

especial, as (os) professoras (es) estão tendo melhores condições de compreensão crítica quanto à inclusão escolar e o direito à educação dessas crianças?

Após análises dos dados, concluímos que as professoras apresentam fragilidades, ou seja, tensões na compreensão crítica das concepções de direito à educação e inclusão escolar investigados, ao debaterem as temáticas apresentadas. Não demonstram melhores condições de compreensão crítica dos conceitos investigados, apesar das políticas municipais parecerem ter investimentos nas aprovações das legislações e normas que, em nível nacional, também avançaram nos últimos anos. Necessitam aprofundar o debate da qualidade do direito à educação especial no município (insumos necessários à qualidade da educação, trabalho docente, formação coletiva, currículo). Destacamos que o município parece ter investimentos nos processos de formação continuada intensamente, porém desenvolvida, majoritariamente, com os professores especializados.

As professoras narram sobre as dificuldades delas e principalmente dos demais professores e profissionais na escola, na compreensão do sentido e significado sobre o direito à educação, com impacto na compreensão de inclusão escolar. Mesmo com avanço na matrícula na modalidade, existe a fragilidade na especificidade da modalidade, ou seja, a política de educação especial na perspectiva inclusiva, principalmente o AEE, ainda luta pelo reconhecimento das crianças público-alvo da educação especial no espaço e tempo da escola e, em nosso caso, na educação infantil. A compreensão de inclusão escolar, aliada ao reconhecimento do trabalho docente da educação especial, é observada em sua fragilidade, a partir das concepções analisadas. Crianças e professoras tem sido invisibilizadas nos espaços e tempos escolares, nos projetos pedagógicos e nas ações pedagógicas.

Em nosso caso de pesquisa, a categoria “trabalho docente” em articulação com o trabalho colaborativo no trabalho pedagógico. As professoras relatam dificuldade na compreensão, tanto delas quanto dos demais professores e profissionais na escola, sobre o trabalho docente a ser desenvolvido, dobre suas atribuições e sobre as tensões na oferta e na execução dos serviços de apoio. É importante tratar a formação do professor como subsídio essencial para a formação das crianças/estudantes, entendendo essa relação como um dos processos dialéticos

historicamente produzidos, em que professor e criança, na prática educacional, podem ser considerados agentes ativos no processo de transformação social no contexto educacional inserido.

As políticas formativas são necessárias para a implementação da garantia do direito à qualidade da educação e no aprofundamento do princípio da educação inclusiva nos processos de inclusão escolar nas políticas educacionais, porém não únicas. Em nossa investigação, mesmo com a aparência de um grande investimento na formação continuada, existe apenas um grupo potencializado no debate do direito à educação e inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: os professores especializados. Urge, portanto, que os processos formativos tenham inter-relação com todos os sujeitos que vivenciam a escola inclusiva.

A compreensão teórica eclética sobre o desenvolvimento infantil tem fragilizado a concepção de direito à educação e inclusão escolar, aqui em nosso estudo narrada por 70 % das professoras especializadas. Ou seja, a concepção de criança como ator social e autor ainda apresenta-se concentrada na concepção bio-psicológica, um sujeito em vias de desenvolver que perpassa por etapas do desenvolvimento maturacional, ou seja, não é visto como um sujeito nas relações sociais em que o sujeito da linguagem se apropria do conhecimento (HERNANDEZ-PILOTO, 2008). A criança, como sujeito de direitos, é defendida pelas especialistas, porém “um vir a ser”, com projeção de desenvolvimento para o futuro e com impactos no debate curricular. Não se conhece a especificidade das práticas curriculares da educação infantil na área da educação especial, ocorrendo uma compreensão apenas biopsicológica de criança, presente no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Desse modo, podemos considerar que a apropriação do conhecimento ocorre, de modo dialético, entre a formação do professor e a aprendizagem da criança inserida no cotidiano escolar, aliado às condições objetivas (MARX; ENGELS, 2006) somadas, já sinalizadas para a garantia do direito à educação, tal como se apresenta o debate do Custo Aluno-Qualidade e a defesa da qualidade social da educação. Possibilita-se, assim, dentro do campo de interlocução, a efetiva apropriação do conhecimento por parte da criança/estudante da educação especial.

Será importante o município intensificar os estudos sobre o custo dos estudantes nas etapas e modalidades, a partir de sua realidade local e em consonância com o indicativo do plano municipal de educação. Assim, reafirmam-se as reflexões, já pautadas por Cara e Hernandez-Piloto (2016), que é a partir de insumos como número médio de alunos por turma, pagamento do piso nacional salarial do magistério, política de carreira e de formação continuada para os profissionais da educação, bibliotecas e salas de leitura, laboratórios de ciências, laboratórios de informática, quadras poliesportiva cobertas, brinquedotecas para todas as creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que estaremos incidindo em uma proposta de justiça federativa acerca da garantia de recursos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Quanto à tese aqui apresentada, considerando que o município de Vitória/ES vem garantindo o cumprimento da meta de acesso de quase 100% de crianças nas instituições de educação infantil públicas, com aumento de matrículas na educação especial, investindo, sobretudo em política de formação de professores de educação especial, acreditava-se que esses professores apresentassem melhores condições formativas para uma compreensão crítica dos conceitos de inclusão escolar dessas crianças e seu direito à educação, ao debaterem temáticas relacionadas, porém verificou-se que existem tensões e distintas compreensões dos sujeitos que praticam o cotidiano da educação especial na educação infantil. Como considerações finais, constatou-se que, apesar do aumento de matrículas na educação especial, o município tem como desafio o avanço de matrículas no atendimento educacional especializado na educação infantil e ainda reorientação dos registros de acesso à matrícula na modalidade pela equipe e pelo setor de planejamento, garantindo assim o efetivo registro da modalidade e exata equalização nos dados apresentados, sem possibilidade de desajustes em dados para o sistema.

Quanto ao avanço nas legislações de ambas as políticas (educação especial e educação infantil), é importante considerar que, com a aprovação da resolução e da política municipal de educação especial, urge que tais legislações ocupem os processos formativos, pois apresentam a concepção do direito à educação e inclusão escolar, necessitando incorporar o debate do direito à qualidade da

educação em uma perspectiva inclusiva. Sobretudo na política de formação continuada, mesmo com o aumento no investimento e planejamento na área específica, faz-se necessário intensificar a política de formação em uma perspectiva inclusiva crítica e com profundidade, no debate curricular, para as questões voltadas ao direito à qualidade da educação, também direcionadas à concepção de inclusão escolar para todos (as) os (as) professores (as) e profissionais com atuação no lócus da escola em uma perspectiva da educação inclusiva, não incorrendo em apenas ampliar a especificidade da área, sem o que pode-se delinear o retorno dos processos formativos pelo viés médico-psicológico, potencializando a deficiência em si.

Debater sobre o trabalho docente na educação especial; sobre a formação continuada das (os) professoras (es) e a formação da personalidade das (os) professoras (es); sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, articulados com os processos curriculares da educação especial na educação infantil e, ainda, considerar os insumos necessários ao direito à educação especial compõem temas acerca da concepção de direito à qualidade da educação, em total articulação com a inclusão escolar, delineados em nossas investigação, que respondem a problemática de nossa tese.

De certo modo, as narrativas das professoras assinalam a necessidade de avanço na concepção do direito à qualidade da educação, porém na concepção de inclusão escolar na perspectiva de uma educação inclusiva, emancipadora e libertadora, há fragilidade na compreensão crítica que, por meio de processos formativos, necessitam de aprofundamento para uma formação que potencialize a articulação entre as concepções específicas e as gerais sobre educação, entre direito à educação e inclusão escolar. As políticas de formação demandam pautas e devem se fortalecer a compreensão de uma formação para si (como uma formação teórica que fortaleça o trabalho do professor), não uma formação em si, ainda muito presente no percurso formativo, ou seja, uma formação racional e operacional, não propiciando a compreensão crítica do direito à qualidade da educação e da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.
- AGUIAR, M. A. S.; OLIVEIRA, J. F. Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho. **Caderno Temático 7**. Camaragibe/PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Série Cadernos ANPAE). v. 32.
- ALBUQUERQUE, S. S.; FLORES, M. L. R. Assessoramento técnico-pedagógico aos municípios que aderiram ao Proinfância: demandas da Educação Infantil. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Fortaleza, 2014. **Anais...** Fortaleza: ENDIPE, 2014.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIRO, D. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p.11-23.
- ALMEIDA, M. L. A contribuição da pesquisa-ação para os modos de conceber/fazer a formação e a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, 2011. 1 CD-ROM.
- ARAÚJO, R. L. S. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2013. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARAÚJO, L. **O CAQi e o novo papel da união no financiamento da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP; CEM, 2015.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAPTISTA, C. R. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. et al. (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRRN, 2008. p.19-33.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. MULTIPLICIDADE DO AEE, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais....** Nova Almeida/Serra/ES, 2011.

BAPTISTA, C. R., JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artimed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

BARROCO, S. M. S.; TUKLESKI, S. C. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 15-33, 2007.

BARROSO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016.

BARRETO, M.A.S.C. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: BAPTISTA, C. R; JESUS, D. M; CAIADO, K. R. M. Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2011.

BATISTA, R. M. M. **O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís/MA.** 2012. 177 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BEYER, H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política.** Coordenação da tradução João Ferreira; tradução Carmen C. Varriale et al.; revisão geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília : Editora UnB, 1998.

BOBBIO, N. (1909). **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política.** 8. Tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTTI, F. H. A. Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRASIL **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13, de 25 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 25 set. 2009.

BRASIL. **Decreto de 26 de abril de 2017**. Convoca a 3ª Conferência Nacional de Educação. Brasília, 2017. In: Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/2017/decreto-57597-26-abril-2017-784646-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011). In: Portal do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3175-decreto-n%C2%BA-6571-de-17-de-setembro-de-2008>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 05, de 9 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º 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 § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 4 de jun. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar de 2013.** Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2013/dados_finais_censo_escolar_2013_anexo_II.xlsx>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 18 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 8**, de 5 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5063-parecercne-seb8-2010&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 577**, de 27 de abril de 2017. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 2017. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035/2010** – PNE 2011-2020. Disponível em: <<http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/PNE-vers%C3%A3o-de-impress%C3%A3o1.pdf>> Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem populacional**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 18 set. 2012.

BRASIL. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Políticas Sociais: Acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração, segregação do aluno diferente. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2005.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, Itajaí, v.11, n. 3, p. 278-287, dez. 2011.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial**: o modelo médico-psicológico ainda vigora. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação. Trabalho apresentado no GT4523/Educação Especial. In: Anais da 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

CAMPOS, R. F. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Retratos da escola**, Brasília, v.4, n. 7, p.299, jul./dez. 2010.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 81-95, jan./jun. 2012.

CARREIRA, D., PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p 96-107, jan./abr. 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CELSO, L. **Norberto Bobbio** trajetória e obra. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 1983.

CEZNE, A. N. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. **Revista do Centro de Educação de SM**, Santa Maria, v.31, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a8.htm>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.) **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CÔCO, V.; FERREIRA, E. B. Gestão na Educação Infantil e trabalho docente. **Retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011, p.357-369.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Construindo o Sistema Nacional de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília: 2010. Disponível em: conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf

COSTA, D. S. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com síndrome de Down**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **A pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). Coordenação pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CORSINO, P; NUNES, M. F. R. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

CURY, C. R. J. A lei de diretrizes e bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. Educação Inclusiva como direito. In: Victor, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. p.17-34.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 38, n.134, p. 293-303, 2008a.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CRAIDY, C. M. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONFERÊNCIA

NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., Brasília, 1994. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 18-21.

DOURADO, F. L. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectiva. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro, Wak, 2011.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Políticas Públicas e Educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Perspectiva:** São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. LEONTIEV. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004a.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky.** Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; DERMEVAL, S. (Org.). **Marxismo e educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: IBRAIT, B. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

FOHRMANN, A. P. B.; ANGÉLICA, T. C. S. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do

direito constitucional. In: **Revista Pensar**, 2012. Disponível em:<<http://www.inclusive.org.br/?p=26860>>. Acesso em maio 2015.

FRANÇA. M. G. **Financiamento da educação especial**: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios. 2014. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO. M. A. S. Phillippe Meirieu: fragmentos de uma conversa. In: **Revista Eletrônica Pesquieduca**, v. 3, n. 6, p.236-281, jul./dez. 2011.

FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. F. Escolarização, pobreza e socialização na infância e juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 55-86, jun.2005.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, M.C. **O aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, C. et. al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GIOVANNI, L. M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, T. (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOBETE, G. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012**: políticas e direito à educação. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONDIM, D. S. M. **Análise da implantação de um serviço de emergência psiquiátrica no município de Campos: inovação ou reprodução do modelo assistencial?** 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2001.

GONÇALVES, A. F. S. Questões atuais no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas. In: JESUS, D. M.; SILVA DE SÁ, M. G. C. **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória: EDUFES, 2010.

GONÇALVES, A. F. S.; JESUS, D. M. A política de parceria para a inclusão escolar nos municípios do Estado do Espírito Santo. Trabalho apresentado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,

32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/06.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2017.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas de formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 2008. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, M. V.; FLORES, M. L. R. Políticas de educação infantil e os desafios à garantia do direito. In: ALBUQUERQUE, S. S; FELIPE, J.; CORSO, L. V. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos:** lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

GONRING, V. M. **A criança com síndrome de Asperger na educação infantil:** um estudo de caso. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização:** a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. In: **Revista de Educação Especial de Santa Maria.** Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4415> Acesso em: 3 maio 2015.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

HERNANDEZ-PILOTO, S. D. R. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica:** um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **(Des) naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas. In: CONFRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2015, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Galoa, 2014. v. 1. p. 1-17.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Proposições às práticas educativas na educação infantil:** o jogo infantil a partir da teoria histórico-cultural. 2003. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Faculdade Saberes, Vitória.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **La enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera mediante tareas**: proposta de material didáctico. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Facultad de Psicología, Universidad Marta Abreu de Las Villas, Villa Clara/Cuba, 2002.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

HOFFMANN, R. As transferências não são a causa principal da redução da desigualdade. **Revista Econômica**, Niterói, v.1, n. 2, p.335-341, 2005.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998.

IBIAPINA, I. M. L. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M. S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para formação docente. **Revista Linguagem Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 71-80, jan./dez. 2003.

IMACULADA, R.; FRAGA, R.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. As narrativas dos professores do ONEESP sobre o atendimento à infância e à juventude dos sujeitos com deficiência. In: IV ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014. v. 1.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdade e desafios no reconhecimento da diversidade. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p.833-849, jul./set, 2012.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O "especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, 2011. 1 CD-ROM.

KERSTENETZKY, C. L. Desigualdade e pobreza: lições de Sem. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p.113-122, 2000.

KERSTENETZKY, C. L. Redistribuição e desenvolvimento. A economia política do programa bolsa família. **Dados**, v.51, n.1, 2008.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996. p.13-38.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R., CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220 p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHNEN, R. T. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de 2000-2010**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, [online], v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.

LEAL, Maria Do Perpetuo Socorro Lima. **Ensino fundamental de 9 (nove) anos**: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência e personalidade**. 1978. In: Domínio Público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

LIMA, M. B. B. S. **Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande/PB**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LONGAREZI, A. M; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos Eletrônicos**, v. 13, n. 3, p.214-225, set./dez. 2013.

MANZO, A. **Manual para la preparación de monografias**: una guia para presentar informes y tesis. Tradução de Armando Asti Vera. São Paulo: Ática, 1971.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCHIORI, A. F. **A criança como "sujeito de direito" no cotidiano da educação infantil**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. Tradução de Artur Morão. Texto disponibilizado em 1989. In: LusoSofia: press. Disponível em: < http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf > Acesso em 13 set. 2016.

MARX, K. **Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, 1843**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

MASCARO, A. L. **Filosofia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2010.

MACIEL, Samantha Lopes. **A política de educação profissional do governo Dilma**: o direito à educação no contexto da expansão da rede federal de educação profissional e do PRONATEC Vitória. 2016. 256 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Artes Médicas, 2002.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2010, ANPED, GT15. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1511.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES** [online], v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J (Org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE; 2006.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MENDES, E. G. O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife, abril, 2006.

MENDES, E. G. Sobre os alunos incluídos ou da inclusão: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L; VIEIRA, B; OLIVEIRA, I. M (Org.) **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalizações e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

MENEZES FILHO, N; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP; CEM, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. **Rev. Bras. Educ. Espec**, [online], v.14, n.1, pp.35-52, 2008.

MOURA, R. P. P. **A complexa relação do direito dentro da escola**: formando locais de direitos e não-direitos. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

NEBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**, Botucatu, v.3, n. 4, p. 133-140, 1999 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000100011>> Acesso em: 6 nov. 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVELLI, P. G. A.; PIRES, M.F.C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NUNES, M. A. A.; IBIAPINA, I. M. L. M. Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade. In: VI ENCONTRO

DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI.

OLIVEIRA, C. C. **Concepções de profissionais da educação infantil sobre a educação especial para crianças de zero a três anos.** 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, F. M. G. S. As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental. 2004. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO. T (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: uma análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança.** 2007. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão escolar e trabalho docente.** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2006. (Relatório de pesquisa CNPq-FAPEMIG).

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, DF: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

PACIEVITCH, T. **Educação básica de qualidade social direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas.** 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28 n. 2, p.11, 23 jul./dez. 2002.

PEREIRA, I. C. J. **Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar.** 2011. 174 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia ou ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** [online], Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

PORTO, M. F. S. Pode a Vigilância em Saúde ser emancipatória? Um pensamento alternativo de alternativas em tempos de crise. **Ciência e saúde coletiva** [online], v. 22, n. 10, p. 3149-3159, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320172210.16612017>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRIETO, R. G. Educação Especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.(Org.) **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; RAIMUNDO, E. E. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida, ES: UFES/UFGRS/UFSCar, 2011. 1 CD-ROM.

PRIETO, R. G.; MANTOAN, M. T. E.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G. et al. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2008.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. A. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória, EDUFES, 2010. p. 17-36.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. M. Z. L.; SILVA, M. C. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular.

In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA E EDUCAÇÃO, 2006, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu: 2006, ANPED, GT15. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t1511.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

PRIETO, R. G.; SOUZA, S. M. Z. L. Educação especial: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. **Educação Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p.375-396, 2007.

PINTO, J. M. R. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 44, n. 153, p. 624-644, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053142946>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

QUEIRÓZ, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G. (Org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REIS, E. P; BARROS, P. P. Desigualdade salarial e distribuição da educação: a evolução das diferenças regionais no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 20, n.3, p.415-478, 1990.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 67-88, 2002.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: Dimensões de uma intrincada relação. Disponível em: < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/infancia.doc>>. Acesso em: 10 set. 2006.

ROCHA, R. Educação especial: onde está a diferença?. In: SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. S. T. (Org.). **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-71.

RODRIGUES, E. G. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito. Santo, Vitória, 2009.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. (Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos).

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: SACUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS JÚNIOR, F. D. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas para a educação rural: da ausência à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: SANTOS, F. R.; ROTHEN, J. C. (Org.). **Políticas Públicas para a Educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos: Pixel, 2016.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificam. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Cadernos Noroeste, v.13., n. 2, p.145-164, 2002. (Série sociológica).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEIDER, F. C.; PASSERINO, L. M. Ser frequentador de uma Sala de Integração e Recursos. In: SEMANA DE EXTENSÃO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO UNIRITTER, 6., 2010, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: UNIRITTER, 2010. Disponível em: <www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepes/.../27979/.../comide.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SCHUCHTER, T. Políticas de atendimento a crianças e adolescentes pobres no Brasil. In: VICTOR, S. L; VIEIRA, B; OLIVEIRA. I. M (Org.) **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalizações e políticas.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

SILVA, A. M. C. S. **Interfaces: educação especial e seguridade social.** 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, M. F. N. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns.** 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, S. C.; MONTEIRO, F. M. A. formação de professores de sala de recursos e a educação especial em Mato Grosso: contexto e percurso. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CENÁRIOS E PROJETOS SOCIAIS, 17., 2009, Mato Grosso. **Anais Eletrônicos...** Mato Grosso: UFMT, 2009. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt10/ComunicacaoOral/v.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado.** 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, S. S. D. O ritmo na queda da desigualdade no Brasil é aceitável. **Revista Economia Política**, [S. l.], v. 30, n.3, p. 364-380, jul./set. 2010.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEAO, E.; SÁ, M.G. C. S. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, [online], v. 46, n. 160, p.504-525, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143400>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista.** 2011. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SPOSATI, A. O. **Mapa de Exclusão/Inclusão Social de São Paulo.** São Paulo, EDUC, 1996.

SPOSATI, A. O.; TOLEDO, J. R. **Cidade em pedaços.** São Paulo, Brasiliense, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEZZARI, M. L. "A SIR chegou...": Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.145-156.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis** [online]. v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRINDADE, J. D. L. **Os Direitos Humanos na perspectiva de Marx e Engels**: emancipação política e emancipação humana. São Paulo: Alfa Ômega: 2011.

UNESCO. Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

VEER, V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2001.

VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VICTOR, S. L. As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil: análise da formação de professores. **Revista de Ciências Humanas**. Mestrado em Educação, v.13, n. 21, p.79-97, dez. 2012.

VICTOR, S. L. et al. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2008.

VICTOR, S. L. **O brincar na educação infantil e suas contribuições na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFScar, 2004.

VICTOR, S. L.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Formação do professor no contexto do observatório nacional de educação especial. In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016, p. 159-178.

VICTOR, S. L. inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil: narrativas de professores. In: MARTINS, L. A. R; SILVA, L. G. S (Org.) **Educação Inclusiva**: pesquisa, formação e práticas. João Pessoa: Ideia, 2015.

VICTOR, S. L; OLIVEIRA, I. M (Org.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

VICTOR, S. L; VIEIRA, B.; OLIVEIRA. I. M (Org.) **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalizações e políticas. Campo dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2017.

VIEIRA, A. B; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F; RAMOS, I. **O currículo e educação especial**. Direito à educação para as crianças público-alvo da educação especial.

VIEIRA, L. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. In: **Retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

VIEIRA, L. F.; OLIVEIRA, T. G. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 7. ed. 2007.

VIGOTSKI, L. S. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. VIGOTSKI. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. 2. ed. Tradução de José Maria Bravo. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. p. 419-150.

VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Espanha: Akal Ediciones, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I, Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1987.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014.

VITÓRIA (Município). **Lei nº 8051/2012**. Institui o Sistema Municipal de Avaliação da Rede Municipal de Vitória. Vitória, 2012.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão 2013/2016**. Vitória, 2016a.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Vitória, 2016b.

VITÓRIA (Município) Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação **Política de Formação Continuada para os profissionais da educação da rede de ensino de Vitória**. Vitória, 2007.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Temas Infantis de Vitória**. Vitória, 2017.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Educação Infantil: um outro olhar**. Vitória, 2006.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Vitória. Resolução nº 2/2016. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Homologada Portaria SEME nº 16/2016, em 13/07/16. **Diário Oficial do Município**, Vitória, 27 jul. 2016c.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo V. Fundamentos de defectologia, Cidade de La Habana: Pueblo Educación, 1989b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** (Tomo III). Madri: Visor, 2000a. (Original publicado em 1984).

VYGOTSKI, L. S. **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2003.

VYGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Tradução de José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1997. p 275-275.

VYGOTSKI, L. S. Interação entre o aprendizado e o desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. p. 119-136.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas V: fundamentos de la defectologia**. La Habana: Pueblo y educación, 1997. Tradução de Leny A. Bomfim.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: _____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

XIMENES, S. B. **Padrão de qualidade do ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. 2014. 428 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014a.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014b.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO ENSINO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS

AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES

À Secretária Municipal de Educação de Vitória-ES
Prof.^a Adriana Sperandio,

A/C da Gerente de Educação Especial
Prof.^a Ana Lúcia Sodré de Oliveira

Vimos por meio desta, solicitar autorização para a realização do estudo de campo referente a pesquisa de tese denominada denominada **INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS**, sob responsabilidade da aluna Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto, regularmente matriculada no Curso do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

Nossa problemática apresenta-se delineada na seguinte questão: Será que municípios que conseguiram cumprir com a meta de acesso de crianças público da educação infantil, investindo, sobretudo na formação de professores de educação especial, estão tendo melhores condições de compreensão crítica desses professores quanto à inclusão escolar e o direito à educação dessas crianças?

Assim, formulamos a nossa proposta de investigação, a qual objetiva analisar os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial, de um município que conseguiu atender a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino nas creches e pré-escolas.

O estudo se desenvolverá por meio da pesquisa exploratória com colaboração a realizar-se na UFES, no qual apresentaremos como abordagens metodológicas a análise documental, grupos focais e entrevistas semi-estruturadas com os gestores da educação infantil e educação especial, professores da sala de atividades e os professores da educação especial, no contexto dos CMEIs que possuem salas de AEE na Educação Infantil, no sentido de dialogar numa perspectiva formativa sobre os desafios e avanços na política educacional local. Tem como público-alvo: gestores, professores da educação especial.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Os resultados da pesquisa serão enviados à Secretaria de Educação e às escolas ao final do estudo.

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Orientadora do estudo

APÊNDICE B – ORIENTAÇÃO PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL) NO MUNICÍPIO⁴¹

O momento da realização da entrevista é tão importante quanto o instrumento que o pesquisador utiliza, ou seja, o roteiro de entrevista. Neste pequeno texto são apresentadas algumas dicas que o entrevistador poderá ter em mente ao iniciar o processo de entrevista.

1) Faça o primeiro contato inicial, por telefone ou pessoalmente e primeiramente, explique as propostas e a organização da Pesquisa INCLUSÃO ESCOLAR, E DIREITO A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS. Mencionar a pesquisadora envolvida e articulação com a UFES, GRUPICIS, OEESP. É importante realçar que se trata de uma organização séria, bem articulada, para mostrar ao entrevistado que se trata de um processo investigativo que visa trazer contribuições para os seus professores e por consequência para o setor administrativo do município. Agendaremos o dia, local e horário da entrevista segundo a disponibilidade da pessoa que será entrevistada.

2) Em relação à postura pode ser conveniente prestar atenção ao tipo de roupa que será utilizada no dia da realização da entrevista, pois podemos ser julgados segundo nossa aparência.

3) A literatura tem indicado que a entrevista deve ser estabelecida uma relação inicial que deixe o entrevistado propenso a começar a falar sobre o assunto. Comece agradecendo a disponibilidade do entrevistado de contribuir para o estudo. Retome as propostas e a que tem por objetivo analisar como ocorre o processo de apropriação do conhecimento dessas crianças na efetivação da garantia do direito à educação.

Além do nosso objetivo geral, destacamos como objetivos específicos:

⁴¹ Protocolo de orientação sinalizado a partir da experiência de Pesquisa Colaborativa do ONEESP 2012-2014.

- analisar as políticas educacionais desenvolvidas no município pesquisado quanto aos conceitos de direito à educação e inclusão escolar e à formação de professores especializados para atender o público da educação especial em instituições de educação infantil;
- compreender os conceitos de direito à educação e de inclusão escolar supostamente presentes nos discursos dos professores de educação especial durante encontros de formação colaborativa;
- investigar como os professores de educação especial estão analisando temáticas relacionadas ao direito à educação e à inclusão escolar de crianças público da educação especial em instituições de educação infantil;

4) Tenha cuidado com a linguagem a empregar. É importante que a linguagem seja bem clara. Portanto, evite a linguagem muito coloquial ou gírias. Também é importante analisar e dosar o uso de termos técnicos.

5) Em questões com vários sub questionamentos (sub-itens), faça-os pausadamente, ou seja, um por vez e espere que o entrevistado responda cada um deles. Evite questionar o entrevistado com várias questões relacionadas de uma só vez. Evite também questionar novamente, caso entrevistado já tenha fornecido a informação em resposta a uma questão anterior.

6) Após o preâmbulo, inicie com as perguntas do roteiro. Quando o entrevistado estiver falando, dê dicas de que está escutando, dizendo “hum hum”, “sei...,” ou balançando a cabeça indicando compreensão. Essas são atitudes de escuta que devem ser percebidas pelo entrevistado que o entrevistador está atento e isso serve para manter o diálogo. Lembre-se, você é o entrevistador, e se houver desvio da conversar tente gentilmente voltar ao assunto novamente.

7) Evite falar ou perguntar conjuntamente com o entrevistado enquanto ele está respondendo à sua pergunta. Primeiro espere que ele termine o raciocínio e depois faça uma pergunta complementar, caso não tenha entendido a resposta. A superposição de falas prejudica a entrevista e a transcrição, ou seja, controle sua ansiedade.

8) Cuidado para não manifestar julgamentos, com expressões verbais ou mesmo não verbais, em “certo ou errado” aquilo que o seu entrevistado está falando. A

atitude de escuta é primordial para uma boa coleta de dados. As interpretações deverão ocorrer posteriormente com a equipe do projeto.

9) Mantenha atenção no conteúdo da fala dos entrevistados, pois, os eventualmente podem antecipar informações a questões que seriam, segundo o roteiro, apresentadas num momento posterior. Caso isso ocorra, retome a questão novamente para o entrevistado para ter certeza que o assunto foi devidamente esgotado.

10) O final de uma entrevista ocorre quando o entrevistador sente que os dados coletados foram suficientes para atingir aos objetivos almejados e que todas as questões do roteiro foram abordadas. É possível, também, que devido ao tempo transcorrido, seja necessário marcar outro momento para continuar a entrevista, se o entrevistador demonstrar cansaço. Deixe clara essa opção de retomar a entrevista para o seu entrevistado e solicite ao final: “caso eu não tenha entendido alguma resposta, poderia marcar outro dia para esclarecimento?”

11) Caso o entrevistado não tenha em mãos as informações solicitadas no momento da entrevista, informe que ele poderá fornecê-las no final da entrevista, ou posteriormente, se houver necessidade de buscar com outras pessoas a informação desejada. Não se esqueça de recuperar posteriormente tais informações do entrevistado.

12) Agradeça o entrevistado pelas informações fornecidas e engrandeça a importância dos dados coletados para a produção de conhecimento sobre como melhorar a política de educação especial na perspectiva inclusiva no município e no país.

Bom trabalho!

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA
CARACTERIZAÇÃO DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E
EDUCAÇÃO ESPECIAL - GESTORES**

Prezada (nome)

Estamos realizando um estudo sobre **INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS**

Acreditamos que pela posição que você ocupa no contexto educacional do município sua colaboração terá uma grande relevância neste processo investigativo.

Portanto, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco algumas informações preliminares sobre o município que certamente contribuirão para o aperfeiçoamento dos serviços no nosso município e no país. Iremos posteriormente te oferecer uma devolutiva sobre os resultados deste levantamento.

Caso você não tenha acesso as informações solicitadas no momento, basta nos informar.

Qual é o seu cargo?

Há quanto tempo você atua na rede deste município?

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

Quais são suas atribuições neste cargo?

O município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a política e organização da educação especial? Em caso positivo quais foram?

SOLICITAR CÓPIA DESSES DOCUMENTOS

O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?

-Nosso primeiro tema será sobre o direito à educação das crianças atendidas em interface com a educação especial e educação infantil do município.

1) Você poderia nos contar o que conhece sobre a história da educação especial (e/ou história da educação infantil) no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo. Qual articulação com a educação infantil (e/ou educação especial) principalmente a partir do período de 2009 a 2014?.

2) Existem instituições especializadas ou organizações não governamentais, que atendem às crianças público da educação especial no município?

3) E nas escolas comuns, como foi a história da criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns (por exemplo: classe especial, sala de recursos,

sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros)? Como seguiu a configuração a partir de 2009?

4) Atualmente, quais são os tipos de atendimento na rede do Município?

5) Quantas crianças público da educação especial estão matriculadas na rede pública municipal, principalmente na educação infantil?

6) Ao longo do período de 2009 a 2014, como o município organizou a demanda de acesso à educação das crianças público da educação especial na educação infantil? Houve um planejamento de pequeno, médio e longo prazo para sua expansão?

7) Como o município organiza atualmente o atendimento educacional especializado na educação infantil?

8) Em geral, o encaminhamento inicial de crianças é feito por quem: pais, professores, outro profissional? Por exemplo: quem informa inicialmente que a criança é suspeito de ter alguma condição que precisa ser avaliada?

9) Existe lista de espera de crianças já identificados e que aguardam vaga nos serviços de apoio na Educação Infantil? Em caso positivo para quais tipos de crianças?

II-[fala introdutória do próximo bloco de questões] Vamos falar um pouco dos processos de permanência da criança público da educação especial na educação infantil

11) A equipe acompanha a demanda de financiamento referente à educação especial na educação infantil?

12) O seu setor administrativo (ou secretaria) recebeu algum tipo de apoio (recursos financeiros, recursos materiais) do governo federal para a implantação desse serviço de apoio?

a) Quais foram?

b) Como se deu este processo?

c) Como foi pleiteado?

13) Há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento deste serviço de apoio? Quais são elas?

14) Quantas unidades de ensino possuem dependências acessíveis?

15) em algum momento, o município realizou compra de materiais acessíveis para desenvolvimento do trabalho pedagógico?

16) Existe um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelas crianças? Quais profissionais?

17) São estes profissionais que definem e/ou encaminham os crianças para o serviço de apoio? Em caso negativo quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?

18) Qual é o local onde ocorre esta avaliação?

20) Qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o crianças comece a receber algum tipo de serviço de apoio?

21) Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza às crianças? Por exemplo: classe especial, sala de recurso, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

22) Quais desses serviços são mais utilizados?

23) Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?

24) No município vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada, para crianças com deficiências (visual, auditiva, física, múltipla) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação infantil?

25) Como o município tem articulado o trabalho do serviço de apoio intersetorialmente? Como?

26) Qual o nome dado ao serviço de apoio que é desenvolvido na perspectiva da proposta das salas de recursos?

27) Qual é a quantidade de crianças que participam deste serviço de apoio?

III-[fala introdutória do próximo bloco de questões] Vamos falar um pouco dos processos qualidade na garantia da apropriação do conhecimento da criança público da educação especial na educação infantil?

28) Como o município vem pensando a inclusão de crianças na instituição de educação infantil?

29) Descreva as principais atividades desenvolvidas no âmbito da sala de atividades em articulação com a sala de recursos multifuncionais?

30) Quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?

31) Quais elementos são considerados para a apropriação do conhecimento das crianças público da educação especial?

32) como está organizado o currículo da educação especial em interface com a educação infantil?

31)Qual tipo de formação foi oportunizado aos professores da educação especial que atuam na educação infantil nos últimos anos?

32) Qual tipo de formação foi oportunizado aos professores das salas de atividades que atuam com crianças público-alvo da educação especial nos últimos anos?

33) O município apresenta uma política de educação especial? E política de formação?

[fala introdutória do próximo bloco de questões] Agradecemos a sua participação e o seu envolvimento nos esclarecimentos das questões realizadas.

34) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

APÊNDICE D – PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

A partir do estudo de campo referente à pesquisa de tese denominada **INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS**, sob responsabilidade da professora Sumika Soares de Freitas, regularmente matriculada no Curso do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

Nossa problemática apresenta-se delineada na seguinte questão: Será que municípios que conseguiram cumprir com a meta de acesso de crianças público da educação infantil, investindo, sobretudo na formação de professores de educação especial, estão tendo melhores condições de compreensão crítica desses professores quanto à inclusão escolar e o direito à educação dessas crianças?

Assim, formulamos a nossa proposta de investigação, a qual objetiva analisar os conceitos de inclusão escolar e de direito à educação de crianças público de educação especial na educação infantil, presentes no debate de diversas temáticas evidenciadas nos discursos de professores de educação especial, de um município que conseguiu atender a meta de acesso dessas crianças nessa modalidade de ensino nas creches e pré-escolas.

Desse modo, desenvolveremos grupos de estudos formativos com o público-alvo:

PÚBLICO-ALVO: Professores (as) da educação especial dos CMEIs com salas de recurso multifuncional (SRM).

Horário:

VESPERTINO: 16h30-18h30

Os temas dos encontros formativos em formato de grupos focais foram: no mês de Setembro realizamos o encontro formativo com o tema direito à educação e inclusão escolar; no mês de Outubro desenvolvemos o tema apropriação do conhecimento e formação de professores; no mês de Novembro trabalhamos a temática currículo e

práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil e por fim em Dezembro, o tema desenvolvido no debate do grupo foi avaliação da/ na educação infantil e educação especial.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Os resultados da pesquisa serão enviados à Secretaria de Educação e às escolas ao final do estudo.

Agradecemos a participação e articulação para o referido estudo.

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA AS PROFESSORAS ESPECIALIZADAS COM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **INCLUSÃO ESCOLAR E DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES ESPECIALIZADOS,**

sob responsabilidade da Profa.doutoranda Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto, com orientação da Profa Dra Sonia Lopes Victor, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que esperamos contribuir para a efetivação de políticas públicas voltadas a inclusão escolar e a garantia do direito à educação às crianças público-alvo da educação especial no contexto da educação infantil em nosso município e no país.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é gestor(a) ou responsável pela educação especial e educação infantil do município onde será realizada a pesquisa, e/ou é professor do atendimento educacional especial nos Centros Municipais de Educação Infantil com salas de recursos multifuncionais, ou ainda é/ou professor da sala de atividades na educação infantil nestes CMEIs. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores a administração da secretaria para a qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a acesso, permanência e qualidade na apropriação do conhecimento das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil, no atual serviço de educação especial do município. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do direito à educação. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, tese e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o email dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profa Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto.

Profa Dra. Sonia Lopes Victor

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante de Pesquisa

Prof. Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
Aluna do Doutorado PPGE UFES
sumika.freitas@gmail.com
Telefone (27)99603-4898

Profa Dra Sonia Lopes Victor
sonia.victor@hotmail.com
Orientadora PPGE-UFES
Coordenadora do NEESP-UFES