

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE
INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: AS EXPERIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE
MESQUITA/RJ

CRISTIANE MARIA DE SOUZA ANTUNES

2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS EXPERIÊNCIAS
DO MUNICÍPIO DE MESQUITA/RJ**

CRISTIANE MARIA DE SOUZA ANTUNES

Sob a orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Fevereiro de 2022**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A627o ANTUNES, CRISTIANE MARIA DE SOUZA , 1982-
Orientação Educacional e o Processo de Inclusão do
Público-alvo da Educação Especial: As Experiências do
Município de Mesquita/RJ / CRISTIANE MARIA DE SOUZA
ANTUNES. - Seropédica, 2022.
89 f.: il.

Orientador: ALLAN ROCHA DAMASCENO.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2022.

1. Orientação educacional. 2. Educação inclusiva. 3.
Público-alvo da educação especial. I. DAMASCENO, ALLAN
ROCHA , 1978-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

CRISTIANE MARIA DE SOUZA ANTUNES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 17/02/2022

Allan Rocha Damasceno, Dr. UFRRJ

Mirian Morelli Lima de Mello, Dra. UFRRJ

Adriana Vasconcellos Bernardino, Dra. Universidade de Vassouras

“[...] se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!”

Mantoan.

Ao meu esposo Gilmar e a meus filhos João Pedro e Luís Miguel, luzes no meu caminhar, pelo apoio, incentivo e compreensão pelas minhas ausências. A vocês minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus que ao longo desse percurso esteve comigo, dando-me coragem e persistência para continuar a lutar e jamais desistir de sonhar.

Aos meus pais pelo exemplo de vida que mesmo enfrentando inúmeras dificuldades mantiveram-se firmes na minha criação com ética e muita coerência.

Ao meu esposo Gilmar, pelo amor e companheirismo, pela dedicação e compreensão de sempre; meus filhotes João Pedro e Luís Miguel, amores da minha vida e razão do meu viver. Aos meus três amores sou imensamente grata, pois compreenderam minha ausência em momentos importantes da nossa vida familiar, mas sabiam que seria passageiro.

Ao meu orientador Allan Damasceno, que em meio a tantos compromissos esteve comigo nesta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) por toda a dedicação e ensinamentos que com muita dedicação, compromisso e entusiasmo, trouxeram leveza às aulas e através das leituras e discussões dos textos, possibilitaram novos olhares, virando pelo avesso a ordem natural das coisas.

Aos companheiros da turma de Demandas Sociais 2019-2 do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ), que desde o início da caminhada estivemos juntos e mesmo com o cansaço do dia a dia fazíamos das nossas semanas de formação, não mais um encontro, mas o encontro! O afastamento devido a Pandemia da Covid 19, não desfizeram os nossos laços e nem mesmo a distância geográfica conseguiu romper com nosso propósito inicial que é chegarmos juntos ao final dessa jornada, pois não largamos a mão um dos outros.

As queridas amigas Ana Paula, Priscila, Janaína, Danielli, Fabiane, Andreia Sheila e Lídia que fazem parte da minha vida e estiveram comigo dando todo apoio e incentivo para conclusão de mais uma etapa importante. Participam bem de perto das minhas conquistas pessoais e profissionais e sempre estão dispostas a sorrir e chorar comigo.

Em especial, a minha amiga de trajetória acadêmica Marineth. Estivemos juntas durante toda essa jornada o que fortaleceu nossos laços e nos deu forças para caminhar. Da UFRRJ para vida.

A Secretaria de Educação Municipal de Mesquita que permitiu o desenvolvimento da pesquisa com seus profissionais.

Aos Orientadores Educacionais que fizeram parte da pesquisa e contribuíram com suas narrativas. Aprendi muito com o profissionalismo, compromisso e dedicação de vocês.

As políticas sociais do governo Lula e Dilma que possibilitaram meu ingresso a Universidade inicialmente por meio do PROUNI e posteriormente como professora de escola pública.

Quero concluir agradecendo a todes que direta ou indiretamente contribuíram para construção deste trabalho.

Gratidão!

RESUMO

ANTUNES, Cristiane Maria de Souza. **Orientação educacional e o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial: As experiências do município de Mesquita/RJ.** 2022. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo a Orientação Educacional na perspectiva da educação inclusiva. Como objetivos da pesquisa foram elencados: caracterizar a atuação dos orientadores educacionais nas escolas da Rede Municipal de Mesquita, na promoção do processo de inclusão dos estudantes que são público-alvo da educação especial; identificar e analisar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Mesquita, por meio de documentos oficiais; caracterizar a concepção da Orientação Educacional acerca da inclusão escolar dos estudantes que são público-alvo da educação especial; e identificar e analisar documentos que orientam as ações da equipe técnico-pedagógica no ambiente escolar. Cinco escolas da Rede de Ensino do município de Mesquita foram o lócus da pesquisa e os sujeitos entrevistados foram os orientadores educacionais que atuam nos diferentes segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e na modalidade de Jovens e Adultos). Esta pesquisa destaca como referencial teórico e metodológico a Teoria Crítica, com ênfase no pensador Theodor Adorno (1995;2012). Além disso, nos ancoramos em outros estudiosos como Grinspun (2001; 2003; 2012), Damasceno (2006; 2010; 2015) e Costa (2003), por suas significativas contribuições para a discussão desenvolvida neste estudo. Foram utilizados como procedimentos/instrumentos metodológicos análise documental, aplicação de questionário de caracterização e entrevista semiestruturada. Esta é mais uma pesquisa que nos revela a necessidade de Políticas Públicas para a realização de mudanças estruturais e organizacionais no interior da escola, visto que as Políticas Públicas no âmbito municipal que versam sobre a Educação Especial ainda apresentam lacunas para atender as demandas desse público, a começar pela ausência de adaptações físicas e arquitetônicas, que representam barreiras significativas para a acessibilidade dos estudantes. Apesar das dificuldades apontadas durante a pesquisa de acessibilidade física, arquitetônica, de legislação, de formação e até regime de trabalho por falta de profissionais em algumas escolas, os Orientadores Educacionais mostraram se sentir responsáveis, na articulação com os diferentes profissionais da escola, estudantes e família, pelo processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: Orientação educacional. Educação inclusiva. Público-alvo da educação especial.

ABSTRACT

ANTUNES, Cristiane Maria de Souza. 2022. **Educacional Guidance and the process of inclusion of the Special Education target audience: The experiences of the city of Mesquita/RJ.** 89p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

This master's research has as its object of study the Educational Guidance from the perspective of inclusive education. As research objectives, the following were listed: to characterize the performance of educational advisors in the schools of the Mesquita Municipal Network, in promoting the process of inclusion of students who are the target audience of special education; identify and analyze the inclusion policy of the Municipal Education Network of Mesquita, through official documents; characterize the concept of Educational Guidance about the school inclusion of students who are the target audience of special education; and identify and analyze documents that guide the actions of the technical-pedagogical team in the school environment. Five schools in the Teaching Network in the city of Mesquita were the locus of the research and the interviewed subjects were educational advisors who work in different segments of Basic Education (Child Education, Early Years, Final Years and in the Youth and Adult modality). This research highlights the Critical Theory as a theoretical and methodological framework, with an emphasis on the thinker Theodor Adorno (1995; 2012). Furthermore, we anchored on other scholars such as Grinspun (2001; 2003; 2012), Damasceno (2006; 2010; 2015) and Costa (2003), for their significant contributions to the discussion developed in this study. Document analysis, application of a characterization questionnaire and semi-structured interview were used as methodological procedures/instruments. This is another research that reveals the need for Public Policies to carry out structural and organizational changes within the school, since Public Policies at the municipal level that deal with Special Education still have gaps to meet the demands of this public, starting with the absence of physical and architectural adaptations, which represent significant barriers to student accessibility. Despite the difficulties pointed out during the research on physical and architectural accessibility, legislation, training and even a work regime due to the lack of professionals in some schools, the Educational Advisors showed that they felt responsible, in articulating with the different professionals at the school, students and family, through the process of inclusion of students who are the target audience of Special Education.

Key Words: Educacional Guidance. Inclusive education. Target audience for special education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da educação especial, por etapa de ensino, no Brasil (2009–2019).....	10
Tabela 2 - Unidades escolares de Mesquita, os segmentos que atendem e quantitativo de orientadores educacionais.....	52
Tabela 3 - Quantitativo de estudantes matriculados no município de Mesquita, por segmento	54
Tabela 4 - Estudantes público-alvo da educação especial, matriculados na rede municipal de ensino em Mesquita	54
Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa	56
Tabela 6 - Distribuição dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial por escola partícipe da pesquisa.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Baixada Fluminense, com o município de Mesquita em destaque em amarelo	51
Figura 2 - Adaptações físicas e arquitetônicas nas Unidades Escolares	63
Figura 3 - Providências necessárias para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial.....	63
Figura 4 - Transporte escolar com condições acessíveis para estudante público-alvo da Educação Especial	64
Figura 5: A escola possui espaço de formação com os profissionais acerca da temática inclusão escolar?.....	68
Figura 6: Projeto Político-Pedagógico na escola.....	73

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASFOE	Associação Fluminense dos orientadores educacionais
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENOE	Federação Nacional de orientadores educacionais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAAHS	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação
O. E	Orientação Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PMM	Prefeitura Municipal de Mesquita
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de educação especial
PNEEPEI	Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RST	Regime Suplementar de Trabalho
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Mesquita
SESPE	Secretaria de educação especial
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	8
1 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA	14
1.1 Trajetória da Educação Especial: da exclusão ao direito de acesso à escola	15
1.2 Como incluir em tempos de exclusão? Avanços e retrocessos: impactos do processo de inclusão no Brasil.	22
2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: DA IMPLEMENTAÇÃO À ATUALIDADE..	37
2.1 Orientação Educacional em cada período histórico-político no Brasil (as diferentes fases da orientação educacional no Brasil).....	38
2.2 O Orientador Educacional como interlocutor na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial	44
3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA.....	49
3.1 Objetivos do Estudo	50
3.2 Questões de Estudo.....	50
3.3 Caracterização do lócus de pesquisa: município de Mesquita	51
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	55
3.5 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados	57
3.6 Entre o prescrito e o vivido... o trabalho de Orientação Educacional e a Inclusão Escolar do Público-Alvo da Educação Especial: Das políticas públicas as práticas no chão da escola	58
3.6.1 Das Políticas Públicas as vivências no chão da escola: Narrativas dos Orientadores Educacionais do Município de Mesquita e a Inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.	67
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
5 REFERÊNCIAS	80
6 APÊNDICE	84
Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes da Pesquisa	85
Apêndice II: Questionário de Orientação Educacional	86
Apêndice III: Roteiro de Entrevista Orientação Educacional	89

“A tese que gostaria de discutir é a que desbarbarizar tornou a questão mais urgente da educação hoje em dia”.
Theodor Adorno

“Creio que o nosso maior objetivo é construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. Mas isso é pouco hoje. Para alcançar este objetivo, é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie [...]”.
Sônia Kramer

APRESENTAÇÃO

Educar contra a barbárie é um ponto convergente entre Adorno (2012) e Kramer (2000) que nos leva à reflexão crítica na busca por caminhos para combatê-la e superá-la, reconhecendo as diferenças não como “marcas” para a exclusão, e sim como potencialidade humana.

Adorno entende que a barbárie é produzida pela civilização, que no processo de desenvolvimento tem potencial de destruir em nome da evolução. O autor demonstrou profunda preocupação em seus escritos para que o massacre realizado em *Auschwitz* –um dos maiores extermínios de pessoas na história pela intolerância e não respeito à diversidade –não voltasse a acontecer e alertou “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para educação” (ADORNO, 2012, p.119).

As críticas e o temor de Adorno quanto aos acontecimentos do passado ecoam no presente, pois na contemporaneidade predominam a ideologia capitalista, o individualismo e o consumo desenfreado, tornando-se terreno fértil para a indiferença e a invisibilidade do sujeito. Nessa perspectiva, repensar a escola é urgente.

De acordo com Adorno (2012, p. 12), “(...) o essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história aptos a interromper a barbárie [...]”.

A escola (como ainda está organizada, em moldes tradicionais de séculos atrás) categoriza os estudantes entre os que sabem mais e os que não sabem; trabalha para o sucesso dos destaques positivos e ignora os diferentes saberes; prima por turmas com crianças e adolescentes com o mesmo patamar de conhecimento e, com isso, os que não se adéquam são excluídos, deixados de lado. Dessa forma, a escola favorece a exclusão das pessoas que não se amoldam aos sistemas escolares que uniformizam a aprendizagem, sem respeitar as diferentes formas de aprender. Diante disso, pensar para além da realidade aparente é o primeiro passo para propor a construção de caminhos que reconheçam e respeitem a individualidade humana.

Repensar a escola não é tarefa fácil, mas precisa se tornar possível de modo a proporcionar o debate entre seus atores, a fim de que seja um espaço de socialização, de respeito às diferenças; um ambiente solidário e, sobretudo humanizado.

Refletir sobre a escola e as relações tecidas nesse espaço também é uma forma de rememorar as vivências experiências, enquanto estudante e profissional que me afetaram para a escolha da pesquisa.

Múltiplas e diferenciadas são as linguagens da escola. Formas possíveis de, inclusive, recuperar, em nossas histórias, as imagens e os movimentos que constituíram os nossos aprendizados. Transformar o pensamento racional em afeto e

sentir saudades das múltiplas escolas que nos ensinaram tantas linguagens. (KENSKI,2000, p. 123).

Fui matriculada na escola em 1989, um ano após a promulgação da Constituição Federal que tornou a educação um direito de todos. Minha primeira experiência de escolarização foi no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), um projeto considerado revolucionário para época.

Na década de 1980, Darcy Ribeiro lutava por uma escola pública e democrática que pudesse oferecer toda a assistência necessária para uma educação de tempo integral para as camadas populares. Tal educação tinha como eixos fundamentais o ensino da língua culta, dos conhecimentos, da cultura (como instrumento de luta e de expressão) e da saúde. De acordo com Ribeiro (1986, p. 48), a tarefa principal dos CIEPs era “introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada”. (MOREIRA; JUNIOR; SOARES,2019, p.06).

Meus pais eram trabalhadores informais. Minha mãe, uma empregada doméstica sem carteira assinada, e meu pai, um vendedor de picolé durante o dia e entregador de jornal na madrugada, viram nesse espaço a possibilidade de escolarização da terceira filha de quatro irmãos.

A escola era enorme e, ao mesmo tempo que ela me encantava com aquela biblioteca repleta de livros, também me dava um certo medo, pelo tamanho. Nesse espaço, vivenciei o primeiro episódio de seletividade.

Periodicamente, havia muitos projetos. Certa vez, a professora decidiu montar uma peça teatral com a participação dos estudantes. Ela estabeleceu critérios para a participação; dentre os quais o bom comportamento e as notas. Eu estava empolgada para participar, mas sabia que não me encaixava nos critérios, pois apesar de ser a mais falante da turma e de estar disposta aos desafios, o comportamento e a nota me tiraram do posto da protagonista.

Na trama a ser encenada, a personagem central originalmente era negra, e eu me questionava o porquê de uma menina branca e loira assumir o papel. Mesmo sem saber o que de fato aquela situação significava, ela me causava dor quando eu me lembrava do episódio, pois a menina bonita era sempre a escolhida para ser a primeira da fila, mexer no cabelo da professora, sentar ao lado dela no refeitório, e aquela escola que havia sido criada para ser de TODOS não tratou a todos de igual modo.

No ano seguinte, entrou para a escola um menino que aparentemente tinha paralisia cerebral. Sua fala e seus movimentos estavam comprometidos. E, apesar de isto causar estranheza e curiosidade à turma, os adultos que lá trabalhavam nada falavam sobre o assunto. O menino, contudo, continuava lá, tendo de dar conta das mesmas atividades do restante da turma. Além disso, algumas vezes na semana, a mãe dele ia buscá-lo mais cedo, o que gerava inquietação e perguntas, do tipo “por que ele pode sair mais cedo, mas o restante da turma não pode?”. Não lembro, porém, de obter resposta para tais questionamentos.

Não serei ingênua em dizer que houve um processo de inclusão ali, pois nada foi modificado no processo educativo para atendê-lo. Mas, hoje ousou dizer que tê-lo na turma nos favoreceu.

Na integração, o estudante é aceito na escola, e essa não modifica sua essência, fazendo apenas adaptações para que ele possa ali estudar. Por maior que sejam essas modificações, é sempre uma mudança na superfície. Na integração, o estudante ingressa na escola e tenta fazer parte de um processo já em movimento. É o efeito da cascata. O estudante é inserido e é necessário se adaptar ao já existente ou a escola faz modificações para que ele consiga se adaptar ao que já existe. O processo não é repensado para que todos os estudantes avancem juntos. (LOUREIRO,2020, p.25).

No momento de inserção daquele estudante em nossa turma e ao longo de todo processo, não me foi possível perceber mudanças para atenderas suas especificidades, e os avanços na interação dele eram mais pelos esforços pessoais do que por ações planejadas e realizadas pela escola.

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MATOAN,2003, p. 16).

Os anos passaram e, em 2003, deu-se a minha primeira experiência profissional, como alfabetizadora de jovens e adultos pelo *Programa Brasil Alfabetizado*, do governo federal, que tinha como objetivo a superação do analfabetismo de jovens (a partir de 15 anos de idade) e de adultos e idosos, para universalização do Ensino Fundamental no país, que reconhecia a educação como um direito humano. Esse programa fez parte de um conjunto de ações do primeiro mandato do então presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva.

Em 2003 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é formada, e o MEC assume novamente a responsabilidade na Educação de Jovens e Adultos, buscando soluções para atender as necessidades desta modalidade. Seu objetivo é contribuir com a inclusão nos sistemas de ensino, valorizando as diferenças e diversidades, promovendo uma educação inclusiva e efetivando Políticas Públicas que atendam a estas demandas. (CABRAL, 2018, p. 52).

Nesse período, trabalhei com homens e mulheres da classe trabalhadora que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizados na idade certa. Entre as razões de não terem concluído os estudos estariam: sua inserção precoce no mundo do trabalho que os levavam a evadir da escola; cuidar dos irmãos mais novos para os pais trabalharem, dificuldades na aprendizagem que acabava levando-os a serem excluídos da escola.

A escola regular acabou não atendendo às demandas desse público; assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se uma possibilidade de eles darem prosseguimento aos seus estudos.

Em Arroyo *apud* Cabral (2018, p. 66) lemos:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico *educação de jovens e adultos* oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados.

Contando apenas com a formação do Ensino Médio e incomodada com essa situação, resolvi buscar uma formação que pudesse dar subsídios para desenvolver de forma mais consciente meu trabalho. Ingressei no curso de formação de professores no Instituto de Educação Rangel Pestana, no município de Nova Iguaçu e, durante essa formação, pela primeira vez ouvi o termo Educação Especial, na disciplina intitulada pelo mesmo nome.

A professora ministrava as aulas teóricas, e depois de um tempo os estudantes do curso normal eram convidados a conhecer as turmas de Educação Especial que ficavam nas salas atrás do pátio da escola, bem distante do prédio principal.

Durante o dia a dia na escola, havia pouca interação nossa com aqueles estudantes que, mesmo fazendo parte da educação formal, estavam à parte. O primeiro contato nosso com eles foi a partir das atividades propostas pela professora, as quais consistiam em conhecer o espaço da Educação Especial dentro do Rangel Pestana, conversar com tais estudantes, conhecer a história de vida deles, suas deficiências e visitar com um desses estudantes uma instituição não escolar que atendesse “portadores de necessidades especiais” e propor uma atividade e vivência com eles.

Os estudantes em questão, que eram surdos e outros cegos, tinham plenas condições de estar junto aos demais estudantes, inseridos nas classes regulares, no entanto, estavam em outro espaço, segregados na própria escola.

Anos depois que concluí o curso normal, tive a notícia de que um daqueles estudantes (que se tornou nosso amigo) conseguiu prosseguir nos estudos, cursou a formação de professores no Rangel Pestana e, mais tarde, ingressou na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Em 2005, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, após minha aprovação, inscrevi-me no Programa Universidade para Todos (PROUNI), sendo classificada para o Curso de Pedagogia, no qual ingressei em 2006.

Em 2007, iniciei minha atuação como estagiária e, tempos depois, contratada temporariamente pela Secretaria Municipal de Educação (SMECE) na equipe de Orientação Educacional, no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, CAIC Paulo Dacorso Filho, escola da Educação Básica conveniada com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Seropédica. O trabalho da equipe de Orientação Educacional voltava-se para a formação dos professores, com assuntos referentes ao desenvolvimento dos estudantes, à relação família-escola-sociedade, às rodas de conversa com os estudantes, ao atendimento a pais e estudantes e ao estudo de casos.

Naquele momento, o atendimento individualizado aos estudantes era voltado, na maior parte do tempo, para mediar conflitos, “apagando os incêndios”, uma das funções equivocadas, atribuída ao Orientador Educacional ao longo dos anos.

No que concerne à atuação do orientador, evidenciamos o seu papel social de construção de cidadania, de participação política e de seu caráter pedagógico; entretanto, sabemos que tal compromisso pode ser enfraquecido no dia a dia do orientador, que pode ver imerso em trabalho burocrático ou ser visto como mero apagador de incêndio. (SILVA; LEME, 2014, p. 36).

Estive afastada da escola por cinco anos. Nesse período atuei como professora de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Em 2016, ao retornar aprovada em concurso público, percebi que não havia mais uma equipe de orientação, cabendo só a mim a atuação da Educação Infantil ao nono ano de escolaridade, o que exigiu a reestruturação do meu trabalho e o conhecimento da comunidade escolar e de suas especificidades, pois a escola é dinâmica, e eu não poderia querer desenvolver o mesmo trabalho de anos atrás.

Ao iniciar os levantamentos para realizar o plano de trabalho, percebi que uma das áreas mais vulneráveis era com os estudantes público-alvo da educação especial. Então, aos poucos, em parceria com os professores e a equipe de direção, começamos a caracterizar o trabalho.

Um dos grandes avanços que tem contribuído muito para a comunidade escolar foi a nossa parceria com o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI), que hoje integro. Ele tem o seu laboratório dentro da unidade escolar e tem realizado atendimento aos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais, montada pelo próprio laboratório, e tem contribuído para a formação dos professores.

Ao ingressar no município de Mesquita, no ano de 2011, para ocupar o cargo de Orientadora Educacional, em uma unidade escolar que atendia da Educação Infantil a EJA, percebi que as ações desenvolvidas por esse tipo de profissional estavam totalmente voltadas para o atendimento individual, na constante mediação de conflitos. Os estudantes organizavam encontros na praça ao lado da escola, para confronto entre eles, e essas situações acabavam chegando à Orientação Educacional. O nosso trabalho se tornou bastante exaustivo, visto que, do horário de entrada até o de saída, as demandas eram inúmeras e dificilmente conseguíamos dar conta do que fora planejado por nós.

A maioria das reclamações dos professores era sobre as dificuldades dos estudantes de aprender e sobre como deveriam lidar com estudantes com deficiências, usuários de drogas, com vivência de gravidez na adolescência e com o expressivo quantitativo de evasão e reprovações. A direção e os professores viam na Orientação Educacional o papel de intermediação para a solução para todos os problemas, o que trazia mais responsabilidade e sobrecarga a nós. No entanto, as ações preventivas àqueles problemas estavam sendo deixadas para trás, e o trabalho da Orientação Educacional, que precisa estar interligado ao dos demais profissionais, estava isolado.

Grispun (2001, p. 55) afirma:

A Orientação, hoje, caracteriza-se por um trabalho mais abrangente, no sentido de sua dimensão pedagógica. Possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas. O orientador está comprometido com a formação da cidadania dos alunos, considerando, em especial, o caráter da formação da subjetividade. Da ênfase anterior à orientação individual, reforça-se hoje, o enfoque coletivo (a construção coletiva da escola e da própria sociedade), sem, entretanto, perder de vista que esse coletivo é composto por pessoas, que devem pensar e agir a partir de questões contextuais, envolvendo tanto contradições e conflitos, como realizações bem sucedidas. Busca conhecer a realidade e transformá-la, para que seja mais justa e humana.

Em nosso trabalho, foi necessário mudar a direção, estabelecer metas, mostrar à comunidade escolar que a Orientação Educacional sozinha não conseguiria dar conta das demandas, mesmo que estivéssemos diariamente na escola, durante as 24 horas do dia.

O Orientador, para desenvolver seu trabalho de modo pleno, precisa estar integrado aos demais profissionais da escola e atento aos problemas da sociedade refletidos na escola, para intervir com ações planejadas e articuladas ao contexto atual.

Avançando na caminhada profissional, fui convidada a compor a Gerência de Assuntos Educacionais, da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED), visto que o trabalho articulado com os profissionais da escola – com as propostas de formação com os professores, a formação do grêmio estudantil, o combate à evasão escolar, o acompanhamento e planejamento das ações junto à professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da escola – resultou em avanços. O convite feito a mim foi uma tentativa de resgatar a identidade do Orientador Educacional no município, a fim de subsidiar o trabalho desse profissional que traz significativas contribuições para a construção coletiva e identitária da escola.

O papel do Orientador na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção ao seu desenvolvimento. A Orientação Educacional não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade, do coletivo. A prática do Orientador deverá valorizar a criatividade, respeitar o simbólico permitir o sonho, recuperar a poesia. O conhecimento não exclui o sentimento, o desejo e a

paixão. Precisamos encontrar em cada um de nós esses espaços e, simplesmente, deixá-lo existir. (PORTO,2009, p.73).

Diante do exposto, a constante reflexão sobre o fazer da Orientação Educacional é importante, visto que ela atua nos diferentes segmentos e modalidades de ensino, do planejamento à avaliação, articulando ações com outros profissionais, proporcionando a discussão coletiva das problemáticas da escola.

Dito isso, em 2017, no período de avaliação e construção do planejamento junto à coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED), ao revisitarmos o plano de ação do ano anterior, vimos que nossa grande fragilidade, enquanto Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica, era o diálogo com os profissionais sobre a Educação Especial e sua perspectiva inclusiva. Esta era uma temática pouco abordada por ter o conhecimento empírico sobre o assunto.

A fim de possibilitar aos profissionais de ensino esse debate, convidamos a Direção de Educação Especial para um ciclo de formação com os Orientadores Educacionais, cujo objetivo foi o de fomentar a discussão acerca da educação inclusiva dos estudantes da rede municipal e discutir como o Orientador poderia contribuir para tornar a escola um espaço de inclusão.

Nessa ocasião, a coordenadora da Educação Especial discutiu as legislações atuais do município acerca da educação especial, e construímos, coletivamente, propostas para o trabalho da Orientação Educacional voltado para essa temática.

Durante o período de formação dos Orientadores Educacionais, surgiram vários desafios e questionamentos desses profissionais. O que mais me causou inquietação foi o de como esses profissionais podem atuar no espaço escolar como interlocutores, para a inclusão do estudante com deficiência, no auxílio aos professores, à equipe gestora, à equipe de apoio e aos responsáveis pelo estudante.

No período da formação, os Orientadores Educacionais questionavam sobre *como* apoiar o trabalho dos professores em sala de aula com os estudantes com deficiência, reafirmando a fragilidade de suas formações (inicial e continuada) nos âmbitos nacional e municipal.

Percebendo tais aflições e na tentativa de contribuir com os orientadores, propus à Direção de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED), a formação de profissionais por polos, divididos em cinco áreas do município, a fim de possibilitar um espaço de escuta mais ampliado, considerando o número reduzido de pessoas nos encontros. E sugeri trazer essa pauta para discussão com os Orientadores Educacionais, com os professores das Salas de Recursos e com os coordenadores pedagógicos, tendo em vista que tais profissionais contribuem para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, e essa interface era necessária.

Dessa forma, o objetivo dos encontros formativos foi fomentar a troca entre os profissionais da escola, enquanto equipe, e de profissionais de outras escolas pertencentes ao polo. Nos encontros foram abordados conhecimentos teóricos e práticos acerca da Educação Especial e da sua perspectiva inclusiva.

Meu trabalho como Orientadora Educacional nos municípios de Mesquita e de Seropédica trouxeram-me inquietações no campo da Educação Especial e da educação inclusiva, no sentido de que a escola regular precisa ser um espaço que garanta efetivamente a inclusão do estudante com deficiência e que o Orientador Educacional pode contribuir na busca de caminhos para que inclusão escolar aconteça. A necessidade de aliar as teorias às práticas me motivou a realizar a pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), uma vez que é indispensável um referencial teórico consistente para fundamentar uma prática educacional crítica e reflexiva.

Diante desse contexto, o presente estudo se propõe a analisar o papel da Orientação Educacional na promoção do processo de inclusão do público-alvo da educação especial, nas Unidades de Ensino da rede municipal de educação de Mesquita. Para tanto, nós nos ancoramos nos autores Mírian Paura Sabrosa Zippin Grinspun (2001; 2003; 2012), Allan Rocha Damasceno (2006; 2010; 2015) e Valdelúcia Alves da Costa (2003), por suas significativas contribuições para a discussão desenvolvida neste estudo. Além disso, servimo-nos do aporte da Teoria Crítica da Sociedade no pensamento do filósofo, de Theodor Adorno (1995; 2012), que traz como premissa em seus escritos o papel fundamental da educação para a emancipação do sujeito, contra a barbárie.

Nessa perspectiva, este estudo é organizado em três capítulos. Tem início com a formulação da situação-problema, os desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares, tendo o Orientador Educacional como interlocutor desse processo junto aos diferentes atores da escola.

No primeiro capítulo, são citados os caminhos e descaminhos das políticas públicas no âmbito da educação especial ao longo da história, na análise dos avanços e dos retrocessos das legislações que impactam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

No segundo capítulo, é feito um resgate histórico da Orientação Educacional no Brasil, desde sua implementação, na década de 1920, até a atualidade, e discutidas as influências em cada período histórico e político na atuação desse profissional, além da discussão das possíveis contribuições da Orientação Educacional para a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular.

No terceiro capítulo, busca-se contextualizar o cenário da pesquisa, a caracterização do lócus e dos sujeitos de estudo, a fim de explicitar quais os procedimentos e instrumentos para coleta de dados. A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a investigação e análise a Teoria Crítica da Sociedade, tal como desenvolvida por Adorno (2012).

Este estudo pretende contribuir para reflexão sobre os desafios da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e sobre os caminhos possíveis para que ela de fato aconteça, reafirmando os direitos conquistados para os estudantes ao longo da história, na democratização da escola pública, que deve oferecer-lhes não apenas o acesso, mas sua permanência com qualidade.

“A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar de mera adaptação uma concessão transparente a si mesmo onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”.
Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Retomando aos escritos de Adorno (2012) e às suas provocações, faz-se necessário refletirmos sobre as seguintes questões: A escola que temos é a escola que queremos? Ela tem contribuído para emancipação ou para alienação dos sujeitos?

Nela estão refletidas as contradições da sociedade, conforme afirmam Garcia; Azevedo (1984, p.29):

Mas é exatamente porque na escola estão refletidas as contradições da sociedade que nela circulam não só a ideologia dominante, como contra ideologias revolucionárias. E é este o espaço para uma ação transformadora do educador.

Não cabe aqui a visão redentora da educação, como se ela solucionasse todos os problemas sociais, e sim como possibilidade de emancipação por meio de uma relação dialética entre os sujeitos.

A escola, como tradicionalmente é organizada, não atende as demandas da contemporaneidade. Para tanto é preciso romper com os paradigmas homogeneizantes, com o ensino que tem a pretensão de encaixar o estudante em moldes pré-estabelecidos (como se ele não tivesse conhecimento algum), promovendo, assim, aprendizagens que idealmente chegam da mesma forma para todos. De acordo com pensamento de Adorno, “(...) isto combina com a disposição de tratar outros como sendo massa amorfa” (1995, p. 129).

A Constituição Federal de 1988 democratizou o acesso dos brasileiros à escola, estabelecendo a educação como direito de todos, o que significou um avanço, visto que pessoas de diferentes grupos sociais tiveram a oportunidade de ingressar na escola. Mas, o acesso à escola não foi garantia de igualdade de condições aos que nela ingressaram, pois os que não conseguiam atender as expectativas iam sendo excluídos no discurso da incapacidade do sujeito.

Na história da humanidade nunca tivemos uma única forma de aprender. Contudo, na escola, por vezes, queremos uma única forma de ensinar, e os que não conseguem são excluídos do processo. Logo, a inclusão é um desafio que precisa ser encarado por todos, afim de alcançarmos uma escola que acolha, mas, sobretudo, que reconheça suas fragilidades para de fato tornar-se inclusiva.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. (MANTOAN,2003, p. 14).

A partir da década de 90, as declarações, os tratados e os documentos que traziam em seu teor a perspectiva da educação inclusiva apontaram para a necessidade dos sistemas de ensino (e, conseqüentemente, as escolas) mudarem o tratamento dispensados aos estudantes, visto que, até então, as pessoas com deficiência eram integradas à escola, sendo realizadas pequenas adequações, para atendê-las, ou nenhuma, e a responsabilidade do sucesso ou insucesso estava sobre os ombros dos estudantes e de sua família.

A educação inclusiva trouxe o entendimento de que a escola que precisa efetivar mudanças atitudinais, procedimentais e estruturais para acolher os estudantes (e não ao contrário), visto que o processo de ensino e aprendizagem não é linear, as formas de aprender são diversas, e todos, sem exceção, têm o direito à educação.

Quando nos referimos à educação inclusiva trazemos para a centralidade da discussão todos os grupos segregados que estiveram historicamente à margem do direito à educação, dentre os quais o grupo das pessoas com deficiências, que, segundo a legislação, são as que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Isto, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Destacamos aqui dois marcos históricos que contribuíram para a afirmação e a reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, na Espanha.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990) objetivou universalizar o acesso à educação e promover a equidade, a fim de superar as disparidades educacionais dos grupos segregados (como as populações das periferias urbanas e rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas e raciais) e das pessoas com deficiência, garantindo, em seus dispositivos, a igualdade de acesso à educação a todos.

Outro marco histórico foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos mais importantes para a promoção da educação inclusiva, orientador do caminho para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

Tal documento registra que toda criança tem direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, respeitando suas características, seus interesses, suas habilidades e suas necessidades de aprendizagem, que lhes são únicas.

Como reflexo dos documentos internacionais, o Brasil estabeleceu leis, decretos e documentos que visam garantir a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar, dentre os quais a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90); as Diretrizes Nacionais para a educação especial (MEC/1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (3.298/99); o Programa educação inclusiva: direito à diversidade (MEC, 2003); a Política Nacional de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEESP, 2008); e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/15).

Esses dispositivos legais democratizaram o acesso à escola dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com reflexo no aumento dos números de matrículas, conforme revelam os dados do Censo Escolar (MEC/INEP) de 2009 a 2019. Vejamos:

Tabela 1 – Número de matrículas da educação especial, por etapa de ensino, no Brasil (2009–2019)

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes comuns (Alunos incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Ens. Fund.	Médio	EJA	Ed. Profissional
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
2014	886.815	188.047	13.878	111.845	1.191	60.622	1.259	698.768	47.496	540.628	56.563	51.341	5.510
2015	930.683	179.700	12.157	105.872	1.269	60.040	1.080	750.983	51.891	576.795	64.488	54.865	6.172
2016	971.372	174.886	11.012	102.573	1.052	60.047	936	796.486	58.772	607.232	74.007	53.778	6.404
2017	1.066.446	169.637	10.531	99.708	1.043	58.026	664	896.809	69.218	668.652	93.231	62.489	7.611
2018	1.181.276	166.615	10.140	96.567	1.236	58.259	665	1.014.661	81.254	741.426	115.051	72.030	10.549
2019	1.250.967	160.162	8.850	9.3868	1.035	56.387	400	1.090.805	99.105	791.893	124.998	70.051	12.000

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2009–2019.

De 2009 a 2019, entre classes especiais, escolas exclusivas e classes comuns com estudantes incluídos, tivemos um aumento de 611.249 matrículas na modalidade da Educação Especial. Se nos referirmos apenas às matrículas nas classes especiais e em escolas exclusivas, no mesmo período houve um decréscimo de 92.525 matrículas. Em contrapartida, as classes comuns, com estudantes incluídos, resultaram no aumento de 703.774 matrículas.

Esses dados revelam que, nos últimos dez anos, as escolas regulares receberam um número relevante de estudantes público-alvo da Educação Especial, o que significa um aspecto positivo para as políticas de acesso e inclusão à escola, voltadas para as pessoas com deficiência.

No entanto, cabe ressaltar que a nova Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto 10.502/20, põe em risco os avanços conquistados na inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, visto que favorece o atendimento em escolas exclusivas e em classes especiais, como está registrado no artigo 2º:

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

VII – classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade. (BRASIL, 2020).

A referida política fere a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem status constitucional no Brasil desde 2009, por meio do Decreto nº 6949/09. O artigo 24 da declaração estabelece que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.

A exclusão começa quando uma legislação categoriza quem está apto ou não a participar da escola regular, segregando os que consideram não serem capazes de estar em espaços plurais. Se as avaliações forem realizadas, elas devem servir de subsídio para aperfeiçoar os sistemas de ensino, garantindo que os estudantes tenham acesso às escolas regulares com qualidade.

Segundo Costa (2005, p. 26):

a sociedade brasileira criou as instituições de educação especial que cumprem um papel ambíguo. Criadas para “integrar e normalizar”, elas legitimaram a retirada dos alunos com deficiência das classes comuns, afastando-os do contexto geral da educação e da sociedade, explicando, dessa maneira, a não inclusão social das pessoas com deficiência. Nesses termos, as instituições destinadas ao atendimento escolar de indivíduos com deficiência cumprem um único papel: os excluem de maneira violenta.

As políticas educacionais no âmbito federal, estadual e municipal devem considerar as singularidades do estudante/do ensino, a fim de modificar práticas e estruturas segregadoras.

Para Ferreira (2012, p. 32), a promoção e a defesa dos direitos das crianças, assim como as medidas de proteção a elas, aos jovens e adultos com deficiência devem constituir meta governamental e estar no centro da agenda política e dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

As medidas para tornar a inclusão escolar possível precisam ocorrer não somente em nível macro (nacional), mas também micro (município/escola). Sendo assim, a análise e a reflexão sobre as políticas que são desenvolvidas para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede de ensino em Mesquita e como elas se refletem no espaço escolar são os fios condutores da presente pesquisa.

Para chegar às ações na unidade escolar, faz-se necessário conhecer as políticas de inclusão educacional no âmbito municipal e discutir a importância do Orientador Educacional como integrante da equipe gestora, na mediação junto aos demais profissionais da escola, para efetivação da inclusão dos estudantes.

De acordo com Silva (2014, p. 89), a “Orientação Educacional é de suma importância no ambiente escolar, porque é por meio desse profissional que teremos uma ação investigativa e integradora sobre todo grupo que ali atua”.

A Orientação Educacional tem como um dos seus objetivos proporcionar o desenvolvimento pleno do estudante, considerando seus desafios e potencialidades. Ter esse profissional no ambiente escolar auxilia na interlocução entre os atores da comunidade escolar na mediação da inclusão dos estudantes.

Os dispositivos legais visam garantir o acesso e a permanência do estudante na escola regular, como registrado na Constituição Federal, em seu artigo 206: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mas entre o que está estabelecido em lei e a efetivação existe uma lacuna, daí a necessidade de políticas de inclusão discutidas e implementadas pelos sujeitos da escola, respeitadas a identidade da comunidade escolar e as particularidades dos sujeitos inseridos nela.

O debate sobre a educação inclusiva inicia-se com a inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas regulares, mas não se pauta em atender somente a esse público. Ele considera a diversidade existente no espaço escolar, voltando-se também para as questões sociais, de gênero, econômicas entre outras, objetivando tornar a escola mais acolhedora, pois compreende que os moldes tradicionais estabelecem padrões de estudantes que tornam esse espaço por vezes excludente.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Neste sentido, faz-se necessária uma reflexão sobre a temática, com o objetivo de entendermos que educar para diversidade vai além de reconhecermos as diferenças; implicam promover ações que permitam garantir os direitos de todos.

Diante desse contexto, o Orientador Educacional é um dos atores da escola que mobiliza a comunidade escolar para práticas inclusivas no combate à discriminação, tornando-se um interlocutor importante na mediação entre a escola e a família, buscando assegurar os direitos do estudante, a fim de que este tenha não apenas o acesso, mas a permanência com sucesso na escola.

De acordo com Grispun (2002), o trabalho do Orientador Educacional diz respeito ao cotidiano da escola, que, por sua vez, deve estar relacionado ao movimento da sociedade local e mundial. Ele procura explicitar as contradições, a partir da realidade concreta, provendo as articulações necessárias, as mediações possíveis, para que possamos ter uma educação mais justa, solidária e democrática.

Sob essa perspectiva, algumas questões foram relevantes para orientar a presente pesquisa:

- Qual(is) a(s) política(s) de inclusão, voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, são implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED)?
- Existem documentos que orientem as ações da equipe técnico-pedagógica e docente para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar?
- Os Orientadores Educacionais são potenciais agentes de inclusão no espaço escolar, na articulação com os diferentes profissionais da escola, responsáveis e estudantes?
- Qual (is) a (s) contribuição (ões) da Orientação Educacional para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Mesquita?

Diante do exposto, a presente pesquisa volta-se para a análise do trabalho protagonizado pelo Orientador Educacional nas unidades escolares do município de Mesquita, na tentativa de compreender como esse profissional pode contribuir para práticas inclusivas, com ações que favoreçam mudanças.

O interesse pela temática parte das discussões realizadas nos encontros de formação com os Orientadores Educacionais, coordenadores pedagógicos e professores das salas de recursos, a partir das já mencionadas inquietações e dos questionamentos que emergiram das discussões.

Esta pesquisa se mostra relevante por contribuir com diálogos acerca dos caminhos possíveis para a educação inclusiva, com práticas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, os objetivos deste estudo são os seguintes:

- Caracterizar a atuação dos Orientadores Educacionais nas escolas da Rede Municipal de Mesquita no que se refere às suas práxis no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar e analisar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Mesquita, por meio de documentos oficiais;
- Caracterizar as concepções e ações da Orientação Educacional acerca da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Mesquita;
- Identificar e analisar documentos que orientam as ações da equipe técnico-pedagógica, no ambiente escolar acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Mesquita.

Tais questões nos propulsionam a pesquisar os desafios da comunidade escolar, de seus profissionais, com foco para o Orientador Educacional e suas práticas em um espaço plural que possibilite a interação e aprendizado com as diferenças.

Portanto, as expectativas são as de que os resultados do presente estudo oportunizem discussões no âmbito local e nacional, proporcionando espaços de reflexão sobre a importância de políticas públicas que se efetivem no chão da escola.

“A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu”.
Theodor Adorno

1 OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Revisitar o passado requer uma reflexão crítica das tramas que foram tecidas pelos que nos antecederam, que, no emaranhado de cada tempo, ou foi a favor da classe dominante, reproduzindo as injustiças sociais e a segregação das minorias, ou agiu contra a dominação e a alienação dos sujeitos.

Para Adorno (2003, p.122), “a pressão do geral dominante tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência”.

A cada período histórico a sociedade tentou impor padrões, na tentativa de aniquilar a identidade dos sujeitos e seu potencial de resistência, impondo-lhes a forma de pensar e agir, reproduzindo os costumes de uma época sem permitir o questionamento. Adorno afirma que a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente (2012, p.33).

Voltar ao passado é encontrar, nos caminhos tortuosos da história, os rastros de exclusão que se perpetuaram até o tempo presente, bem como confrontar as formas de dominação e exclusão da sociedade.

Na antiguidade, as crianças com deficiência eram abandonadas à própria sorte ou sacrificadas, rotuladas como *anormais*, *aleijadas*, *aberrações*, *invalidas*, entre outras designações. Algumas famílias, temerosas pela vida de seus filhos, escondiam-nos dentro de casa para que não fossem perseguidos ou mortos; outros eram deixados em abrigos, longe do convívio social.

Durante séculos, foi tirado das pessoas com deficiência o direito à interação social, a frequentar a escola; e, quando conquistado esse direito, por muito tempo elas ficaram à margem, nas classes exclusivas, que tinham um cunho muito mais assistencialista do que pedagógico.

Sendo assim, rememorar a história da Educação Especial– da segregação até os tempos atuais, ao direito à inclusão escolar dos estudantes que são o público–alvo da Educação Especial – é demarcar espaço e reafirmar que os direitos garantidos em lei, mais do que um registro no papel, precisam ganhar vida no chão da escola.

A análise crítica nos permitirá confrontar e problematizar os resquícios de segregação e exclusão das pessoas com deficiência, a fim da não reprodução, no tempo presente, nas escolas e em outros diferentes espaços.

Discutir as políticas voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial possibilitará a democratização da escola não só como espaço de interação, mas de aprendizagem para todos.

Neste sentido, o presente capítulo desta pesquisa pretende realizar um resgate histórico-político da trajetória da Educação Especial, contemplando avanços e retrocessos até a conquista da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas regulares, bem como debater a necessidade de efetivação não apenas do acesso, mas da permanência desses estudantes na escola, reafirmando o direito à escola para todos.

Além disso, uma análise crítica das propostas governamentais atuais referentes à educação especial no Brasil será desenvolvida.

1.1 Trajetória da Educação Especial: da exclusão ao direito de acesso à escola

A trajetória da Educação Especial foi e é demarcada por quatro etapas históricas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Essas etapas não são lineares e, apesar de mais evidentes em uma época do que em outra, deixaram resquícios ao longo da história, com consequências no presente.

A exclusão social, mais fortemente evidenciada da antiguidade até o século XIX teve como prática o isolamento social e o abandono das pessoas que apresentavam alguma anormalidade, sendo elas consideradas pela sociedade como inválidas, incapazes, aleijadas; por isto, eram comumente abandonadas à própria sorte por seus próprios familiares.

Em 1717, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo iniciou o recolhimento de crianças abandonadas e, entre elas, possivelmente havia crianças com alguma deficiência, pois, no primeiro relatório da instituição, Francisco Martins de Almeida escreveu:

Ignoro como se havia a Santa Casa com esses órfãos [...]. Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos, que muitas vezes as mutilavam ou matavam. (JANNUZZI, 2012, p. 08).

Outra possibilidade de abandono de crianças com deficiência, na época, é a rodados expostos. A primeira foi criada no Brasil em 1726 e tinha por finalidade receber as crianças enjeitadas por diferentes motivos, entre eles a presença de alguma anomalia física ou mental.

Jannuzzi (2012) registrou que, em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e a educação dessas crianças (até os sete anos de idade). Dessa forma, além de receberem alimentação, tais crianças recebiam alguma educação.

As meninas e os meninos que atingiam os sete anos de idade e não eram adotados seguiam para seminários, como o da Glória, fundado em 1825, onde as meninas permaneciam até o casamento, e os meninos, até a obtenção de uma profissão. Em meio a esses encaminhamentos, estavam as crianças com deficiência, largadas por seus tutores.

pode supor que algumas crianças com anomalias não acentuadas tiveram recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para doentes alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital. (JANNUZZI, 2012, p.09).

A atenção dada à pessoa com deficiência estava voltada para o assistencialismo, na acolhida nas Santas Casas de Misericórdia, em asilos e em outras instituições sem atendimento educacional ou com oferta precária de oficinas para os considerados *sem condições de aprender*.

Em 1835, o deputado Cornélio França propôs a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos. No entanto, o projeto foi arquivado e somente 22 anos depois começaram os atendimentos a essa população.

A oferta de ensino no Brasil era escassa, e a população predominantemente rural não tinha acesso à educação, mesmo já tendo sido promulgada a Constituição de 1824, que garantia o acesso gratuito de todos à educação. Todavia, os que ingressavam na escola pertenciam às classes sociais mais altas; isso quando não iam estudar fora do país e retornavam formados.

A Constituição de 1824, apesar de garantir o direito de todos à educação, não passava de um registro documental, pois as pessoas com deficiência continuavam à margem, com atendimento caritativo.

Somente a partir da década de 50 do século XX começam a surgir escolas para atendimento a pessoas com deficiência. De acordo com Mazzota (2011, p.27), “inspirados em experiências internacionais, alguns brasileiros iniciaram no século XIX a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos”. Tais ações configuraram “iniciativas oficiais e particulares que impulsionaram o interesse de educadores para o atendimento educacional especializado”.

Os primeiros registros de atendimento educacional especial às pessoas com deficiência no Brasil datam de meados do século XX. Segundo Mazzota (2011, p.28), em 1854, por meio do Decreto Imperial nº. 1.428, D. Pedro II tomou as primeiras providências para a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Anos depois, em 1890, o Decreto nº. 408 mudou seu nome para Instituto Nacional dos Cegos e aprovou seu regulamento. Em menos de um ano, no dia 24 de janeiro de 1891, ele foi denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), pelo qual é conhecido até hoje.

Em 1857, D. Pedro II, por meio da Lei nº.839, de 26 de setembro, fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, que após cem anos de fundação, pela Lei n.3.198, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mazzota (2011, p.30) destaca que:

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografias e encadernação para os meninos cegos e tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Percebe-se, nesse registro, que a preocupação não estava voltada para a formação pedagógica das pessoas com deficiência, e sim para a formação de mão de obra, pois nessa época a educação popular e a destinada aos deficientes não tinham lugar de destaque nas pautas de discussão das classes mais abastadas. Entendia-se que as pessoas com deficiência eram incapazes, bastando-lhes, dessa forma, o ensino de ofícios para sua subsistência.

Corroborando essa afirmativa, Damasceno (2015, p.59) registra que:

A criação das instituições especializadas, o IBC e o INES têm fortes indicativos que em grande parte se deu com o propósito de geração de mão de obra daqueles que até então eram considerados improdutivos, não eficientes. Daí, a concepção capitalista burguesa de deficiência, o que seria deveras interessante no cenário de profissionalização demandado à época.

Em 1872, havia neste país uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Dentre estes, apenas 35 cegos eram atendidos no Instituto Benjamin Constant, e 17 surdos, no Instituto Nacional de Educação de Surdos, dada a precariedade de oferta do atendimento a essa população. Tal situação motivou o debate sobre a Educação das pessoas com deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública. Um dos temas foi a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos (MAZZOTA,2011).

A situação era tão alarmante na época que o relatório de 22 de julho de 1872, do Instituto Benjamin Constant, registra o baixo aproveitamento escolar dos estudantes matriculados no período de 18anos da instituição. Dos 64 estudantes matriculados até aquela data, apenas 16 havia concluído os estudos; 22 tinham falecido; 6 saíram por “*incapacidade de instrução*, em consequência de graves moléstias físicas e mentais”; e 2 foram expulsos por péssima conduta (JANNUZZI, 2012).

O governo central ainda não considerava a importância da educação das pessoas com deficiência algo que necessitasse de intervenções políticas federais, relegando às províncias essa responsabilidade, fato que resultou em tímidos avanços no atendimento educacional.

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. Em 1874, o Hospital Estadual da Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais, e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico. (MAZZOTA, 2011, p.31).

Além do Hospital Estadual de Salvador, para atendimento a crianças com deficiência mental, há registros de que a Escola México, no Rio de Janeiro, atendia deficientes mentais, físicos e visuais (JANNUZZI, 2012).

No início do século XX, a sociedade começou a demonstrar interesse pela educação de pessoas com deficiência, e alguns trabalhos relativos à temática foram publicados.

Em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas. Por volta de 1915, foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: A educação da infância anormal da inteligência no Brasil, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência e A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina, obra de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de 1920, o importante livro do professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado Infância Retardada. (MAZZOTA, 2011, p.31).

Em 1889, foi proclamada a República no Brasil; e, embora o movimento tivesse como objetivo a educação para todos, o real interesse era o de garantir a continuidade dos estudos aos filhos da elite, pois a oferta de ensino mostrava-se dualista. Aos mais abastados, o ensino científico; à população em geral, o ensino elementar e profissionalizante.

Em 1891, a Constituição descentralizava o ensino, ficando para a União a responsabilidade da educação superior e secundária e para o Estado o ensino primário e profissionalizante. Assim, reafirmava-se a desigualdade e as intenções da elite da época.

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

- 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;
- 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
- 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891).

No que se refere à educação, a Constituição determina que as ações não serão privativas e sim cumulativas, responsabilizando-se pela criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, ficando para os Estados a incumbência pela organização social do sistema primário de ensino.

Nesse bojo, estava a educação para as pessoas com deficiência, que ficavam à margem. “A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política” (ARANHA, 1989, p.15).

Nesse contexto de desigualdades, o Brasil atinge a taxa de 80% de analfabetismo e vivencia o processo de industrialização. Forma-se uma burguesia urbana que exige o acesso à escola e deseja a educação acadêmica e elitista, desprezando a educação profissionalizante. Com a crescente da classe operária, que trabalhava nas fábricas e necessitava do mínimo de escolarização, aumenta a pressão para a oferta de ensino (ARANHA, 1989).

Ainda em meados do século XX, começa o movimento escolanovista no Brasil, que lutava contra as desigualdades sociais e a favor de transformações no ensino, de uma escola obrigatória, gratuita e sem dualismo. Vale ressaltar que o processo educacional destinado às pessoas com deficiência durante esse período cresceu sob esse mesmo ideário.

Nesse período havia, conforme registra Mazzota (2011, p.31):

quarenta estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais, e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências.

No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais, e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes.

Dentro desse panorama de ampliação de instituições públicas e particulares no atendimento a pessoas com deficiência, a psicóloga russa Helena Antipoff se destacou pelo relevante trabalho desenvolvido, contribuindo para a Educação Especial no país.

Helena Antipoff chegou ao Brasil no ano de 1929 e dedicou-se à organização da educação primária do ensino regular, com foco em turmas homogêneas, e criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Minas.

Em 1940, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais instalou no município de Ibirité, nos arredores de Belo Horizonte, uma Granja-Escola na fazenda do Rosário, proporcionando experiência em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantendo cursos para preparo de pessoal especializado.

Organizada por Helena Antipoff, essa escola tinha como objetivo integrar escola e comunidade, proporcionando ensino a todas as crianças (com ou sem necessidades educacionais) um serviço pioneiro.

Em 1945, a Pestalozzi foi expandida para todo o país. No Rio de Janeiro, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil que, segundo Mazzota (2011, p. 46), foi “pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, foi responsável pela instalação das primeiras *Oficinas Pedagógicas* para deficientes mentais no Brasil”.

Outras contribuições de Helena Antipoff foram: a troca do termo utilizado para denominar as pessoas com deficiência mental (até então chamadas de “retardadas”, denominação que, para a psicóloga, poderia trazer estigmas negativos, sendo, assim, substituída por “excepcional”) e a participação no movimento que culminou na organização da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A primeira APAE foi fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, e recebeu o apoio do governo federal, conseguindo, assim, a área em que a sede da associação foi construída.

Em 1973, a APAE–RJ recebeu do governo federal, por sistema de comodato, uma área onde foi instalado o centro de treinamento profissional. Na sequência, outras foram inauguradas no território brasileiro. Dentre elas a APAE–SP, que se destacou nas ações relacionadas às crianças excepcionais.

Além disso, a APAE criou o Centro Ocupacional Helena Antipoff, para habilitação de adolescentes com deficiências mentais, fundou a Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental (CLIDEME), o Centro de Habilitação de Excepcionais, a primeira unidade multidisciplinar, os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS), destinados à preparação para o trabalho de adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis, de ambos os sexos.

Em 1981, a APAE-SP conseguiu autorização da Secretaria de Educação do Estado para funcionar como Escola de Educação Especial (MAZZOTA, 2011). O atendimento aos excepcionais ganhou abrangência nacional por meio do governo federal, com a criação de campanhas para esse fim (MAZZOTA, 2011).

Em 1958, foi realizada a primeira campanha, intitulada Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB). “Essa campanha tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território Nacional” (MAZZOTA, 2011, p.53).

No ano de 1960, foram realizadas a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), pelo Decreto nº.48.252, de 31 de maio, e a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), por meio do Decreto nº.48. 961, de 22 de setembro. Vale ressaltar que tais campanhas contribuíram para a construção de políticas públicas voltadas para Educação Especial.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei nº. 4.024, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhecendo um marco das políticas públicas para Educação Especial em âmbito nacional. Antes, as ações eram iniciativas isoladas no contexto político educacional. Essa lei trouxe, em seu texto, dois artigos referentes à educação dos excepcionais.

TITULO X – Da Educação de Excepcionais

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los a comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções.

A redação do texto legal deixa dúvidas quanto ao atendimento ao público-alvo da Educação Especial, com brechas à dupla interpretação, como afirma Damasceno (2010, p.69):

Assim, está explícita a conjuntura que ratifica o caráter de educação segregadora posto na educação especial, quando o dispositivo é interpretado. De igual maneira, ao analisarmos o Artigo 89 da referida Lei não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação”.

Além da dualidade na legislação, sem deixar claro o caminho a ser seguido no atendimento às pessoas com deficiência, reafirma-se a continuidade da segregação dessas pessoas. O que ficou claro na legislação de 1961 foi o benefício às instituições filantrópicas, privadas e confessionais, que receberam do governo substanciais recursos públicos, destinados à educação.

Em 1971, no período da ditadura militar brasileira, num contexto de repressão e tensões, foi promulgada a Lei nº.5.692, de reforma do ensino do 1º e 2º graus, que previu, em seu Artigo 9º, o tratamento especial aos “excepcionais”.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão

receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A redação do referido artigo registra a necessidade de dispensar “tratamento especial” aos estudantes excepcionais, mas sem explicitar como isto seria realizado, deixando dupla a interpretação. Os estudantes seriam atendidos em serviços especiais ou seriam enquadrados no sistema geral de educação?

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº. 72.425, que tinha por finalidade melhorar o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Com a criação do CENESP foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

No final da década de 70, iniciou no Brasil o processo de redemocratização, que sucedeu a ditadura militar. Nesse período, diferentes segmentos da sociedade participaram da luta pela democratização, dentre eles o movimento das pessoas com deficiência, que participou das discussões sobre políticas públicas nos setores da saúde, da educação, do trabalho e do lazer, entre outros.

Os militantes queriam abordar a deficiência para além das perspectivas médica e religiosa; por isso, passaram a requerer do Estado a construção e mudança de políticas públicas e a garantia de equiparação de oportunidades e direitos essenciais. Concomitantemente, buscavam a visibilidade e inclusão social do segmento e a conquista de autonomia para conduzir o próprio percurso de vida. (CRESPO, 2009, p. 281).

Em 1980, foi realizado o primeiro encontro nacional de entidades de pessoas com deficiência, que aconteceu em Brasília, no período de 22 a 25 de outubro. No mesmo ano, por recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), o governo brasileiro criou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência.

Tal encontro fomentou nas pessoas com deficiência o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que seus problemas eram coletivos e que, portanto, suas lutas por direitos deveriam ser travadas na arena política. A este encontro seguiram-se outros, 1980 e 1983. (ABREU; MENDONÇA; RANGEL, 2017, p. 316).

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu o ano internacional das pessoas com deficiência, com o tema Participação Plena e Igualdade, cujo objetivo foi chamar à atenção dos países, dos dirigentes governamentais, da sociedade em geral e das próprias pessoas com deficiência sobre os direitos fundamentais desse grupo. Considerado como marco histórico para o segmento, a sociedade foi chamada a atentar para as demandas das pessoas com deficiência não com o olhar assistencialista, mas como protagonistas sociais.

O evento promovido pela ONU resultou na Década Internacional das Pessoas Deficientes, que durou de 1983 a 1992. Nesse período, o mundo começou a debruçar-se sobre o que foi discutido e aprovado em 1981, o que deu origem à elaboração de documentos e declarações que influenciaram na elaboração de leis e decretos nacionais.

Em 1986, o CENESP foi extinto e deu lugar à Secretaria de Educação Especial (SESPE). Essa mudança se deu pelo Decreto nº. 93.613, que integrou a Secretaria à estrutura básica do Ministério de Educação (MEC).

Segundo Jannuzzi (2012, p.140), antes da transformação, o CENESP constituiu um comitê nacional (Decreto nº. 91.872, de 4 de novembro de 1985), que apresentou a proposta de criação de um órgão para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiência, as com

problemas de conduta e as superdotadas. Desta forma, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que tinha por objetivo coordenar todas as ações voltadas para as pessoas com algum tipo de deficiência.

Jannuzzi (2012, p.143) acrescenta:

A CORDE, visando aspecto mais abrangente que o CENESP, e numa época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente.

A luta por afirmação de direitos não cessou. Assim, em 1987, houve a Assembleia Constituinte que discutiu a Constituição Federal em processo. Ela contou com a participação popular para sua elaboração, por meio de audiências públicas, nas quais havia a representatividade das pessoas com deficiência.

Assim, representantes do movimento das pessoas com deficiência atuaram junto aos congressistas para assegurar na Carta Magna direitos para as pessoas com deficiência, não em capítulos específicos, mas ao longo de todo o texto constitucional. O principal êxito dessa luta foi o fato do movimento ter conseguido superar a lógica de segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar o princípio de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, vislumbrando formas de proteção social das pessoas com deficiência, expressando os anseios e lutas desse grupo. (ABREU; MENDONÇA; RANGEL, 2017, p.317).

A Constituição Federal foi promulgada em 5 de outubro de 1988 e ratificou o compromisso do Estado com a educação pública, conforme registrado no Artigo 205, do capítulo III, que versa sobre a Educação, Cultura e Desporto.

A educação é 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 qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988).

O Artigo 208 dispõe sobre a universalização do ensino e responsabiliza o poder público pela irregularidade na oferta de matrículas, além de afirmar o atendimento da pessoa com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino,

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 - II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, promulgada em 1988, os documentos mais importantes no território nacional, também conhecida como “Constituição Cidadã”, representou avanços inegáveis para o acesso à Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, conforme afirma Damasceno:

A Carta Magna do país assumia importante papel no cenário de reorientação da educação especial, baseando-se em pressupostos democráticos de equidade, igualdade de oportunidades e construção de cidadania. Iniciava-se nesse contexto histórico-político, onde se ‘respirava’ democratização, um momento favorável à reflexão sobre a separação em escolas distintas, as pessoas consideradas diferentes (DAMASCENO, 2006, p. 61).

A Constituição Federal de 1988 trouxe o conceito de direito público subjetivo à Educação, sendo obrigatória a oferta gratuita à Educação Básica. Deste modo, o Estado deve garantir o direito a todos à Educação, sem discriminação.

Nesse sentido, a legislação brasileira ratificou seu compromisso com a educação pública e gratuita aos estudantes da educação básica e garantiu, em seu Artigo 208, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei nº. 7. 853, de 24 de outubro de 1989, foi importante para Educação Especial no país, por ela ter proibido que as escolas regulares recusassem a matrícula devido à deficiência do estudante.

Em 1990, o Ministério da Educação foi reestruturado. Com isso, a Secretaria de Educação Especial (SESPE) foi extinta, tendo suas atribuições sido redirecionadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica. Nessa estruturação, o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) ficou responsável por essa modalidade de ensino. Com o passar dos anos, mudaram as nomenclaturas, mas a visão terapêutica e assistencialista voltada para a Educação Especial perdurou ao longo dos anos, favorecendo os atendimentos por instituições particulares especializadas.

1.2 Como incluir em tempos de exclusão? Avanços e retrocessos: impactos do processo de inclusão no Brasil.

Dentro do panorama histórico, o direito à educação é algo recente para as pessoas com deficiência no Brasil; é resultado de lutas e discussões, nacionais e internacionais, promovidas por movimentos liderados por pessoas com deficiência e por instituições e entidades que reconhecem a importância de direitos fundamentais historicamente negligenciados, em busca de políticas públicas inclusivas para a visibilidade dos grupos mais vulneráveis e marginalizados na sociedade e pela sociedade.

Da década de 1990 até a atualidade, a perspectiva da educação inclusiva traz um novo olhar para as pessoas com deficiência, tirando o foco das limitações delas e voltando-se para suas potencialidades.

Entende-se nesse momento que o desenvolvimento e o processo de aprendizagem são singulares e que a educação inclusiva não é voltada apenas para as pessoas com deficiência, e sim para todos, no entendimento de que a escola é um espaço plural que favorece a aprendizagem. Logo, tanto a sociedade quanto a escola precisam derrubar as barreiras que obstaculizam o acesso a ela, devido às diferenças.

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso

e permanência na escola regular dos educandos com deficiência e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana. (COSTA, 2001, p.91).

No caminho da redemocratização e da garantia de direitos, de modo mais específico das crianças e dos adolescentes brasileiros, foi promulgado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069/90, reconhecida internacionalmente como uma das mais avançadas e dedicadas à garantia de direitos da população infanto-juvenil. Ela é um marco histórico nas conquistas de garantia de direitos das crianças e adolescentes em nossa sociedade.

De acordo com Digiácomo (2013, p. 13):

É preciso, pois, fazer com que os direitos e garantias legais e constitucionais assegurados a criança e adolescente sejam melhor conhecidos, compreendidos e, acima de tudo, cumpridos para o que é fundamental uma visão global do “microssistema” que a Lei nº8.069/1990 encerra e das disposições correlatas contidas na Constituição Federal e outras normas, inclusive de alcance internacional que, em última análise, integram o Direito da Criança e do Adolescente.

O ECA, reiterando o que foi estabelecido pela Constituição de 1988, prevê em seus dispositivos os direitos das crianças e dos adolescentes com deficiência, em diferentes áreas, para o desenvolvimento pleno do sujeito.

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185/2005)

§ 1º A criança e ao adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido. (BRASIL,1990).

No âmbito internacional, ainda na década de 90, ocorre a Conferência de Jomtien, na Tailândia, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O Brasil foi signatário e firmou o compromisso com a universalização da educação básica e as proposições do documento.

Art. 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitude), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Na mencionada Declaração, fica claro que o compromisso com a educação iria requerer importantes mudanças no sistema educacional brasileiro para que os sujeitos pudessem ingressar no ensino fundamental, com a garantia de permanência e sucesso no processo de aprendizagem e a possibilidade de inclusão dos grupos vulneráveis, como o público-alvo da educação especial.

No entanto, as mudanças esperadas com essa pactuação não aconteceram, e as classes populares que conquistaram o direito constitucional da escola pública e gratuita para todos continuou sem seus direitos de aprendizagem assegurados; conseqüentemente, o público-alvo da Educação Especial ficou à margem, sendo integrado às escolas regulares.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, pelo Decreto 3.298/90, reiterou o compromisso com o público-alvo da Educação Especial.

- I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico.
- III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

No entanto, ainda com um caráter segregador, o documento registra que o acesso da pessoa com deficiência à escola deve se dar por meio da integração do sujeito, ou seja, a pessoa com deficiência deverá adequar-se ao sistema, e não ao contrário.

Em 1993, a Secretaria de Educação Especial lança a Política Nacional de educação especial (PNEE), segundo sua redação, alicerçada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente (MAZZOTA, 2011), que tinha por objetivo garantir o atendimento educacional aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como outros documentos publicados na década de 90, essa redação abandonou o termo “excepcionais”, passando a adotar “portador de necessidades especiais”. A meta da referida Política era ampliar em 25% o atendimento a esse público até o final do século XX.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, na Espanha, tratou da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e representou um marco histórico na perspectiva da educação inclusiva e no respeito à diversidade.

A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a educação para todos:

2. Acreditamos e proclamamos que:
 - toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
 - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
 - sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
 - aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
 - escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das

crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO,1994).

A Declaração de Salamanca registra a importância de se aprender junto e o direito de todos à educação e à oportunidade de aprendizagem. Orienta, ainda, sobre a necessidade de os sistemas educacionais levarem em consideração a diversidade para desenvolver programas adequados e afirma que as pessoas com deficiência devem ter o acesso à escola garantido, com uma pedagogia centrada no estudante, ou seja, a escola precisa mudar e adequar-se para atender as demandas dos estudantes, a fim de combater a discriminação, tornando os espaços educacionais mais acolhedores.

Dois anos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, em Salamanca, foi promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que dedicou um capítulo à Educação Especial, o que não ocorreu nas LDBs, anteriores.

O capítulo V da referida legislação inaugura essa pauta com o Artigo 58, afirmando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino com oferta preferencialmente na rede regular para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

O 1º parágrafo registra que, quando necessário, haverá atendimento especializado na escola regular, privilegiando esse espaço.

Em seu 3º parágrafo, lemos que a Educação Especial será ofertada na Educação Infantil e se estenderá ao longo da vida, caracterizando a perspectiva transversal da modalidade; avanços, portanto, inegáveis à Educação Especial.

O 2º parágrafo, no entanto, possibilita o encaminhamento de estudantes para as escolas especiais, de acordo com condições específicas. Nesse aspecto, a legislação ainda se mostrou segregadora, pois, dessa forma, a avaliação de quem pode e de quem não pode estar na escola regular se mantém. Então o questionamento que propomos é: considerando que a escola precisa estar aberta à diversidade e reinventar-se para atender a todos, qual o parâmetro para tal definição? Essa reflexão se faz necessária para a não perpetuação da exclusão escolar.

O Artigo 59 versa sobre organização do sistema de ensino para este público.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59–A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao

desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento. (BRASIL,1996).

O Artigo 59 registra avanços importantes para o público-alvo da Educação Especial. Prevê orientações curriculares, metodológicas e estratégicas, entre outras, considerando o respeito ao ritmo do estudante e a necessidade de atender suas demandas específicas. Também cita a formação dos professores especializados e das turmas regulares, objetivando efetiva inclusão dos estudantes com deficiência. Cabe ressaltar a importância de formação para os demais profissionais da escola.

Já o Artigo 60 finaliza o capítulo voltado para a Educação Especial e normatiza as instituições que irão atender esse público.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL,1996, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Observa-se que esse trecho da legislação traz resquícios do passado com relação ao atendimento em instituições privadas, mas salienta que o poder público adotará atendimento preferencialmente na rede pública de ensino.

Em 1998, foi publicado pelo Ministério da Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica. Em sua redação foram inseridas adaptações curriculares sobre as estratégias para o desenvolvimento de atividades aos estudantes público-alvo da Educação Especial, com ajustes necessários para cada especificidade, a fim de favorecer a aprendizagem.

No ano seguinte, o Decreto Nº 3.298, dispôs sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, dentre outras providências.

No ano de 1999, ocorre a Convenção de Guatemala, reafirmando que as “Pessoas Portadoras de Deficiência” têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que quaisquer outras, sendo-lhes garantido o direito de não serem submetidas à discriminação com base em sua deficiência; direito fundamentado nas ideias de dignidade e de igualdade, inerentes a todo ser humano.

Outro acontecimento importante, resultado de acordos internacionais, foi a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Ela foi aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro, por meio do Decreto nº 3.956, de outubro de 2001.

Sancionada em 2001, a Lei nº10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu diretrizes para educação das “pessoas com necessidades educacionais especiais[...], originadas de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (PNE,2001; p.53).

Concomitante ao PNE, foram instituídas pela Resolução nº 2, de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades. Esse documento legitima a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas. De acordo com Damasceno (2010, p. 76), “foi registrado pela primeira vez, em um dispositivo legal a expressão ‘educação inclusiva’”.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.(BRASIL,2001).

Os sistemas de ensino e as instituições deveriam se organizar para assegurar as condições de atendimento para todos.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade. (BRASIL,2001).

Com o PNE (2001), a educação do Brasil foi desafiada a educar para a diversidade e a tornar a educação inclusiva, a fim de garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, na perspectiva de tal educação

Em 2002, a Declaração de Madri, aprovada no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, foi um dos primeiros documentos internacionais a registrar a máxima “Nada sobre as pessoas com deficiência sem as pessoas com deficiência”. De acordo com o documento:

As pessoas com deficiência gozam dos mesmos direitos fundamentais que os restantes cidadãos. O artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos do Homem declara: “Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos”. Para alcançar este objetivo, todas as comunidades devem celebrar a sua diversidade intrínseca e devem assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar integralmente dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais reconhecidos nas diversas Convenções Internacionais, no Tratado da União Europeia e nas constituições nacionais.(Declaração de Madri,2002).

Ao registrar no documento o lema “nada sobre nós, sem nós!”, buscou-se mostrar à sociedade que as discussões precisam ser realizadas e as decisões tomadas por quem delas tem interesse e são diretamente afetados por elas, na perspectiva de compreender as especificidades demandadas pelos sujeitos. Como decidir sobre os rumos a serem tomados socialmente para uma parcela da população sem a sua efetiva contribuição?

Desse modo, fica claro que as ações implementadas devem ser fruto do diálogo e da participação da representatividade dos movimentos das pessoas com deficiência e dos dirigentes governamentais, desde o planejamento até a implementação.

- a) Não às pessoas com deficiência como objectos de caridade... Sim às pessoas com deficiência como detentores de direitos.
- b) Não às pessoas com deficiência como pacientes... Sim às pessoas com deficiência como cidadãos independentes e consumidores.
- c) Não aos profissionais que tomam decisões em nome das pessoas com deficiência... Sim a uma tomada de decisão e de responsabilidade independente pelas pessoas com deficiência sobre as matérias que lhes dizem respeito.
- d) Não ao colocar a tónica sobre as incapacidades individuais... Sim à eliminação de barreiras, à revisão das normas sociais, das políticas, das culturas e à promoção de um ambiente acessível e sustentável.
- e) Não ao etiquetar das pessoas como dependentes ou não empregáveis... Sim à ênfase das aptidões assim como a disponibilização de medidas efectivas de apoio.
- f) Não ao desenho de processos económicos e sociais para alguns... Sim ao desenho de um mundo flexível para todos.
- g) Não a uma segregação desnecessária na educação, no emprego e outras esferas da vida... Sim à integração das pessoas com deficiência nas estruturas regulares.(DECLARAÇÃO DE MADRI,2002).

Ainda em 2002, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão, determinando aos sistemas de educação federal, estadual e municipal a adequação para a inclusão da língua de sinais no currículo dos cursos de formação dos professores e fonoaudiólogos.

Art. 1 É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras –e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras –a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras–, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

No mesmo caminho, foi aprovada a Portaria do MEC nº 2.678/02, que estabeleceu as diretrizes e normas para o uso do sistema Braile em todas as modalidades de ensino no território nacional.

Vale ressaltar que tais conquistas resultaram de movimentos sociais empreendidos pelas pessoas com deficiência.

Em 2003, o Ministério da Educação lança o *Programa educação inclusiva: direito à diversidade humana*, objetivando a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares do sistema de ensino.

O Programa educação inclusiva: direito à diversidade configura-se como um programa de capacitação de recursos humanos proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de educação especial (SEESP). O “Programa” distingue-se dos anteriores, implementados nos anos 1990, que não priorizavam ações com as redes municipais que, assim, permaneciam sem acesso direto à informação e aos subsídios pedagógicos que orientam a inclusão educacional. (PACCINI; OLIVEIRA, 2012)

No ano de 2004, as Leis federais 10.048/00 e 10.098/00 ¹são regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/04, que estabelece os critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nos diferentes espaços públicos ou coletivos.

Art. 5º Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I – pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade ¹congenita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

¹LEI 10.048 DE 2000, dispõe sobre o atendimento prioritário As pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos. LEI 10.098 DE 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação

- b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:
1. comunicação;
 2. cuidado pessoal;
 3. habilidades sociais;
 4. utilização dos recursos da comunidade;
 5. saúde e segurança;
 6. habilidades acadêmicas;
 7. lazer; e
 8. trabalho;
- e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências; e
- II – pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção. (BRASIL,2004).

Em 2005, por meio do Decreto federal nº. 5.626/2005, a Língua Brasileira de Sinais foi incluída como disciplina curricular para os estudantes surdos, sendo a Língua Portuguesa estabelecida como segunda língua para essa população.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou Educação Profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação à distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. (BRASIL,2004).

Criados em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), foram instalados nos estados brasileiros e no Distrito Federal, para atendimento aos estudantes e apoio aos seus responsáveis e professores.

Os Núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (BRASIL,2006).

Como podemos observar, muito se avançou em relação à concepção de educação segregada, presente com maior visibilidade nos primeiros movimentos da educação especial no Brasil, ao mais recente reordenamento jurídico que afirma a inclusão escolar como direito dos estudantes com deficiência. “[...] Porém, vale destacar que esses avanços não são lineares nem livres de embates e conflitos no Brasil” (DAMASCENO, 2010, p. 68).

Como democratizar a escola se o fosso da exclusão social para os grupos minoritários em nosso país ainda se encontram presentes?

Os avanços nas legislações apontam para uma sociedade que acolha a diversidade. No decorrer da história, percebe-se que os avanços na lei não significaram avanços concomitantes nas práticas sociais, visto que se perpetuam comportamentos de discriminação, segregação e rótulos às pessoas com deficiência.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006, foi um marco importante na discussão sobre o acesso aos direitos das pessoas com deficiência aos direitos fundamentais. No tratado, ficou evidente que as pessoas com deficiência fazem parte de um grupo mais vulnerável, sem todos os seus direitos ainda garantidos. O documento não somente reitera o status de pessoa às pessoas com deficiência, como também consolida que a sociedade necessita mudar e adaptar-se para incluir esse público.

Artigo 3: O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual. A não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

Artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b. O desenvolvimento máximo possível da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que:
- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
 - b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

O Brasil participou da Assembleia Geral da ONU (junto com mais de 190 países), aprovou e integrou a redação das discussões nos documentos, por meio do Decreto nº 186/2008, adotando o protocolo após a promulgação em território nacional.

Ratificado no Brasil por força de decreto, os estados, os municípios e o Distrito Federal são intimados a comprometerem-se com ações que garantam condições dignas ao cidadão e a oferta de serviços públicos em diferentes áreas, para atender as necessidades dessa população.

Art. 1º Fica estabelecido o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios em proveito da melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Parágrafo único. Os entes participantes do Compromisso atuarão em colaboração com as organizações dos movimentos sociais, com a comunidade e com as famílias, buscando potencializar os esforços da sociedade brasileira na melhoria das condições para a inclusão das pessoas com deficiência. (Decreto nº 6.215, de 26 de dezembro de 2007).

Em 2008, o grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/07, elaborou o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI), que visava cumprir os compromissos expostos na convenção (tais como o fim do sistema paralelo de ensino segregado e a educação especial) não mais realizando o processo de escolarização, mas favorecendo-o, transversalizando-o no ensino regular.

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

O documento destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE), diferenciando-o das atividades desenvolvidas na turma regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

Ainda em 2008, aconteceu em Genebra a 48ª Conferência Internacional de Educação, um ciclo de encontros voltados para a discussão sobre a educação inclusiva, o qual contribuiu para o avanço de debates, para o alcance de novos entendimentos e para a consolidação de consensos. Prevaleceu nesse encontro a compreensão de que a inclusão é um processo contínuo que consiste na presença, na participação e no sucesso de todos os estudantes.

Entende-se que a inclusão no espaço escolar implica a identificação e a remoção de barreiras à aprendizagem, destinada aos estudantes em risco de marginalização, exclusão e insucesso. “A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas a diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades” (AINSCOW,2009, p.11).

Deste modo, entende-se que o grande desafio do sistema escolar é garantir uma educação de qualidade que se baseie no direito de todos, sem exceção. “A inclusão começa a partir da tomada de consciência [de] que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW,2009,p.12).

Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação que estabelece diretrizes para a política educacional no âmbito nacional, com metas para a educação básica e superior com vigência até o ano de 2024. Dentre estas, a meta 4, que versa sobre a educação inclusiva:

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

Dentro da meta 4 são especificadas 20 estratégias que precisam ser alcançadas nos 10 anos de vigência. Destacamos a 4.8, a 4.9 e a 4.12, a fim de estabelecer um paralelo com o fazer da Orientação Educacional dentro dos desafios da contemporaneidade, visto que a escola não é um núcleo à parte da sociedade e que precisa, portanto, estar atenta para fornecer subsídios na interlocução entre a família, a escola e a sociedade, para incluir garantindo os direitos do estudante.

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (BRASIL,2014).

A Orientação Educacional, junto aos demais profissionais da equipe gestora, desempenha um papel importante na articulação e orientação das famílias para que os estudantes com deficiência tenham seus direitos fundamentais garantidos dentro e fora da escola, viabilizando o acesso a informações e o encaminhamento aos diferentes equipamentos e órgãos da rede pública, afim de possibilitar a intersetorialidade entre o estudante com deficiência e os demais estudantes, para que tenham a oportunidade de avançar no processo pedagógico.

Legalmente, a educação inclusiva se consolidou com o passar dos anos, por meio das discussões e das elaborações de tratados, decretos e declarações. Os esforços atuais, porém, são para que os sistemas educacionais se tornem inclusivos de modo efetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva e em defesa dos direitos humanos, a Lei Brasileira de Inclusão(Estatuto da Pessoa com Deficiência), promulgada em 2015, versa sobre as maneiras de tornar os sistemas educacionais do país inclusivos, definindo para isso desde as responsabilidades do poder público, até como serão organizados o atendimento educacional especializado, destinando-se a assegurar os direitos fundamentais dos estudantes, bem como articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

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

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

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO,2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é um marco importante para a inclusão no Brasil, por ratificar o que legislações anteriores, na perspectiva da educação inclusiva, afirmaram e avançar a favor dos direitos humanos da pessoa com deficiência.

Atualmente, vivenciamos no Brasil um período em que as conquistas da educação inclusiva correm sérios riscos, diante das ameaças de retrocessos nas legislações brasileiras,

em detrimento da difusão da importância do estudante com deficiência na escola regular. Dentro desse contexto, Adorno (1995, p.156) afirma: “[...]a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade”.

O medo e a constante insegurança diante do cenário atual na educação brasileira favorecem posturas governamentais totalitárias que ameaçam a democracia e violentam o sujeito. A barbárie é real, e desbarbarizar no tempo presente é urgente para continuar no caminho rumo à inclusão de fato.

O processo de desmonte das conquistas das pessoas com deficiência, no que diz respeito à educação inclusiva, começou em 2016, com a proposta da reforma da Política Nacional de Inclusão, no governo ilegítimo do presidente Michel Temer, após o *impeachment* (golpe) da então presidenta eleita Dilma Rousseff. O planejamento ardiloso para a devastação das políticas públicas para as pessoas com deficiência continuou no governo Bolsonaro, na articulação para a reforma das diretrizes da política nacional de inclusão.

Em 2020, no momento mais crítico da história da humanidade, enquanto uma pandemia assola o mundo e mata milhares de pessoas no país pelo descaso com a população e por meio de um discurso que desqualifica a comunidade científica, o governo Bolsonaro lança em 30 de setembro de 2020 a Política Nacional para Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Tal política representa aniquilação da educação inclusiva e a PNEEPEI, considerada internacionalmente como um instrumento inovador, mas que foi ignorada em detrimento de uma velha política de segregação e exclusão, travestida de uma *nova política* que oferece ao estudante e à família “alternativa” de escolha, como registrado no documento e conclamado pelo Ministro da educação Milton Ribeiro, em seu discurso na cerimônia de lançamento da *nova política nacional* de educação especial, instituída pelo Decreto 10.502/20.

Milhares de brasileiros foram plenamente incluídos no mundo acadêmico e nas diversas áreas profissionais e sociais por meio de estudo em escolas especializadas. Ao longo desse período de mais de 170 anos, o Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional ao público da educação especial. Atualmente urge reconhecer que muitos estudantes não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes comuns e que estudantes e familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O governo federal não tem sido insensível a esta realidade e em resposta a esse clamor, nasce a *política nacional* de educação especial, Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Voltada para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Um dos princípios norteadores dessa política nacional é a valorização das singularidades e do direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre as alternativas mais adequadas para o atendimento especializado. Esse princípio está materializado de forma inconfundível na criação das escolas em classes bilíngues de surdos, outras escolas e classes especiais para atendimento demandas, também contempladas nessa política nacional. (Pronunciamento do Ministro da Educação, em 30 setembro de 2020, transcrição nossa)²

Percebe-se que houve um esvaziamento no pronunciamento do ministro, visto que suas afirmativas são generalistas e sem comprovação dos dados em sua fala.

O discurso do respeito à singularidade e do direito à escolha do estudante e da família, como também registrado na PNEE, ignora e deslegitima toda a luta e as conquistas dos movimentos sociais, acadêmico, institucionais das pessoas com deficiência e em prol delas mesmas, a favor da inclusão.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RCtazVYVFFg&feature=youtu.be>. Acesso em 30/09/2020.

IV – priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL,2020).

O disfarce da proteção e do direito de escolha favorece a segregação social, deixando as pessoas com deficiência à margem, pois a escola, que deveria ser um espaço para todos, volta a separar os estudantes por rótulos, além de ignorar todo um percurso de estudos que comprovam, ao longo da história, o favorecimento do desenvolvimento humano em espaços plurais. De acordo com Mantoan (2009), “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com ou sem deficiência”.

O Decreto que institui a nova política de Educação Especial representa significativos retrocessos, tais como o retorno de classes e escolas especiais.

I – oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida. (BRASIL,2020).

As mudanças vão de encontro ao que preconizam os princípios da educação inclusiva, uma educação para todos, num sistema educacional inclusivo. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) afirma: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]”.

A nova legislação supervaloriza um grupo de pessoas com deficiência em detrimento de outras, registra que junto à escolha da família haverá uma equipe multidisciplinar para participar da decisão de o estudante estar ou não em uma escola regular, em determinada classe de educação especial ou escola especial, não estabelecendo quais são os critérios para essa escolha nem que profissionais farão parte dessa equipe, deixando brechas para decisões que possam atender interesses de instituições, e não os direitos dos estudantes, pois quando não se define o caminho a ser trilhado, qualquer caminho serve, e o risco da exclusão é iminente. A escolha da família e da equipe multidisciplinar não pode violar os direitos garantidos constitucionalmente ao estudante.

Pensar que os problemas de hoje podem ser resolvidos com soluções de ontem é um pouco ingênuo. Há pessoas que, em lugar de “utópicas” são “retrópicas”, isto é pessoas que acham que a utopia está no regresso ao passado. Não são certamente estas as pessoas com que contamos para construir a escola inclusiva. (RODRIGUES,2017).

Em vez de construirmos escolas como bolhas que segregam, rotulam, separam por condições físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, precisamos garantir uma escola democrática em que todos tenham lugar, pois, na perspectiva da educação inclusiva, a deficiência não determina quem é o sujeito, e sim a constituição da sua história.

“Se o orientador educacional é um elemento importante em todo o processo educativo, rever os caminhos já trilhados e construir novas maneiras de fazer e sentir a práxis educativa a partir de nossas intervenções e ideais propiciará novas compreensões da realidade e, com isso, poderemos ver, ampliadas, nossas participações na coletividade, para saber sentir, pensar e fazer, de modo consciente[...]”.

Olívia Porto

2 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: DA IMPLEMENTAÇÃO À ATUALIDADE

Para compreender o papel que a Orientação Educacional desenvolve hoje no ambiente escolar é preciso rememorar seu percurso histórico, compreendendo a influência que cada período político e cada concepção pedagógica tiveram para a construção do trabalho do Orientador Educacional.

Segundo Grinspun (2012, p.23), “a análise desta relação engloba diferentes aspectos e significados da prática da Orientação e de suas dimensões no cenário educacional, configurando pelos princípios e propósitos daquelas concepções”.

A Orientação Educacional surge por volta de 1920 no Brasil, pautada em pressupostos psicológicos, objetivando aconselhar e orientar os estudantes para o mercado de trabalho. Nesse período, o Orientador Educacional realizava sondagens por meio de testes vocacionais, a fim de ajustar as pessoas de acordo com suas aptidões.

Grinspun e Gomes (2018) apontam que o pano de fundo naquele momento era a Revolução Industrial e, por isso, a tendência tecnocrata justificou a ação da Orientação Educacional voltada para a Orientação Profissional, no atendimento à demanda social da época.

Com o passar do tempo – da década de 1920 até a atualidade–a Orientação Educacional mudou o enfoque, e os objetivos iniciais (que estavam cunhados na dimensão psicológica com atendimento individualizado, na tentativa de ajustar o sujeito às demandas da escola, da família e da sociedade) voltaram-se para uma orientação participativa.

Nessa perspectiva, o Orientador Educacional passa a trabalhar não apenas considerando os aspectos pessoais, mas toda dimensão humana, reconhecendo os diferentes contextos nos quais o estudante está inserido. Para Grinspun (2012, p.180):

A dimensão atual caminha para a construção de uma nova prática da Orientação, para um novo fazer do orientador, que não está pronto e acabado na escola, e sim deverá ser gerado e iniciado na escola, com o aluno, a partir de suas reais necessidades. O eixo condutor do trabalho do orientador é construir, junto com o aluno, as condições facilitadoras e desejáveis ao seu desenvolvimento, o mais pleno possível.

Anteriormente a Orientação Educacional era vista como redentora, com o poder de solucionar todos os problemas de desajuste do sujeito dentro e fora do ambiente escolar. Hoje, o profissional da Orientação Educacional atua não apenas com as questões individuais dos estudantes, mas também coletivas, alcançando a dimensão pedagógica, diretamente ligada ao projeto político da escola, na tentativa de alcançar o desenvolvimento global dos estudantes.

Ao Orientador não cabe, apenas, mostrar os conflitos e contradições dessa sociedade, mas ajudar os alunos na escola, a compreender as relações sociais, refletindo, inclusive, sobre o significado das suas próprias contradições e conflitos. Se a escola normatiza as suas atividades e objetivos, de tal forma que cabe apenas ao aluno o cumprimento passivo de sua aceitação, a escola estará formando para submissão e alienação. (GRINSPUN,2012, p.185).

A Orientação Educacional como integrante da equipe gestora desempenha um papel político-social no sentido de levar os estudantes a refletir criticamente e perceberem-se participantes da sociedade– como indivíduos conscientes de suas ações e questionadores –que têm o compromisso com a formação cidadã e privilegia o pensar e agir a partir de questões contextuais, na busca por uma sociedade mais igualitária e por uma escola que garanta o acesso e a permanência de todos os estudantes nela, sem distinção.

Frente a essas questões, a Orientação Educacional pode contribuir significativamente para a inclusão dos estudantes com deficiência no espaço escolar, tendo em vista que a inclusão escolar dessas pessoas ainda é um desafio para o ensino e que o processo educativo não é responsabilidade apenas do professor, mas também de outros profissionais inseridos nele. Dessa forma, cabe ao Orientador educacional ser um mediador na construção e na continuidade de condições que favoreçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, além de proporcionar espaços de discussões, na busca de uma escola para todos.

2.1 Orientação Educacional em cada período histórico-político no Brasil (as diferentes fases da orientação educacional no Brasil)

Ao longo da história, a atuação da Orientação Educacional foi vista de diferentes formas, inicialmente (em 1920), constituída no campo da psicologia, sob a influência dos Estados Unidos e da França, para atender as demandas da época, cujo foco era a preparação para o mercado de trabalho. Por meio de testes e sondagens, os orientadores educacionais, voltados para a Orientação Vocacional, auxiliavam as pessoas nas escolhas de suas profissões de acordo com suas aptidões.

Essa concepção de Orientação Educacional, segundo Grinspun (2001, p. 17), “surge resultante de movimentos mundiais a favor da psicométrica, da revolução industrial, da saúde mental e das novas tendências pedagógicas que impulsionaram a Orientação Educacional”.

Nas décadas de 1920 e 1930, o Brasil passa por forte crise social e política. Getúlio Vargas assume o poder e tenta influenciar os intelectuais da época preocupados com a Educação, além de desenvolver um governo populista para conquistar a grande massa social com promessas de educação para todos, o que representava para o povo a oportunidade de ascensão por meio da escolarização. No entanto, o que imperava eram suas vontades governistas de centralizar o poder.

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde pelo governo Vargas. O Ministério tinha como objetivo promover um sistema nacional público de ensino, centralizando a Educação no país. Antes desse período, a educação era de responsabilidade dos estados, que tinham autonomia financeira e pedagógica. Apesar de parecer uma medida que traria consenso, devido aos diferentes posicionamentos políticos e filosóficos, foi alvo de conflitos.

De acordo com Schwartzman (2014, p.15):

Os intelectuais e educadores da época se dividiam profundamente em suas orientações ideológicas e doutrinárias, indo desde os fascistas autoritários (Francisco Campos) e os católicos ultramontanos (Alceu Amoroso Lima) até os pragmatistas do tipo americano (Anísio Teixeira) e os que acreditavam nos poderes científicos da nova pedagogia (Lourenço Filho e Fernando de Azevedo), chegando aos marxistas (Paschoal Lemme). Em parte, os conflitos estavam relacionados ao pacto assinado entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica conservadora, segundo o qual a educação brasileira seria reorganizada sob a supervisão e direção da Igreja ao qual se opunham ferrenhamente os reformistas mais liberais e à esquerda.

Tal mudança tinha como objetivo qualificar a mão de obra das massas trabalhadoras para produção nas indústrias e fortalecer a capacidade dirigente das elites.

O governo Vargas criou uma burocracia muito centralizada para o ensino superior e se empenhou em conformar e controlar o ensino básico e secundário a partir de cima, mas sem assumir a responsabilidade de gerenciar e administrar as escolas, que continuaram por conta das autoridades municipais e estaduais, ou nas mãos da iniciativa privada. (Schwartzman 2014, p. 16).

Nesse clima, nasce a Constituição de 1937 não contempla explicitamente em seu texto a Orientação Educacional, mas sedimenta o papel de seus atores nos espaços escolares, para seleção dos estudantes tal como aqui apresentado: para o mercado de trabalho, por meio de exames para aferir as aptidões de seus estudantes.

Art. 129 – A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional, destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever, e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Fica claro no texto dessa Constituição que o ensino vocacional era voltado para as classes menos favorecidas e que a oferta para estes era o ensino profissionalizante, como se todos já estivessem destinados ao trabalho nas indústrias. Ainda cabe ressaltar que a Constituição de 1937 retira a obrigatoriedade do Estado na universalização do ensino público e gratuito. Mesmo defendendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, é possível perceber, por exemplo, a ressalva sobre os que não alegarem ou não puderem alegar escassez, que deverão contribuir mensalmente para a caixa escolar, indicando a ideia de que a educação pública era destinada àqueles que não pudessem custear seus estudos.

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Nesse ambiente, a Orientação Educacional foi ganhando espaço por atender as demandas sociais da época, levando as pessoas a acreditarem em oportunidades iguais para todas, de acordo com suas escolhas.

Ainda na década de 30, outro fato que contribuiu para implementação da Orientação foi o conhecido “Manifesto dos Pioneiros”, representando uma busca por mudanças no sistema educacional, na defesa de uma escola única, gratuita e obrigatória.

Os representantes do Manifesto defendiam uma escola nova, com pressupostos liberais, na garantia de uma educação integral e laica, mas, apesar da defesa de um trabalho mais dinâmico, ainda pautada na ideia de aptidões naturais dos estudantes.

Segundo Grinspun (2001), após divulgação do “Manifesto dos Pioneiros”, a Associação Brasileira de Educação (ABE), começou a oferecer um *curso de extensão* voltado para Orientação Educacional, para os professores interessados. Os professores que lecionavam nesse curso contribuíram para a formulação dos objetivos e para a conceituação da Orientação Educacional que aparecem na Lei Orgânica do Ensino, em 1942:

Da Orientação Educacional

Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais.

Art. 51. Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares.

Art. 52. Cabe ainda à orientação educacional velar no sentido de que o estudo e o descanso dos alunos decorram em termos da maior conveniência pedagógica. (BRASIL,1942).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, dispõe sobre as atribuições do Orientador Educacional nas escolas industriais e técnicas, reafirmando o foco da orientação voltado ainda para Orientação Profissional, com ações no campo da psicologia, na regulação do comportamento do estudante, atendendo as necessidades individuais na correção dos problemas e ajustando de acordo com o processo pedagógico. Em contrapartida, percebe-se avanço com relação ao trabalho, junto à direção, no incentivo aos estudantes participarem de momentos coletivos institucionais, para o desenvolvimento da autonomia. Cabe questionar se de fato o que estava estabelecido em Lei aconteceu na prática no ambiente escolar.

Em 1961, após a queda do Estado Novo, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e a Orientação Educacional ganhou um lugar de destaque na legislação, ao ter estabelecida no texto legal a sua formação acadêmica. Vale ressaltar que o contexto de formulação da Lei (4.024/61) era o de redemocratização do país.

Da Orientação Educativa e da Inspeção

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961).

A nova legislação leva para as escolas primárias e secundárias a Orientação Educacional, que ganha um aspecto preventivo. Segundo Grinspun (2001, p.22), “(...) o orientador respondia, na escola, pelo estabelecimento de um ‘clima educativo’ que propiciasse ao estudante a consecução de seus objetivos educacionais, conforme a lei proclamava”.

Com expectativa de que a educação seria a responsável pelo desenvolvimento do país, a Orientação Educacional ocupa um espaço importante na educação brasileira e são organizados em diferentes estados, congressos, encontros e seminários que conferem

visibilidade à Orientação Educacional, culminando na regulamentação da profissão do Orientador Educacional, em 1968, por meio da lei 5564/68:

Art. 1º A Orientação Educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Art. 2º A orientação educacional será atribuição exclusiva dos profissionais de que trata a presente Lei.

Art. 3º A formação de orientador educacional obedecerá ao disposto nos arts. 62, 63 e 64, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e aos outros diplomas legais vigentes.

Art. 4º Os diplomas de orientador educacional serão registrados em órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º Constituem atribuições do orientador educacional além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, lecionar as disciplinas das áreas da orientação educacional.

Art. 6º As disposições desta Lei serão regulamentadas pelo Poder Executivo, inclusive para definição do código de ética dos orientadores educacionais. (BRASIL, 1968).

O destaque da legislação que regulamentou o exercício do Orientador Educacional não foi só assistir ao estudante individualmente, como já acontecia, mas determinou que se realizasse um trabalho visando ao desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do estudante, fato que possibilitaria um trabalho integrado com os demais profissionais da escola e com a família.

Aos poucos, a Orientação Educacional ganhou seu espaço. Na Lei 5.692/71, promulgada em 1971, ela aparece na legislação como obrigatória nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, reafirmando o ensino profissionalizante por meio da seleção pelas aptidões, tendo em vista que continuaria no exercício do profissional de Orientação Educacional o aconselhamento vocacional, realizado em cooperação com os professores, a família e a comunidade. Na realidade o que estava implícito nessa lei era a continuidade do atendimento às demandas do mercado de trabalho, algo que faria muitos estudantes não terem meio para pleitear seu ingresso no ensino superior. Por sua vez, o Orientador Educacional, que deveria ser o profissional a auxiliar na emancipação do indivíduo, estava a serviço das demandas sociais da época, o preparo de mão de obra para o trabalho.

Para Adorno (2012), seria alienação social a imposição da sociedade a padrões sobre como o sujeito deve ser, pensar e agir. O autor afirma que o “caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural, pode conduzir ao contrário da emancipação, a barbárie” (ADORNO, 2012, p.15).

Ainda na década de 70, o decreto lei 72.846/73 determina as atribuições do Orientador Educacional e confirma, mais uma vez, o caráter psicológico da função, ampliando o olhar do profissional para o currículo da escola e para questões mais abrangentes que envolvem o estudante.

Art. 9º. Compete, ainda, ao orientador educacional as seguintes atribuições:

- a) participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;
- b) participar no processo de caracterização da clientela escolar;
- c) participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;
- d) participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
- e) participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- f) participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;
- g) participar no processo de integração escola–família–comunidade;

h) realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional. (BRASIL, 1973).

Os Artigos 8º e 9º da legislação explicitam o que compete ao Orientador Educacional e, dentre várias atribuições, a participação no processo de avaliação e recuperação do estudante, bem como a participação no processo de integração entre a escola, a família e a comunidade, indicando uma proposta de maior abrangência no fazer da Orientação Educacional no espaço escolar, com proximidade do pedagógico da escola.

A década de 80 representou um período de grandes mudanças políticas no cenário brasileiro que levaria à participação mais efetiva e democrática da população. A escola passa a ser questionada sobre a sua função social e, por consequência, sobre a atuação de seus profissionais. As discussões sobre a educação não são meramente pautadas na escolarização, mas no estudante como sujeito histórico, crítico e social. Nesse contexto, a Orientação Educacional começa a buscar sua identidade com vistas a suas intervenções ao longo da história, abrangendo seu cunho psicológico, terapêutico, corretivo e preventivo, algo que já não atendia as demandas escolares e sociais.

Segundo Grinspun (2001, p. 24):

O orientador, que já havia sido concebido como um agente de mudança, um terapeuta que deveria rogerianamente atender os alunos-problema, um “psicólogo” que só deveria trabalhar as relações interpessoais dentro da escola, um facilitador da aprendizagem, vai, pouco a pouco, deixando essas funções/denominações para assumir, com mais competência técnica, seu compromisso político na e com ela.

Os Orientadores Educacionais começam a participar dos movimentos de classe, e as questões tecnicistas (que caracterizavam a atuação da Orientação Educacional) passam a ser questionadas. Nessa perspectiva, os profissionais fazem uma reflexão acerca de seu papel social diante de seus entendimentos sobre suas atuações, cujos objetivos deviam voltar-se para esse novo momento vivido; e, aos poucos, as práticas são debruçadas na concepção de educação como ato político diretamente ligado às mudanças que ocorreram na sociedade.

A partir de então, o orientador passa a assumir, no chão da escola, um papel político social, e as discussões sobre as questões do trabalho saem do viés da sondagem das aptidões individuais e do ajustamento do estudante para as questões sociais e as desigualdades, levando a questionamentos sobre tal realidade.

Para Grinspun (2012, p.36), “o orientador deveria ter uma linha de trabalho que colocasse as questões sociais, econômicas, políticas e culturais como pontos fundamentais para sua prática”.

Os Orientadores Educacionais nesse período organizaram-se enquanto categoria, com a formação de sindicatos, fortalecendo, assim, sua relação com outros profissionais da educação. As produções acadêmicas na área ampliam-se numa dimensão mais crítica e questionadora. A Orientação Educacional, comprometida com as mudanças sociais, busca conhecer a realidade do estudante e discuti-la dentro da escola, a fim de contribuir com o desenvolvimento global desse indivíduo.

A década de 80 foi um marco na mudança do trabalho e da postura política da Orientação Educacional, no entendimento de que sua ação no espaço escolar precisava não apenas de conhecimento técnico, mas, sobretudo, de entender a realidade e o contexto nos quais a escola e o estudante estavam inseridos.

Vale ressaltar que as transformações vivenciadas contribuíram para integrar o trabalho da Orientação Educacional com o de outros profissionais escolares. O orientador começou a participar nas construções das propostas pedagógicas, na elaboração do currículo escolar e nos critérios de avaliação dos estudantes, a fim de colaborar para a construção de uma escola pública de qualidade.

Na década de 90, os Orientadores Educacionais que tinham sindicato próprio, a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE), entenderam que deveriam unir-se aos demais trabalhadores da educação e, durante o Congresso Extraordinário de Orientadores Educacionais, de 1990, a maioria deles votou pela integração da categoria na Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE).

Grinspun (2001) registra que a unificação dos sindicatos efetivamente não foi positiva para a Orientação Educacional, uma vez que o discurso de fortalecimento da categoria, com essa ação, distanciou-se da prática, e houve um enfraquecimento das associações de classe; e, conseqüentemente, a fragilização da identidade do orientador. Uma tentativa de fortalecer a categoria foi a formação de associações em alguns estados do Brasil, como, por exemplo, a Associação Sul-Fluminense de Orientadores Educacionais (ASFOE), no Rio de Janeiro.

Diante das tensões e incertezas acerca da identidade do Orientador Educacional, houve questionamentos sobre a existência de espaço para esse profissional nas escolas, o que levaria à redação da nova LDB com relação à Orientação Educacional.

Em 1996, os orientadores educacionais presenciam a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, vigente até hoje. O texto não contempla, em sua nova redação, a obrigatoriedade da Orientação Educacional, mas cita, no Artigo 64, os critérios de formação desse profissional para sua atuação na educação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Na legislação atual, a presença do Orientador Educacional, assim como a de outros especialistas – supervisores, coordenadores pedagógicos – não é obrigatória no espaço escolar, ficando a critério de cada estado e município do território nacional estabelecer a presença ou não do profissional de educação no quadro de servidores educacionais – fato que abre um debate para a reflexão sobre a importância desses profissionais na escola, tal como aqui defendida, integrando a equipe gestora, a fim de contribuir com o processo educacional junto aos docentes e discentes.

Atualmente, não mais por imposição da lei, a Orientação Educacional deve buscar ocupar seu espaço como parte integrante da equipe gestora, atuando junto aos demais atores da escola na construção de um currículo que atenda às reais necessidades dos estudantes, na participação da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que demonstre a identidade da escola, com espaços de discussões com professores e estudantes, na compreensão de que a escola é constituída por todos que dela fazem parte e que a participação coletiva é extremamente importante.

A Orientação Educacional do tempo presente deve contribuir para a formação crítica do estudante, para uma escola democrática que garanta efetivamente não só o acesso, mas a permanência de todos os estudantes, reconhecendo que a escola precisa ser um espaço que favoreça a pluralidade humana, com suas diferenças, enriquecendo, assim, as relações entre as pessoas.

De acordo com Mantoan (2003, p.12) “(...) a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada, e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

De acordo com essa perspectiva, o trabalho da Orientação Educacional integrada ao trabalho da coordenação pedagógica, da direção escolar, dos professores e demais profissionais da escola contribui significativamente para a inclusão dos estudantes com deficiência, com o objetivo de repensar a organização da escola e favorecer o debate sobre a

inclusão escolar para além da garantia de matrícula, dentro da escola e também fora dela, pelos que deveriam pensar a educação nas diferentes esferas públicas.

2.2 O Orientador Educacional como interlocutor na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Como vimos anteriormente, ao longo da história a Orientação Educacional passou por diferentes enfoques –pela orientação vocacional, para atender as demandas do mercado de trabalho; pelo atendimento individual ao “estudante-problema”, a fim de ajustá-lo às demandas da escola. Isso levou a confundir os papéis desse profissional com os do psicólogo, do inspetor de alunos e do assistente social, atuando junto aos estudantes na construção de grêmios estudantis, oportunizando momentos de discussões e processos democráticos de escolha, na busca da emancipação do sujeito.

No entanto, Adorno (2012, p.181) adverte:

Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo.

A atuação do Orientador Educacional sempre esteve voltada para o auxílio ao estudante. Mas, no decorrer da história, essa ação mostrou diferentes facetas, e, por vezes, reproduziu as desigualdades dentro da escola e, sem perceber, atendeu as demandas das classes dominantes, com ajustamento do indivíduo ao padrão imposto, sem questionar se, de fato, seu trabalho estava voltado para auxílio dos estudantes ou a serviço da sociedade que impõe padrões e exclui aos que nela não se encaixam. No discurso de atendimento individual, ela não atendeu as individualidades; antes, reforçou o individualismo e a competição.

Cabe ressaltar que, durante um período, por indefinição da identidade desse profissional no ambiente escolar, sua ação perdeu forças e seu trabalho foi “invisibilizado”, visto que as redes públicas de ensino deixaram de ter esse profissional integrado à equipe da escola.

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008), no mapeamento realizado sobre a Orientação Educacional no Brasil, concluíram que, dos 27 estados pesquisados no país (incluindo o Distrito Federal), apenas 13 tinham integrados ao seu quadro o Orientador Educacional. Isso corresponde a 48,14% de participação desse profissional em todo território nacional.

Hoje, a importância da orientação se dá pelo viés de termos na escola um profissional de educação, um especialista que seja capaz de ajudar o aluno na sua formação, o melhor possível. Isto significa que não se esgota, apenas no racional, mas que engloba também o sensível e o emocional. (GOMES; GRISPUN, 2018, p. 82)

Deste modo, a atuação do Orientador Educacional deve desvincular-se do aspecto psicológico e voltar-se para as questões pedagógicas, a fim de contribuir para a construção de uma escola democrática e comprometendo-se eticamente com sua práxis.

Por essa perspectiva, a Orientação Educacional tem uma função essencial no processo de inclusão escolar dos estudantes que são o público-alvo da Educação Especial, pois ela se apresenta como uma mediadora entre a escola, a comunidade, a família e os demais equipamentos sociais, na busca da efetiva inclusão escolar deles, não como meros

expectadores a serviço da sociedade, mas como pessoas com posicionamento crítico, assumindo-se como sujeitos políticos.

A perspectiva de Orientação Educacional que consideramos válida não se equipara ao trabalho do psicólogo escolar, que tem dimensão terapêutica. O papel do orientador com relação à família não é apontar desajustes ou procurar os pais apenas para tecer longas reclamações sobre o comportamento do filho, e, sim, procurar caminhos, junto com a família, para que o espaço escolar seja favorável ao aluno. (PASCOAL, HONORATO, ALBUQUERQUE, 2008, p.111).

A Orientação Educacional na atualidade está para além da visão construída historicamente desse profissional, como reproduzidor das demandas sociais sem reflexão e atuação acrítica.

O Orientador Educacional do tempo presente precisa desenvolver seu trabalho com intencionalidade, tendo claros os objetivos de suas ações, estando, desta forma, conectado a tudo o que acontece na escola, pois seu trabalho está ligado às tramas que se tecem no ambiente escolar e fora dele.

Se o orientador educacional é um profissional da educação, se o seu local de trabalho é a escola, se o aluno é o alvo de sua ação, tudo o que diga respeito ao processo ensino-aprendizagem lhe diz respeito. Ele, com os demais profissionais da educação, tem como tarefa contribuir para que a escola cumpra o seu papel de ensinar, e ensinar bem. (GARCIA; AZEVEDO, 1984, p. 37).

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola precisa comprometer-se a ensinar bem e a TODOS, propondo-se aos desafios da democratização da escola, a fim de torná-la mais justa, plural e humana.

Portanto, o Orientador Educacional desempenha importante função na interlocução, no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois esse profissional transita nos diferentes espaços e dialoga com professores, estudantes, responsáveis, profissionais da escola e outros protagonistas fora dela. Seu trabalho é intersetorial e precisa ser planejado, a fim de favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

Além de participar da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da formação dos estudantes, dos conselhos de classe, o Orientador Educacional acompanha o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, suas interações, as causas de sua evasão, seu currículo, o processo democrático de escolha da escola, entre outras coisas.

No ambiente escolar, tudo o que se relaciona ao estudante, direta e indiretamente, e interfere na sua aprendizagem diz respeito ao Orientador Educacional – e a inclusão escolar dos estudantes com deficiência é uma das atribuições não só desse profissional, como de todos os envolvidos nesse processo.

Com vista à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o Orientador Educacional, como integrante da equipe gestora da escola, precisa possibilitar momentos e espaços de formação e de discussão, para que as estratégias e os métodos sejam decididos coletivamente, na compreensão de que cada sujeito é único, com seus desafios e potencialidades, o que torna a escola regular um espaço rico de interação e aprendizagem com as diferenças.

Nesse caminho, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o instrumento mais importante, visto que esse documento construído coletivamente favorece a discussão e a reflexão crítica dos participantes, na articulação do contexto escolar e social.

Esse movimento da comunidade escolar permite-lhe olhar para si na construção da sua identidade, pois no PPP estão inseridas suas concepções e, quando elaborado na perspectiva de atender as demandas individuais e coletivas, isto se torna um processo democrático e inclusivo, por entender que a escola é um espaço plural.

Esse documento precisa ser constantemente revisitado, na compreensão de que a escola está num contínuo movimento e de que as demandas de hoje podem não ser as de amanhã.

Por ser construído no coletivo, o PPP fundamenta o trabalho pedagógico da escola.

Os momentos de elaboração, implementação e avaliação de um Projeto Político Pedagógico precisam ser vistos como momentos únicos e oportunos, para avaliarmos aonde pretendemos chegar, mostrando, ainda, quais são os caminhos que se pretende percorrer, traçando metas e estratégias que edifiquem uma escola realmente emancipatória e democrática. (LOUREIRO,2020, p.75).

Ao elaborar o PPP, a escola tem a oportunidade de escolher o caminho a seguir, identificando suas fragilidades e definindo estratégias e metas, na tentativa de superá-las.

O movimento de reflexão, ação, reflexão permite espaços de interação, bem como replanejar a rota quando necessário, e a relação de troca favorece a aquisição de conhecimento a todos os envolvidos.

Não podemos negar a complexidade disso. Mas, assumir o compromisso de construção com a participação de todos os protagonistas (entendendo que não cabe apenas à direção, à coordenação pedagógica, à orientação educacional essas discussões, mas a TODOS) amplia a percepção dos sujeitos sobre a importância de aprender com as diferenças – como valor, não como falha.

Ao apontarmos a importância da participação de todos, salientamos que as escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisam envolver o professor da Sala de Recursos Multifuncional nas discussões e na construção do PPP, visto que esse profissional faz parte da escola e atende os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A resolução Nº04/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), traz diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado e afirma no artigo 10 do documento que o Projeto Político Pedagógico “deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo sua organização”.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

Ao integrar os profissionais do AEE, estudantes e responsáveis no diálogo sobre o PPP, a escola cumpre uma das suas funções, que é garantir o exercício da cidadania de todos os estudantes na elaboração de um documento que precisa atender as dimensões política, social e pedagógica da escola.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL,2011).

Considerando tais proposições, o Orientador Educacional (ao promover a interseção no diálogo com professores da classe regular do estudante, com os professores da Sala de Recursos da própria escola ou onde o estudante é atendido, com os responsáveis e demais profissionais da educação) busca subsidiar as ações educativas para dar oportunidade a todos envolvidos no processo, incluindo os estudantes com ou sem deficiência que se beneficiam da interação, em espaços heterogêneos.

Outra questão que não pode ser ignorada pela Orientação Educacional na busca de garantir o direito de todos à educação é o suporte na elaboração do Plano Educacional Especializado³, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem não é linear e que cada sujeito aprende de uma forma ou de formas diferentes e que ensinar requer compromisso com o estudante, centro do fazer pedagógico.

A Lei Brasileira de Inclusão registra a importância de ações que possibilitem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, a fim de garantir-lhes acesso ao currículo, em condições de igualdade, na promoção da autonomia.

- V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
- VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
- VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

A inclusão escolar garantiu o acesso dos estudantes com deficiência à escola regular, mas estar nesse espaço não significa a efetiva inclusão; portanto, o trabalho do Orientador Educacional – de forma consciente, planejado e articulado junto aos demais profissionais da educação, na reorganização do currículo, na formação docente, no incentivo à participação da família dos estudantes e na organização do atendimento educacional especializado – pode contribuir significativamente para o combate à discriminação e exclusão dos sujeitos devido a diferenças.

Cabe, porém, ressaltar aqui que, além da mudança atitudinal, as mudanças estruturais também são necessárias para acessibilidade das pessoas com deficiência à escola.

Após a publicação da LDB, em 1996, o número de estudantes com deficiências aumentou no sistema de ensino brasileiro. Apesar disso, esses estudantes ainda enfrentam barreiras significativas tanto para serem matriculados nas escolas, como para serem aceitos pelas comunidades escolares e terem acesso a oportunidades para aprender conteúdos curriculares relevantes à sua formação humana e ao seu desenvolvimento escolar. Colocado de forma simples, estudantes com deficiências, mesmo que matriculados nas escolas públicas ou privadas, continuam sofrendo discriminação e são empurrados para as margens da vida escola. (FERREIRA,2009, p.39).

Mais do que a obrigatoriedade da lei, a inclusão precisa ser uma prática consciente da escola. Ela deve implementar ações efetivas que auxiliem os estudantes no processo de aprendizagem, vendo isto como instrumento de sua transformação social para o exercício da cidadania, possibilitando igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência.

³ Plano Educacional Individualizado (PEI) instrumento orientador elaborado pelos professores e demais profissionais da Unidade Escolar na flexibilização do currículo, a fim de favorecer o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, os profissionais da escola precisam revisitar constantemente suas práticas, num processo contínuo de reflexão, intermediado pela equipe pedagógica da escola, na busca de possibilitar uma educação para todos, objetivando derrubar as barreiras que obstaculizam o desenvolvimento pleno do estudante.

Diante do exposto observa-se o importante papel que a Orientação Educacional, quando bem articulada, pode desempenhar no ambiente escolar para a inclusão dos estudantes com deficiência.

“Inclui-se aí a postura de tratar os outros como massa amorfa. Uma democracia não deve apenas funcionar, mas, sobretudo trabalhar o seu conceito, e para isso exige pessoas emancipadas. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados [...]”
Theodor Adorno

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA

O presente estudo traz como questão central a discussão sobre o papel do Orientador Educacional como interlocutor no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede de ensino do município de Mesquita. Apoiamo-nos na Teoria Crítica de Theodor Adorno e em seus comentadores: Damasceno e Costa.

A reflexão proposta pelos pesquisadores nos possibilitou pensar em uma educação para resistir à barbárie que se faz presente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, os resultados obtidos na pesquisa serão analisados e discutidos sob esse prisma.

Portanto Adorno (1995) esclarece:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático (ADORNO, 1995, p. 204-205).

A Teoria Crítica se constitui no próprio método de pesquisa, portanto não cabe delimitar o estudo em quantitativo ou qualitativo, visto que os dados obtidos serão discutidos e analisados levando-se em consideração a importância crítica dos dados obtidos com a pesquisa. Nesse contexto, não há propósito em quantificar ou qualificar.

A Teoria Crítica é para além da dimensão da exclusividade, entendendo que a Práxis e a Teoria se constituem de junções, “partindo da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento [...] uma vez que Práxis e Conhecimento são indissociáveis” (DAMASCENO, 2010, p.127).

Desta forma, ao ancorar a pesquisa na Teoria Crítica, busca-se combater a massificação das subjetividades nas relações de poder em que a sociedade capitalista estabelece modelos que se mostram universais, normatizando as consciências, retirando dos sujeitos suas capacidades de pensar e de refletir; algo que Adorno (1995) denomina como semiformação.

A semiformação retira do sujeito sua capacidade crítica, tornando-o facilmente manipulável na perpetuação da ideologia capitalista, numa sociedade massificada que favorece regimes totalitários e que oprime e manipula, pois a indústria cultural tem por objetivo uniformizar, retirando do sujeito sua autonomia e poder de reflexão.

Ainda de acordo com Adorno (1995), “pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmo meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria”.

A Teoria Crítica contribui para a contestação, o questionamento e a não aceitação da dominação. Nessa perspectiva, a educação busca combater a alienação e favorecer o processo de emancipação do sujeito.

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p. 63)

Para Adorno, a Teoria Crítica era um sinal de resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista e da semicultura capitalista. Afinal, nos libertamos de meras reproduções inerentes à escola/sociedade excludente, a partir da autorreflexão crítica e caminhamos para responder às demandas contemporâneas de grupos historicamente segregados e excluídos, em especial, as pessoas com deficiência.

3.1 Objetivos do Estudo

- Caracterizar a atuação dos Orientadores Educacionais nas escolas da rede municipal de Mesquita no que se refere a sua práxis no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Identificar e analisar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Mesquita, por meio de documentos oficiais;
- Caracterizar as concepções e ações da Orientação Educacional acerca da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Mesquita;
- Identificar e analisar documentos que orientam as ações da equipe técnico-pedagógica, no ambiente escolar acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Mesquita.

3.2 Questões de Estudo

- Qual(is) a política(s) de inclusão, voltadas para os estudantes público-alvo da Educação Especial, são implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED)?
- Existem documentos que orientem as ações da equipe técnico-pedagógica e docente para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar?
- Os Orientadores Educacionais são potenciais agentes de inclusão no espaço escolar, na articulação com os diferentes profissionais da escola, responsáveis e estudantes?
- Qual(is) a(s) contribuição(ões) da Orientação Educacional para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Mesquita?

3.3 Caracterização do lócus de pesquisa: município de Mesquita

Mesquita compõe o complexo de municípios pertencentes à Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e faz divisa com os municípios de Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo e São João de Meriti. Foi emancipado de Nova Iguaçu em 25 de setembro de 1999, sendo um dos municípios mais novos do estado.



Figura 1: Mapa da Baixada Fluminense, com o município de Mesquita em destaque em amarelo

Fonte: Recôncavo–revistauniabeu.edu.br

A história de Mesquita se entrelaça com a história da região à qual pertence, a Baixada Fluminense. Por ser um município que cresceu à margem da ferrovia, com ligação com outras localidades da região metropolitana do Rio de Janeiro, Mesquita, assim como outros municípios da Baixada, é considerado uma cidade dormitório. Diariamente, sua população sai para trabalhar nos grandes centros, onde encontram maior oferta de trabalho.

Segundo Silva (2005, p. 40):

A origem dessa condição remete ao início do século XX, quando à Baixada Fluminense é reservado um espaço de refúgio das populações mais pobres, empurradas pelo programa de modernização do Rio de Janeiro, que estabeleceu o centro e a zona sul para usufruto dos grupos sociais mais abastados.

Relegada ao *status* de periferia, a Baixada Fluminense recebeu ao longo de sua história pessoas que vinham de outros estados para o Rio de Janeiro, em busca de emprego. Elas, com expectativa de uma vida melhor, acabavam se deslocando para essa região pela oferta de terrenos mais baratos. Portanto, a constituição populacional dos municípios da Baixada Fluminense foi prioritariamente da classe trabalhadora.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010 Mesquita tinha uma população de 168.376 habitantes, e a estimativa para o ano de 2019 foi de 176.103 habitantes, com uma densidade demográfica de 4.310,48 habitantes por Km².

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,9%, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2018, foi de 4,7%, nos anos iniciais (1º ao 5º ano de escolaridade), e de 3,5, nos anos finais (6º ao 9º ano de escolaridade).

A Secretaria Municipal de Educação de Mesquita (SEMED) tem sob sua administração 39 unidades escolares municipais, sendo que 23 atendem à educação infantil; 21, aos anos iniciais; 9, aos anos finais; e 8, à educação de jovens e adultos. Cabe ressaltar que algumas unidades escolares atendem a mais de um segmento de escolaridade.

São 35 os Orientadores Educacionais, servidores efetivos (SE), com carga horária de 18 horas semanais (16h de efetivo serviço e 2h de planejamento), para atender as escolas e compor a equipe gestora sendo necessário o Regime Suplementar de Trabalho (RST)⁴ para suprir a carência de profissionais nas unidades.

De acordo com a Portaria Nº. 002/2014 da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, que dispõe sobre as atribuições, os critérios para distribuição dos Orientadores Educacionais e carreira de Magistério Público do município em exercício nas Unidades Escolares, em seu artigo 6º, “O Orientador Educacional atende todas as etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial [...]” e estipula o quantitativo de estudantes para atuação desse profissional.

- Unidades exclusivas de Educação Infantil com mais de 80 estudantes – 1 Orientador Educacional (vertical) para atender manhã e tarde.
- Unidades de Ensino Fundamental com até 350 estudantes – 1 Orientador Educacional (vertical) para atender manhã e tarde
- Unidades de Ensino Fundamental acima de 350 estudantes – 1 Orientador Educacional, por turno
- Unidades de Ensino com oferta de Educação de Jovens e Adultos com mais de 10 turmas- 1 Orientador Educacional exclusivo no turno.
- Unidades de Ensino com oferta de Educação de Jovens e Adultos com 5 a 10 turmas- 1 Orientador Educacional em Regime Suplementar de Trabalho (RST).

Nas escolas com menos de 80 estudantes o profissional da Orientação Educacional deverá complementar sua carga horário em outra Unidade Escolar.

A fim de compreender como estão distribuídos atualmente os Orientadores Educacionais no município segue a tabela que organiza esses dados.

Tabela 2 - Unidades escolares de Mesquita, os segmentos que atendem e quantitativo de orientadores educacionais

Unidades escolares	Segmentos	Orientadores Educacionais
Centro Municipal de Educação Infantil Cora Coralina	Educação infantil	0
Centro Municipal de Educação Infantil Ariano Suassuna	Educação infantil	1RST
Centro Municipal de Educação Infantil Herbert José de Souza(Betinho)	Educação infantil	0
Centro Municipal de Educação Infantil Tetra Campeã	Educação infantil	1 SE
Centro Municipal de Educação Carmem Montes	Educação infantil	1 SE
Centro Municipal de Educação Curumim de Jacutinga	Educação infantil	0
Centro Municipal de Educação Margarida da Silva Duarte	Educação infantil	1 SE
CEMEI Vereador Nilo Dia	Educação infantil	1 SE
Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire	Educação infantil	1RST

⁴Regime Suplementar de Trabalho (RST):refere-se a extensão de carga horária remunerada que o profissional de Orientação Educacional pode realizar além das 18 horas semanais estabelecida pela legislação municipal de Mesquita.

Centro Municipal de Educação Infantil Marlene Peres Costa	Educação infantil	1RST
CEMEIMaria Clara Machado	Educação infantil	1RST
EMEITarsila do Amaral	Educação infantil	0
EMEITiago Prado Santos	Educação infantil	1 RST
EMEIProfessora Cassia Valeria Furtado	Educação infantil	1 SE
EMEIMaria Cândida Poubel	Educação infantil	1 SE
EMEICecilia Meireles	Educação infantil	1 SE
EMEIPedrinho	Educação infantil	1 SE
EscolaMunicipalizada professor Quirino	Anos iniciais,anos finais e educação de jovens e adultos	2SE
Escola. Municipal. IrenaSandler(Integral)	Anos iniciais e finais	1 RST
E. M. Cruzeiro do Sul (Integral)	Anos iniciais e finais	1 SE 1 RST
CIEP Municipalizado Pe. NinoMiraldi (Integral)	Educação infantil e anos iniciais	1 SE
Escola Municipal DoutorDeoclécio Dias Machado Filho	Anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos	2 SE
Escola. Municipal Dr. Ely Baiense	Anos iniciais	1 RST
Escola Municipal Dr. Manoel Reis	Educação infantil e anos Iniciais	1 SE
Escola Municipal Ernesto Che Guevara	Educação infantil, anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos	2 SE /1 RST
Escola Municipal Expedito Miguel	Anos iniciais e educação de jovens e adultos	2SE
Escola. Municipal. Genair Ramos Gabriel	Anos iniciais	1SE
Escola Municipal Governador Roberto Silveira	Anos finais e educação de jovens e adultos	2SE
Escola Municipal Helio Mendes do Amaral	Anos iniciais	1SE
Escola Municipal Lourdes Ferreira Campos	Educação infantil e anos iniciais	1 SE/ 1RST
Escola Municipal Machado de Assis	Educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos	2 SE/2RST
Escola Municipalizada Marcio Caulino	Educação infantil e anos iniciais	1 SE
Escola Maria Dolores de Mello Porto	Anos iniciais	1 SE
Escola Municipal Presidente CasteloBranco	Educação infantil, anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos	2 SE/1 RST
Escola Municipal Professor Marcos Gil	Anos iniciais	2 SE
Escola Municipal Vereador Américodos Santos	Anos iniciais e anos finais	2 SE
Escola Municipal. Professor Samuel de SouzaMaciel	Anos iniciais	1RST
Escola. Municipal Rotariano Arthur Silva	Anos finais e educação de jovens e adultos	3 SE
Escola Municipalizada Santos Dumont	Anos iniciais	1RST

*SIGLAS: SE: Servidor Efetivo/ RST:Regime Suplementar de Trabalho
Fonte:Secretaria Municipal de Educação Mesquita (2020)

Essa tabela evidencia que, apesar de algumas escolas contarem com o Regime Suplementar de Trabalho do Orientador Educacional efetivo, isto ainda não é o suficiente para cobrir todas as unidades. Dessa forma, fica a questão de como as equipes dessas escolas se articulam para a efetivação da inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Vale ressaltar que o município de Mesquita, após sua emancipação em 1999, recebeu funcionários da educação oriundos de Nova Iguaçu, e só em 2006foi realizado o primeiro concurso público para o quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

Foram disponibilizadas vagas para Orientação Educacional; e, posteriormente, nos anos de 2010 e 2016, foram realizados mais dois concursos públicos para o cargo de Orientação Educacional, mas devido a licenças, exonerações e permutas, ainda percebemos a carência desses profissionais na rede de Mesquita.

O ingresso dos Orientadores Educacionais da carreira do Magistério Público na Rede Municipal de Mesquita é exclusivamente por concurso público, conforme explicita o artigo 8º da portaria nº002/2014: “Para atuar como Orientador Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita, o profissional deverá ter obtido aprovação por meio de concurso público específico de Orientador Educacional”.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, instituída pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, estabelece que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares não trazem em sua redação as especificações de Orientador Educacional; Supervisão Educacional; e Coordenador Pedagógico, conforme denominado na legislação de Mesquita, mas sinaliza que uma das áreas de formação do estudante de pedagogia é o “apoio escolar”. Nesse contexto, entende-se que a formação não é mais específica de uma área, mas generalista, dada a possibilidade de atuação em diferentes frentes na Unidade Escolar, o que pode sobrecarregar esse profissional.

Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2019 (MEC/INEP), o município de Mesquita atende cerca de 12.727 estudantes, da educação infantil à educação de jovens e adultos, nas escolas de horário parcial e integral, como veremos no quadro a seguir:

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes matriculados no município de Mesquita, por segmento

Segmentos	Parcial	Integral	Total por segmento
Creche	515	725	1.240
Pré-escolar	1.668	137	1.805
Anos iniciais	4.986	490	5.476
Anos finais	2.192	298	2.490
Educação de jovens e adultos	1.716	—	1.716

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Básica (2019).

Dentre os 12.727 estudantes matriculados na rede municipal de ensino de Mesquita, 589 são público-alvo da educação especial e estão nos diferentes segmentos de ensino, como veremos a seguir.

Tabela 4 - Estudantes público-alvo da educação especial, matriculados na rede municipal de ensino em Mesquita

Segmento	Parcial	Integral	Total por segmento
Creche	7	13	20
Pré-escolar	41	4	45
Anos iniciais	352	19	371
Anos finais	94	9	103
Educação de jovens e	50	—	50

adultos			
---------	--	--	--

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Básica, 2019

Conforme dados da tabela acima, o município de Mesquita tem 589 estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas municipais. Esse dado representa 4,62% do total de estudantes da rede.

3.4 Sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa tem como sujeitos os Orientadores Educacionais dos diferentes bairros e segmentos de ensino das unidades escolares do município de Mesquita: um Orientador Educacional da Educação Infantil -creche - do bairro Chatuba; um da Educação Infantil -pré-escolar - do bairro Jacutinga; um dos anos iniciais do bairro Coreia; um da escola integral do bairro Cruzeiro do Sul; e um da educação de jovens e adultos do bairro Edson Passos.

As entrevistas aconteceram em diferentes espaços, dentro e fora do ambiente escolar, respeitando a disponibilidade dos profissionais, mas sempre que possível nas Unidades Escolares, pela possibilidade de conhecermos mais de perto as rotinas de tais profissionais. As gravações, por terem ocorrido em ambientes abertos ou o mais arejado possível⁵, registram alguns ruídos em meio ao diálogo entre a pesquisadora e os entrevistados, mas nada que tenha prejudicado os registros e a posterior transcrição de suas falas.

O questionário de caracterização dos sujeitos (APÊNDICE II) foi elaborado com perguntas que pudessem trazer informações sobre os profissionais participantes do estudo, tais como: idade, sexo, tempo de atuação como Orientador Educacional, carga horária, formação acadêmica e em serviço, conforme veremos na tabela. Todavia, com o objetivo de não expor os entrevistados optamos por colocar a idade por aproximação e o pseudônimo refere-se a uma das características dos profissionais, escolhidas durante as entrevistas, diante do que se mostrou mais latente no contato com eles.

⁵Cuidado pelo contexto da pandemia do Covid-19.

Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Sexo	Tempo de atuação como O.E	Carga horária de atuação	Segmento que atende	Formação acadêmica	Participação em formações voltadas para a Educação Especial.
Criatividade	45 a 50 anos	Feminino	22 anos	36 horas	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais)	Nível superior (Pedagogia)	Não
Resistência	45 a 50 anos	Feminino	16 anos	18 horas	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Especialização	Sim
Aconchego	50 a 55 anos	Feminino	14 anos	36 horas	Educação Infantil	Nível Superior (Pedagogia)	Sim
Alegria	40 a 45 anos	Masculino	22 anos	28 horas	Educação Infantil	Especialização	Sim
Paz	40 a 45 anos	Feminino	10 anos	20 horas	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Especialização	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar a tabela acima, observa-se que os profissionais têm um tempo expressivo de experiência como Orientador Educacional, todos acima de 5 anos de atuação, o que pode ser positivo, no que diz respeito ao conhecimento da função e atuação do trabalho junto aos professores, estudantes e familiares. Para Adorno (2012, p. 24), “A experiência é um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’. Portanto é importante registrar que os anos de atuação na função irão auxiliar se os profissionais estiverem dispostos numa ação contínua, refletirem sobre suas prática e redirecionarem a jornada no aperfeiçoamento do trabalho.

Com relação à carga horária, dos 5 entrevistados, 4 trabalham acima da carga horária de 18 horas estabelecida pelo município. Ao serem questionados, eles explicaram que realizam o Regime Suplementar de Trabalho(RST/dobra) em suas próprias escolas ou em outras do município. Tal situação demonstra a descontinuidade do trabalho desenvolvido pelo Orientador Educacional no município, visto que no término de cada ano letivo encerra-se a RST e o profissional pode voltar ou não para a mesma escola do ano anterior. Esse contexto descaracteriza o perfil de trabalho do Orientador Educacional naquela Unidade escolar, além de nos mostrar a desvalorização da Orientação Educacional e do profissional que atua no município, devido à volatilidade para atender diferentes escolas, o sobrecarregando o que afeta diretamente a qualidade do seu trabalho. Para Soares (2010, p.03), “O capitalismo traz consigo uma série de contradições, muitas delas relacionadas ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que o trabalho é a fonte de humanização e é o fundador do ser social, sob a lógica do capital se torna degradado e alienado”.

Observa-se que dentre os 5 profissionais 3 buscaram formações acadêmicas além da mínima exigida pelo concurso e que 4 deles participaram de formações voltadas para o

público da Educação Especial dentro do período de 24 meses, o que representa um aspecto positivo na busca por conhecimento que os auxiliem no trabalho com as pessoas com deficiência estudantes da Rede. Sabemos, no entanto, que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2006, p. 39). Dessa forma, a formação com temáticas voltadas para Educação Especial ou qualquer outra temática precisam estar aliadas a reflexão crítica para que as ações não sejam meras reproduções sem observar as especificidades dos estudantes.

Quanto a importância da formação para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, Damasceno (2006, p.23), destaca que: [...] não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo.

Dessa forma, a formação deve contribuir na conscientização dos profissionais para não se restringirem apenas às técnicas pedagógicas, que podem reproduzir e fortalecer o pensamento estereotipado, quando consideradas como tendo um fim em si mesmas, em prejuízo da educação para o desenvolvimento social e humano.

Segundo Costa (2011), ao terem como condição fundamental para a inclusão, as técnicas ou métodos de ensino específicos para estudantes com deficiência, os profissionais do chão da escola podem não perceber a importância e a necessidade do desenvolvimento de sua sensibilidade pela experiência direta com seus estudantes. Deixando assim, de perceber nos estudantes, nada para além da deficiência.

3.5 Procedimentos e instrumentos de coletas de dados

Como previamente apresentado no tópico anterior, as entrevistas compreenderam cinco escolas da Rede Municipal de Mesquita (RJ) a partir da atuação do Orientador Educacional e do trabalho que desenvolvem com demais profissionais da escola e com estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

A pesquisa se valeu dos seguintes procedimentos e instrumentos de coleta de dados: análise documental (documentos nacionais e municipais utilizados nas unidades escolares); questionário de caracterização do sujeito (APÊNDICE II) e entrevista semiestruturada com os Orientadores Educacionais (APÊNDICE III)⁶.

A primeira parte da pesquisa se destina ao aprofundamento do referencial teórico, voltado para o acervo literário e para os documentos sobre a Orientação Educacional, a Educação Especial e a Educação Inclusiva; posteriormente, a aplicação do questionário de caracterização do sujeito da pesquisa (APÊNDICE II), por meio do Googleforms e de entrevista (APÊNDICE III).

De posse dos dados, seguimos para terceira fase, na qual foram analisadas as narrativas presentes nas entrevistas concedidas pelos profissionais da educação; os dados obtidos por intermédio do questionário de caracterização; e os documentos oficiais construídos e utilizados pelo município foco do estudo.

Na quarta e última fase da pesquisa, alicerçados na Teoria Crítica de Theodor Adorno como suporte teórico-metodológico do estudo, a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, o que nos permitiu avaliar o alcance dos objetivos elencados.

⁶ Mesmo com o atual panorama da pandemia do Covid-19, foi possível realizar as entrevistas em *lôcus*, seguindo os protocolos de segurança determinados pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

3.6 Entre o prescrito e o vivido... o trabalho de Orientação Educacional e a Inclusão Escolar do Público-Alvo da Educação Especial: Das políticas públicas as práticas no chão da escola

Durante a pesquisa, documentos importantes relacionados à Orientação Educacional e à inclusão escolar das pessoas com deficiência foram estudados. Somado a isso, a análise dos documentos elaborados e utilizados pelo município de Mesquita mostra-se imprescindível na tentativa de compreender o olhar da gestão pública para o trabalho da Orientação Educacional e a relação desse profissional com a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. No entanto, Costa (2007, p. 03) adverte que: “É importante, porém, destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em leis, mas principalmente como decorrente de uma autorreflexão crítica por parte de toda a sociedade [...]”

Nesse sentido, dois documentos foram destacados: o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Mesquita (LEI N.º. 008/2001) e a Deliberação CME n.º 032/2018, que estabelece normas para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial de Mesquita.

Tais documentos foram elencados por serem os vigentes no município até a presente data e por terem sido citados pelos profissionais no decorrer das entrevistas, quando perguntados se conheciam alguma legislação municipal referente ao direito das pessoas com deficiência.

“Conheço, mas, assim o número eu não sei. Mas sei que tem uma legislação e o regimento do município de Mesquita”. (Paz)

“Regimento Escolar do Município de Mesquita”. (Resistência)

“Diretrizes para Educação Especial” (Aconchego)

“Orientações para Educação Especial” (Alegria)

“Deliberações CME 32/2018”. (Criatividade)

No que tange à Educação Especial, o Regimento escolar do município de Mesquita ancorou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e na Resolução Federal n.º 04/ 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, conforme registro no documento.

III. Educação Especial – destinada aos estudantes com deficiências educacionais especiais, com duração variável de acordo com o desenvolvimento do estudante no seu processo ensino-aprendizagem. É oferecida, preferencialmente, através da inclusão em classes de ensino regular e/ou salas de recursos em conformidade com a LDB – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e a Resolução n.º 04 de 2009. (MESQUITA,2011).

A fim de entender como as Unidades Escolares atendem o que preconiza o documento vigente no município (atendimento preferencial no ensino regular e/ou salas de recursos), uma das perguntas presentes no questionário de caracterização aplicado aos Orientadores Educacionais foi se nas Unidades Escolares em que atuam há estudantes público-alvo da Educação Especial.

De acordo com as respostas, construímos o quadro abaixo para exemplificar a distribuição dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas escolas em que os Orientadores Educacionais participaram da pesquisa.

Tabela 6 - Distribuição dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial por escola partícipe da pesquisa

Segmento que a escola atende	Quantitativo de estudantes com deficiência	Tipo de deficiência
Educação Infantil- creche	6	1 Deficiência Física(cadeirante) 3 Transtorno do Espectro Autista 1 Paralisia Cerebral 1Paralisia Cerebral(quadruplegia)
Educação Infantil- Pré escolar	7	1 Deficiência Auditiva 2 Deficiência Física 1 Deficiência Intelectual 1 Deficiência Múltipla 2 Transtorno do Espectro Autista
Anos Iniciais	5	3 Transtorno do Espectro Autista 2 Deficiência Física
Anos Iniciais e Finais (Integral)	10	5 Deficiência Intelectual 1 Deficiência Auditiva 4 Transtorno do Espectro Autista
EJA	4	1 Transtorno do Espectro Autista 2 Deficiência Intelectual 1 Deficiência Múltipla

Fonte: elaborada pela autora.

Para os entrevistados, as Unidades Escolares do município de Mesquita atendem o que é preconizado no Regimento escolar no que se refere ao acesso das pessoas com deficiência na Rede municipal de ensino. No que tange ao atendimento nas salas de recursos como também citado, os Orientadores Educacionais responderam da seguinte forma:

“Sim. No momento fechada e o atendimento se dá em outra unidade escolar” (Resistência)
 “Sim. Os alunos são atendidos no contraturno”. (Paz)
 “Atendimento Educacional Especializado é feito na sala de recurso de outra Unidade, no contra turno”. (Aconchego)
 “Na minha unidade não há. Encaminhamos para outra escola (próxima)” (Alegria)
 “Sim, no contra turno” (Criatividade)

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial deve acontecer no contra turno.

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.

Apesar de atender o que preconiza as Diretrizes operacionais, é possível observar que uma das escolas em que o Orientador Educacional participou da pesquisa, a Sala de Recursos Multifuncional está fechada, sendo necessário o deslocamento dos estudantes para outra Unidade Escolar no contra turno o que pode causar o esvaziamento no atendimento especializado por impossibilidade da família. Mas, não se pode ignorar que mesmo sendo ofertado o atendimento na própria escola há possibilidade de evasão, caso a equipe pedagógica da escola não esteja preparada para entender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas famílias para estarem

nos atendimentos na sala de recursos. Para tanto, faz-se necessário pensar a “escola como espaço sócio democrático”, como afirma Costa(2007).

Nesse caminho Silva; Costa (2015, p.156) consideram que:

[...] mudanças são imprescindíveis para viabilizar a superação dos aspectos que ainda impedem a escola de se constituir democrática, de maneira que considere não somente a matrícula compulsória dos(as) alunos(as) com deficiência mas conceba também, acima de tudo, o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado precisa estar interligado com as propostas pedagógicas da escola, atentando-se para as especificidades dos estudantes, com estratégias e recursos que proporcionem desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Ao seguir adiante, o Regimento Escolar do município de Mesquita, estabelece em seu artigo 17 os objetivos da Educação Especial.

Art. 17 - São objetivos específicos da educação especial:

I. Garantir ao estudante com deficiência a aquisição de conhecimentos através de estratégias de ensino, avaliações específicas, serviços de suporte, adaptações metodológicas e materiais didáticos adequados;

II. Facilitar a inclusão dos estudantes com deficiências ao ensino regular;

III. Ampliar as oportunidades de atendimento à educação especial nas idades iniciais;

IV. Implementar projetos educativos voltados para a educação e o trabalho de estudantes jovens e adultos que, em virtude de deficiências específicas, não concluíram o ensino fundamental e/ou que já não se beneficiam da educação escolar, através de programas vivenciais e parcerias com entidades competentes;

V. Oferecer oficinas pedagógicas ocupacionais como alternativas aos estudantes que não podem se beneficiar de processos didáticos convencionais;

VI. Orientar famílias e comunidade sobre os processos educativos e de integração social dos estudantes com deficiência;

VII. Desenvolver e divulgar estudos e pesquisas em educação especial, em fóruns permanentes, estimulando a formação continuada dos profissionais da educação, famílias e comunidade. (MESQUITA,2011).

Excetuando o inciso III, observa-se que não há outros registros no Regimento Escolar no que se refere à Educação Especial e que, mesmo tentando atender o que preconiza a LDB e as Orientações Operacionais para atendimento Educacional Especializado, o documento apresenta lacunas, visto que sua redação é um resumo das legislações federais em que está ancorado, sem explicitar as especificidades necessárias para atender esse público, além de, desde a sua criação, não ter sofrido alterações e atualizações em consonância com as legislações nacionais vigentes.

No que se refere à Orientação Educacional, foram destinados dois artigos no Regimento Escolar do Município de Mesquita. O artigo 34, que fala sobre a finalidade da Orientação Educacional; e o artigo 35, que define as atribuições do Orientador Educacional que dispõe ao longo do texto acerca do trabalho que deve ser desenvolvido por esse profissional nas Unidades Escolares do município de Mesquita.

Art. 34 – O Serviço de Orientação Educacional (SOE) tem por finalidade resgatar a importância das relações professor-estudante e escola-comunidade-família, numa ação globalizada e integrada na unidade escolar, pressupondo-se que sua atuação seja mais voltada para o contexto político-pedagógico a partir da compreensão crítica da relação escola/sociedade. A Orientação Educacional é entendida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático, estando integrada em todo o currículo escolar sempre encarando o estudante como um ser global que deve desenvolver-se

harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético, político, educacional e vocacional.

Art. 35 - São atribuições do orientador educacional:

- I. Promover o processo de integração escola-comunidade, a fim de criar um espaço educativo de trocas e crescimento recíproco, com vistas à melhoria da qualidade de ensino;
- II. Coordenar e participar da elaboração e avaliação das propostas e projetos desenvolvidos pela escola;
- III. Prestar assistência aos estudantes, individualmente ou em grupo;
- V. Participar dos Conselhos de Classe, fornecendo subsídios ao desenvolvimento do estudante e à promoção de uma avaliação coerente com os princípios e objetivos do projeto político-pedagógico;
- VI. Pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de trabalho, procurando manter-se atualizado;
- VII. Promover a integração entre os corpos docente, discente e administrativo, contribuindo para a melhoria da ação educativa, fundamentada no projeto político-pedagógico da unidade escolar;
- IX. Participar da composição e acompanhamento de turmas e grupos;
- X. Desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento da relação professor-aluno em situações escolares específicas, colaborando na implementação da metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento;
- XII. Mobilizar a escola, a família e o estudante para uma investigação coletiva da realidade na qual todos estão inseridos;
- XIII. Cooperar com o professor, auxiliando-o na tarefa de compreender o comportamento das classes e dos estudantes em particular;
- XIV. Manter os professores informados quanto às ações SOE junto aos estudantes, principalmente quando estas forem executadas em atendimento a solicitações dos professores;
- XVIII. Articular a escola com os demais órgãos e instituições sociais em uma rede de proteção à criança e ao adolescente;
- XIX. Trabalhar preventivamente em relação a situações e dificuldades promovendo condições que favoreçam o desenvolvimento do educando;
- XXI. Procurar captar a confiança e a cooperação dos educandos, ouvindo-os com paciência e atenção;
- XXII. Tratar de assuntos atuais e de interesse dos estudantes fazendo integração junto às diversas disciplinas;(MESQUITA, 2011).

Por volta de 1920, o Serviço de Orientação Educacional, estava atrelado aos testes, entrevistas e questionários estigmatizando a ação do Orientador Educacional no ambiente escolar. Com o passar do tempo, mudanças foram ocorrendo e atualmente o trabalho do orientador educacional não se vincula somente ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), pois seu trabalho ultrapassa os limites desse serviço, voltando-se para atender as demandas de toda a escola. Nesse sentido, o Regimento Escolar de Mesquita, mesmo registrando o SOE, indica que o trabalho desse profissional não se limita a testes vocacionais, mas amplia-se para uma ação globalizada e integrada no ambiente escolar, devendo buscar, no contexto político-pedagógico, estudar e entender a comunidade em que a escola está inserida e a realidade dos estudantes e de suas famílias, a fim de viabilizar caminhos para seus desenvolvimentos coletivo e individual.

Embora nas atribuições do Orientador Educacional dentro do Regimento Escolar não haja especificação do trabalho com os estudantes público-alvo da educação especial, percebe-se que a ação precípua desse profissional é a inclusão de todos os estudantes, visto que, de acordo com o artigo 35, o Orientador Educacional tem a função de promover processo de integração entre comunidade-escola, objetivando proporcionar espaços que favoreçam o desenvolvimento pedagógico; assistir o estudante individual e/ou coletivamente; colaborar na implementação de metodologia de ensino para o desenvolvimento da aprendizagem e a

articulação da escola com os demais órgãos e instituições sociais da rede de proteção na garantia de direito de TODOS, sem distinção de cor, religião, condição social e gênero. De acordo com Grinspun (2012, p.44)

O papel do orientador educacional na dimensão contextualizada diz respeito, basicamente, ao estudo da realidade do aluno, trazendo-a para dentro da escola, no sentido da melhor promoção do seu desenvolvimento. A Orientação Educacional, como abordamos, não existe para padronizar os alunos nos paradigmas escolhidos como ajustados, disciplinados ou responsáveis. O importante é a singularidade dentro da pluralidade, do coletivo.

Diferente da abordagem psicológica da década de 20, onde acreditava-se que os Orientadores Educacionais resolveriam todos os problemas dos estudantes, hoje seu trabalho se desenvolve em conjunto com demais profissionais da educação e quando necessário se estende fora dela para atender as especificidades e realidade dos estudantes.

A Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Mesquita (CME Nº 032/2018), estabelece normas para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema municipal de ensino de Mesquita, buscando a eliminação de barreiras que possam obstar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem.

Diferente do Regimento Escolar de Mesquita que fala sobre a atuação do Orientador Educacional de forma mais genérica, a Deliberação do CME Nº32 de 10 de setembro de 2018, registra o trabalho do Orientador Educacional voltado para os estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, especificando suas ações e importância da parcerias com os demais profissionais, a fim de garantir os direitos educacionais da pessoa com deficiência, incluindo Transtorno do Espectro Autista (TEA) que no documento refere-se transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O documento inicia definindo a quem se destina o atendimento educacional e que ele se dará preferencialmente nas escolas regulares da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades no Sistema Municipal de Educação de Mesquita, ratificando que o atendimento se fará em todos os tempos e espaços escolares de forma transversal, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, assegurando recursos e serviços educacionais especializados na garantia da Educação Inclusiva e na promoção do desenvolvimento de suas potencialidades. Determina, ainda, a garantia de matrícula aos estudantes com deficiência, TEA e com altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas a organização para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, com condições necessárias para uma educação de qualidade a todos; e que a Secretaria Municipal de Educação deve conhecer a demanda dessa clientela, criando um sistema de informação estabelecendo a interface com os demais órgãos governamentais. Para Damasceno (2010, p.28):

Os documentos oficiais, nacionais e internacionais, ressaltam os aspectos político filosóficos a serem assumidos na constituição de uma sociedade inclusiva, onde todos tenham direito à participação, em busca de seu direito ao acesso e permanência na escola. Para tanto, pensamos que um longo caminho ainda deverá ser percorrido.

Garantir o acesso e a permanência do estudante com deficiência é oportunizar condições para que ele se desenvolva de forma global e com maior autonomia. As medidas necessárias são as mudanças atitudinais, procedimentais, adaptações físicas e arquitetônicas nos diferentes espaços no caminho da efetiva inclusão.

De acordo com as respostas ao questionário de caracterização (APÊNDICE II), as Unidades Escolares precisam avançar no que diz respeito às adaptações físicas e arquitetônicas, visto apenas 20% dos OEs respondeu que a escola em que atua tem as adaptações físicas e arquitetônicas.

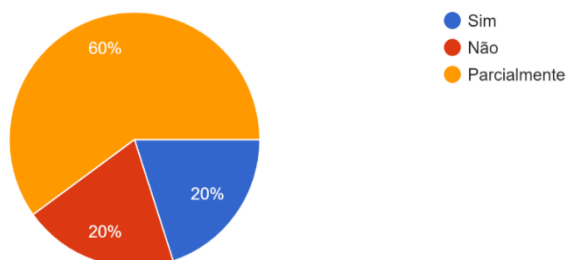


Figura 2 - Adaptações físicas e arquitetônicas nas Unidades Escolares
Fonte: elaborado pela autora.

À pergunta sobre o que seria necessário providenciar para atender os estudantes e tornar a escola mais acessível, os OEs marcaram as seguintes opções:



Figura 3 - Providências necessárias para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial
Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados demonstram que o município ainda precisa avançar na acessibilidade das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino para promover não só o acesso, mas a permanência dos estudantes PAEE, visto que os profissionais apontam nas respostas ao questionário alguns itens básicos, como corrimão, cadeira e banheiro adaptados, bem como apoio técnico especializado, medidas que fazem a diferença para a garantia da acessibilidade do estudante dentro do espaço escolar.

Em 2004, o Decreto nº 5.296 no art. 8º, compreendeu que a acessibilidade é:

(...) a condição para a utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de

transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Sendo assim, é importante destacar que a Portaria 3.284/2003, prevê no artigo 2º as determinações de acessibilidade para os estudantes nos ambientes educacionais:

A Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos, tendo como referência a Norma Brasil 9050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003).

É indispensável que tais normas sejam cumpridas para que ocorra a promoção da acessibilidade, pois são necessárias modificações nos espaços escolares para:

[...] compreender e possibilitar a superação dos impedimentos ainda alegados pela escola, é necessário que ela, dentre outros aspectos, se organize na perspectiva da educação democrática, ou seja, considerando os princípios do acesso e permanência dos alunos assim como a apropriação do conhecimento por todos eles” (COSTA, 2007, p.16).

No que tange as respostas ao questionamento sobre o transporte escolar em condições acessíveis apresentaram-se mais otimistas, pois 4 dos 5 entrevistados afirmaram que o município oferta transporte com acessibilidade.

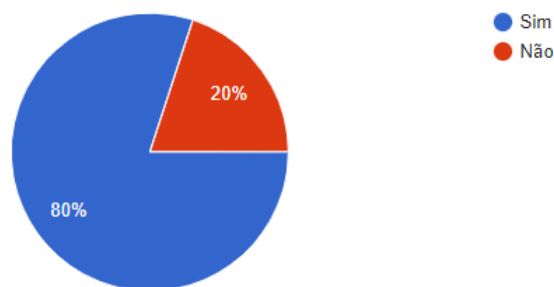


Figura 4 - Transporte escolar com condições acessíveis para estudante público-alvo da Educação Especial

Fonte: elaborado pela autora.

A inclusão escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial precisa ser um compromisso real, com políticas públicas que os alcance, com escolas como espaço de diferentes trocas de experiência, acolhimento da diversidade e que oportunize a emancipação do indivíduo.

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista. Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial. (DAMASCENO, 2010, p. 25).

A escola democrática precisa ser pensada para atender a TODOS, desde espaços construídos considerando as especificidades e pluralidades, sem que as pessoas precisem a todo tempo reivindicar reafirmar seus direitos de ir e vir, até profissionais que se permitam a aprender e ensinar em contextos heterogêneos. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56): “temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. A emancipação dos sujeitos só será possível a partir de escolas que se permitam despir de atitudes segregadoras que se arrastam ao longo da história nos espaços escolares e acolham diferenças como oportunidade de aprendizagem. Para Adorno (1995), é importante que do ponto de vista social a escola cumpra sua função, auxiliando, na conscientização do pesado legado de representações que carrega consigo.

Corroborando com esse pensamento, Costa (2007, p.16), afirma que:

As necessidades educativas especiais dos alunos não deveriam ser um impeditivo para seu ingresso e permanência na escola pública, atualmente denominado regular. Para compreender e possibilitar a superação dos impedimentos ainda alegados pela escola, é necessário que ela, dentre outros aspectos, se organize na perspectiva da educação democrática, ou seja, considerando os princípios do acesso e permanência dos alunos assim como a apropriação do conhecimento por todos eles.

O prescrito pela legislação de Mesquita torna-se letra fria da lei se, de acordo com a autora, não houver um processo de democratização da escola, tornando-se de fato inclusiva, capaz de atender as demandas educacionais do estudante. Neste sentido, cabe reafirmar que a inclusão no ambiente escolar requer esforços coletivos com compromisso de seus atores para que não fique meramente no papel.

Adorno (1995) afirma que a desbarbarização é essencial para a sobrevivência da própria humanidade. Assim, considera que somente a escola consciente de suas circunstâncias poderá ser capaz de direcionar para a desbarbarização.

O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. (ADORNO, 1995a p.155)

Nesse sentido, a escola que se permite olhar com outros olhos na busca da democratização, possibilitará a superação da barbárie, mesmo diante dos desafios e entraves presentes em seu cotidiano.

A legislação de Mesquita também prevê ações do gestor escolar articuladas com o Orientador Educacional e com demais profissionais da Unidade Escolar, conforme o artigo 29 da deliberação do Conselho Municipal de Educação.

I – Desenvolver estratégias junto a equipe da unidade escolar (professores, **orientação educacional**, orientação pedagógica, professores de atendimento educacional especializado e demais profissionais da escola) que possibilite a participação desses profissionais em formações no campo de conhecimento da Educação Especial;

II – Mobilizar **a equipe da unidade escolar** para elaboração de estratégias para o atendimento educacional do aluno público alvo da Educação Especial em suas especificidades;

III – Apropriar-se dos direitos da pessoa público alvo da Educação Especial, zelando para que os mesmos sejam cumpridos no que se refere ao acesso, à permanência e à aprendizagem;

IV – Zelar pela frequência do aluno público alvo da Educação Especial e, na ausência do profissional da orientação educacional, notificar os órgãos responsáveis em casos de evasão escolar e frequência insatisfatória;

V – Criar junto à **equipe técnico-pedagógica** mecanismos que envolvam e comprometam a família em relação à frequência do aluno, privilegiando o atendimento educacional especializado no contraturno;

VII – Empenhar-se junto ao **Serviço de Orientação Educacional**, Coordenação Pedagógica e o Professor do Ensino Regular, assegurando o sucesso de aprendizagem do aluno.(CME N° 032 DE 10 DE SETEMBRO DE 2018,Grifos meus).

De acordo com o artigo, o gestor escolar não pode estar alheio aos estudantes público-alvo da Educação Especial e necessita articular junto à equipe propostas que atendam a esse público, além de possibilitar espaços formativos para que os profissionais da escola tenham conhecimento sobre a educação especial e inclusiva. De acordo com Santos (2011, p.28) “a construção de uma gestão democrática que vise à inclusão escolar constitui-se, ainda, num grande desafio que requer a colaboração de todos para ser superado, inclusive das políticas públicas educacionais”.

Nesse contexto, o gestor escolar tem o papel de contribuir com a estrutura organizacional da escola, objetivando transformações que atendam às necessidades da comunidade escolar e estejam comprometidas com a educação inclusiva. Suas ações não podem ser desenvolvidas isoladamente, mas com propostas planejadas e articuladas de forma colaborativa envolvendo os agentes da escola. Portanto, Glat e Blanco (2007) afirmam que para a escola tornar-se inclusiva, ela precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem.

Dentre esses agentes, o Orientador Educacional participe da equipe gestora tem protagonismo no processo de inclusão no espaço escolar junto aos demais atores da escola e a deliberação também prevê ações a este profissional.

Art. 32 – São ações previstas para o Professor do Serviço de Orientação Educacional:

I – Divulgar o Atendimento Educacional Especializado junto aos docentes da Unidade Escolar, bem como toda comunidade escolar;

II – Elaborar junto ao professor regente propostas pedagógicas, considerando as peculiaridades do contexto social da comunidade escolar, conforme o Projeto Político-Pedagógico da mesma;

III – Orientar o Professor de Classe Regular na elaboração de estratégias de atendimento ao aluno público alvo da Educação Especial;

IV – Acompanhar o desenvolvimento dos alunos e o trabalho desenvolvido pelo professor;

V – Zelar pela frequência do aluno público alvo da Educação Especial nas atividades do ensino comum, elaborando estratégias para garantir a permanência e combater a evasão escolar, notificando órgãos responsáveis quando necessário;

VI – Informar à comunidade escolar (profissionais da unidade escolar e responsáveis) sobre os direitos e deveres da pessoa público alvo da Educação Especial em aspectos relacionados à educação e à vida em comunidade;

VII – Notificar os alunos faltosos matriculados no atendimento educacional especializado de sua unidade escolar, assim como promover estratégias de frequência e permanência. (CME N° 032 DE 10 DE SETEMBRO DE 2018).

O documento, ao registrar as ações necessárias ao Orientador Educacional para atender as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Mesquita, reafirma o importante papel desse profissional na interlocução dentro do espaço

escolar e fora dela no processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, visto que sua atuação abrange divulgar o AEE, elaborar propostas pedagógicas junto aos professores, além de orientar na elaboração de estratégias a esse público, levando em consideração as especificidades do contexto social com o olhar voltado para o Projeto Político Pedagógico da escola.

3.6.1 Das Políticas Públicas as vivências no chão da escola: Narrativas dos Orientadores Educacionais do Município de Mesquita e a Inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial.

Essa etapa da pesquisa refere-se à apresentação e análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com cinco Orientadores Educacionais que atuam nas escolas municipais de Mesquita e atendem os diferentes níveis e etapas de ensino. Cabe lembrar que o presente estudo tem como tema central a caracterização do trabalho da Orientação Educacional na perspectiva da educação inclusiva, voltada para os estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Mesquita, considerando as políticas públicas que atravessam essa atuação no atendimento à diversidade dos estudantes.

O que nos é trazido à reflexão por Adorno é que a democracia se constitui, no desejo de libertar a consciência dos domínios ideológicos sociais, ou seja, significa reconhecer que só através da reflexão e autorreflexão crítica, da luta pela libertação do pensar é que nos tornaremos “iluministas” de nossa própria consciência. E, posso acrescentar que aquele que consegue vencer as suas próprias amarras do pensamento, é capaz de se tornar um libertador de outras consciências, sobretudo na relação entre professores e estudantes. (DAMASCENO 2006, p. 45.)

Nas entrevistas foram abordadas questões que possam contribuir para desvelar o pensamento dos Orientadores Educacionais acerca da inclusão das pessoas com deficiência na escola, das políticas públicas envolvidas e da práxis no ambiente escolar.

Considerando o objeto do estudo, a atuação do Orientador Educacional na educação especial, inauguramos o diálogo com esses profissionais com a seguinte pergunta: sua trajetória acadêmica e profissional o (a) possibilitou ter conhecimentos relacionados a Educação Especial? Vejamos algumas das respostas:

A trajetória profissional, sim. A acadêmica, não, porque eu não tive formação na questão da Educação Especial, mas, a trajetória profissional permitiu que eu conhecesse, né, a Educação Especial e que eu fizesse as minhas pesquisas, mesmo que, independente de formação acadêmica, mas eu, a partir do momento em que eu fui tendo conhecimento e contato com alunos especiais, eu fui fazendo as minhas pesquisas”. (Aconchego)

“Profissional, acadêmica, não. Acadêmica, que eu digo, dentro da graduação. Não tive nenhuma... o que eu tive, acho que dentro Psicologia, foi estudar os teóricos, mas nenhuma disciplina que falasse de Educação Especial, não tive, não... só quando comecei a trabalhar, então, assim, tudo o que eu aprendi de Educação Especial, foi depois de formada, atuando como orientadora. (Resistência)

Bom, como eu me formei há muito tempo, eu me formei em 1997, é... a gente tava engatinhando nesse sentido de Educação Especial. Então, eu não tive conhecimento nenhum. É... depois, eu voltei em 2001 pra fazer a Gestão e, aí, sim, eu consegui ter uma eletiva de Educação Especial, mas, muito teoria, né. Eu acho que prática, a gente só teve mesmo no dia a dia do trabalho”. (Alegria)

“[...]durante a minha trajetória acadêmica eu tive muito conhecimento teórico, né, e só foi a partir da prática mesmo, do dia a dia, lidando com os alunos, com a especificidade da Educação Especial que eu pude ter contato com esses alunos e pude, na prática, ter um maior conhecimento sobre essas questões. Porque no acadêmico, na faculdade, eu tive mais conhecimento teórico. E,

na prática, no dia a dia, que eu pude conhecer um pouco mais sobre esses alunos e as suas necessidades. (Paz)

De acordo com essas narrativas, as experiências com a Educação Especial se deram no chão da escola, no cotidiano da profissão enquanto orientadores educacionais. Quanto à formação acadêmica, mais direcionada à graduação, as entrevistas revelaram a ausência de vivências ou apenas contato com material teórico. Um dos Orientadores entrevistados chegou a salientar que o conhecimento sobre a temática foi motivado por interesse pessoal, levando-o a iniciar suas pesquisas sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Essa narrativa leva ao questionamento acerca da lacuna na formação inicial dos profissionais da Educação no cenário brasileiro, e reforça que, apesar dos avanços que obtivemos ao longo da trajetória da Educação Especial, ainda precisamos contar com esforços individuais na busca de uma formação mais consistente, o que nos levou a questionar se as escolas do município dispõem de espaços de formação para seus profissionais sobre a inclusão do PAEE.

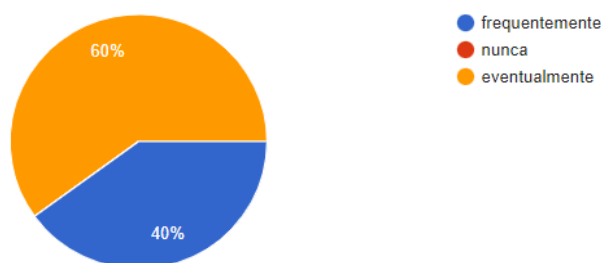


Figura 5: A escola possui espaço de formação com os profissionais acerca da temática inclusão escolar?

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme visto no gráfico (Figura 5), 60% dos entrevistados apontaram que eventualmente são realizadas formações para os profissionais da escola sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência, o que demonstra incipiência de políticas públicas nesse campo e que a inclusão escolar ainda está em processo de construção no município, mesmo sendo registrada na Deliberação do Conselho Municipal de Educação (2018) e no Regimento escolar (2011) a importância de desenvolver e divulgar estudos acerca da Educação Especial, possibilitando a participação dos profissionais de educação em formações nesse campo de conhecimento. Segundo Costa (2003, p.22):

É importante, porém destacar que um projeto educacional democrático inclusivo não se realizará com base apenas em documentos oficiais, mas principalmente como decorrente de autorreflexão crítica por parte dos profissionais da educação.

Nesse sentido, espaços de formação continuada podem e devem propiciar discussões que auxiliem na construção de conhecimento coletivo, trazendo legitimidade no processo de democratização da escola tornando-se mais plural. No entanto, os espaços de formação não podem ser apenas para cumprir o que determina a legislação municipal, mas para atender demandas e questionamentos que emergem no espaço escolar de forma sistematizada e pensada pelos atores da escola, objetivando por meio das discussões a construção coletiva de políticas públicas que atendam a realidade dos estudantes da Rede de Ensino. “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas

nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 1995, p.183). Nessa perspectiva a formação continuada se tornará uma instância importante de aquisição de conhecimento e prática no espaço escolar garantindo os direitos dos estudantes.

Para uma educação emancipatória, a formação para autorreflexão crítica é imprescindível para tornar possível a inclusão do público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar, conforme Damasceno:

[...] fazendo uma analogia à questão da formação do professor da escola inclusiva, penso que o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar aquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela auto-inculpável minoridade (DAMASCENO, 2006, p. 45).

Diante do exposto, foi perguntado ao OE se ele se sente responsável pelo processo de inclusão dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial na escola em que atua, ao que tivemos como respostas:

Sim, totalmente responsável, porque, é... a gente sempre fala, né, que as nossas ações enquanto orientador são ações pedagógicas, não são ações terapêuticas. Mas a gente tem o tempo todo, tanto responsáveis, quanto profissionais, que procuram a gente nessa questão ainda de que a gente pode fazer alguma coisa no âmbito terapêutico da coisa, né. Mas, enquanto OE, eu me sinto totalmente responsável porque é... a gente que faz essa intervenção com a família, com a comunidade, a interação com a comunidade escolar, então, muitas vezes – muitas vezes não, né, quase sempre –, depende da gente essa inclusão, né, iniciar esse processo. Então, eu me sinto totalmente responsável nesse quesito, né”. (Aconchego)

“Sim, muito! Porque a gente encaminha o... por exemplo, se o professor percebe algum problema no aluno, alguma dificuldade e, às vezes, a família, também, ainda não percebeu, a gente que faz o contato com a família, tenta buscar o histórico da criança, da família... A gente que vai direcionando a família pra um encaminhamento médico, pra observar se é aquilo mesmo, em qualquer segmento de ensino”. (Resistência)

“Eu vejo que todo profissional da Educação deve sempre se empenhar pra acontecer essa inclusão. E o OE – o Orientador Educacional – acho que ele é o mais que responsável pela... qual palavra que eu posso usar... pela mediação dessa inclusão, né, que é fazer com que a Direção, a Secretaria, desde lá do momento de matrícula, aconteça de forma é... acolhedora; e os professores também. Então eu acho que o OE é essa pessoa que faz a mediação desses encontros”. (Alegria)

“Muito. É o elo, né, entre a família, a escola, os professores, os mediadores, os próprios funcionários, né, porque a gente vai, ao pouco, dizendo pro funcionário “olha, esse aluno necessita mais disso, menos disso”. Existem alunos, por exemplo, na nossa escola que não se adaptam ao barulho, então, todos os inspetores, os funcionários, tiveram que reaprender a lidar com esse aluno, diferenciando ele dos demais”. (Criatividade)

“Me sinto também, né, diretamente responsável porque, assim a gente faz uma entrevista, a gente conhece familiar, conhece o aluno e tenta fazer essa ponte, né, com o professor, auxiliando, desenvolvendo projetos, trabalhos, pra que venha atender melhor cada aluno. (Paz)

Sem exceção, os Orientadores Educacionais responderam que se sentem responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o que responde positivamente a uma das questões desse estudo: os Orientadores Educacionais são potenciais agentes de inclusão no espaço escolar, na articulação com os diferentes profissionais da escola, responsáveis e estudantes?

A Orientadora Educacional identificada com o pseudônimo “Aconchego” afirma que se sente totalmente responsável pelo processo de inclusão e que faz intervenções com a família, com a comunidade e com a comunidade escolar, defendendo que o processo de inclusão é iniciado com a orientação educacional. Por sua vez, a profissional denominada “Resistência” diz que o professor ao perceber alguma dificuldade apresentada pelo estudante, passa para a orientação educacional direcionar a família para busca de um especialista. E o Orientador “Alegria” aponta que todos os profissionais devem se empenhar para que a inclusão aconteça, mas que o orientador é responsável por essa mediação com a direção e a secretaria da escola desde o processo de matrícula. Damasceno (2006, p. 55) corrobora afirmando: "Se não dermos conta de educarmos na diversidade para o atendimento da diversidade de todos os estudantes, deficientes e não deficientes, como poderemos pensar em uma sociedade de indivíduos emancipados?"

Observa-se que os Orientadores Educacionais entendem a importância da ação articulada com os demais profissionais da escola, responsáveis e estudantes, e que, no percurso de escolarização das pessoas com deficiência, são um dos responsáveis no espaço escolar pela inclusão, visto que por vezes os pais/responsáveis vão tomar conhecimento que seus filhos ou tutorados têm a possibilidade de ter alguma deficiência na escola e um dos responsáveis em orientar a investigação e sinalizar junto a escola intervenções pedagógicas para o desenvolvimento da criança, adolescente ou até mesmo o adulto quando matriculado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o Orientador Educacional da escola.

A fim de compreender se as escolas em que esses profissionais atuam estão dentro de uma perspectiva inclusiva para a emancipação dos sujeitos, indagamos, sobre quais ações são desenvolvidas no ambiente escolar voltadas para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e se elas são desenvolvidas de forma isolada ou coletivamente.

Coletivamente. Sempre, né. A gente faz o PEI, né, o plano educacional individualizado de cada criança, e esse é um processo de construção coletiva, né, que a gente faz tanto com a família, quanto com a equipe escolar. Nesse tempo de pandemia, a gente teve um pouco de dificuldade porque a gente não teve o contato direto ainda com a família dos alunos novos, né, e com as crianças novas. Porque, já que é uma construção coletiva, é preciso conversar com as famílias, saber o comportamento das crianças em casa, é preciso ver o dia a dia da criança na escola, porque o PEI a gente tem que construir ações, tem que preparar, né, ações pedagógicas que sejam viáveis, né? E só vai ser viável se você tiver o conhecimento dessa criança, o conhecimento dessa deficiência, né, o que que a gente pode alcançar. Porque o laudo só, em si, ele não dá pra gente essa certeza, né? Dá a certeza do que a criança é e do que ela não consegue fazer, mas o laudo não dá essa visão do que a gente pode fazer com a criança dentro do espaço escolar e do que a gente pode orientar a família também, né, os encaminhamentos e as orientações que eles vão receber nos atendimentos, né. Então, essa construção tem que ser coletiva, sempre. (Aconchego).

Eu vejo que tem os dois aspectos, né; tem as questões de pensar mediador, de acomodar o aluno, né, de receber o aluno e a família, né, anamnese, tudo isso, né, os encaminhamentos que precisam ser feitos, né, direcionar pra uma sala de recursos ou um mediador; mas também tem aquelas atividades que tem que fazer com o resto da... pra que a escola também receba o aluno, eu digo assim, entre os alunos, né, acolher, e com os pais também, com as outras famílias, desenvolver ações coletivas. (Resistência).

Não, sempre coletivamente. Lógico que existe, né, o PEI, que é o planejamento individualizado, porém, acredito também que, por ser uma Educação Infantil, em que todos estão aprendendo juntos, acontece de forma coletiva. Todos, eles estão ali, juntos, de todo mundo, de todos os outros alunos. (Alegria).

Envolve toda a equipe, desde a servente, até o diretor da escola. Todos conhecem os alunos com as necessidades e as principais características dessas necessidades. Alguns alunos, por exemplo, se desenvolvem tão bem, que, às vezes, a gente acha que ele nem tem necessidade especial. Outros, a gente precisa de um cuidado maior. Mas o trabalho é feito em equipe. Aí, tem a professora, né, que tem todo o conhecimento na sala, mesmo tendo, ela pesquisa muito. As professoras daqui, geralmente, pesquisam muito. A mediadora, que também já tem essa questão de pesquisar pra poder ajudar o aluno. Aí, vem os funcionários que ficam “ai, como é que eu faço pra lidar com ele?”, então, aos poucos, eles vão se adaptando aos alunos e, às vezes, a gente até esquece que eles são especiais, porque eles acabam tendo uma rotina quase que comum à escola. (Criatividade).

A gente desenvolve ações individuais e coletivas. A gente também tenta fazer uma ponte com a sala de recursos, encaminhando esses alunos pra sala de recursos que nós temos aqui na escola, no contraturno, pra que também possam ser desenvolvidas novas habilidades e, na sala de aula, pra tentar a inclusão pros outros alunos também acolherem esses alunos, poderem ajudá-los, né, no dia a dia, auxiliando nos trabalhos, nos projetos. A gente faz roda de conversa, a gente faz é... trabalhos, como nós fizemos essa semana sobre inclusão, né, confecções de cartazes, passamos vídeos pros alunos e várias outras atividades. (Paz).

Os profissionais foram unânimes em afirmar que desenvolvem ações, individuais e coletivas, para a inclusão dos estudantes com deficiência. Em destaque, a fala da Orientadora Educacional “Criatividade”, salientando que toda a equipe, da servente ao diretor da escola vai “se adaptando aos alunos”, e não o contrário, como é na integração em que o estudante necessita se adaptar ao que tá posto. De acordo com Mantoan (2003, p. 02):

Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos para concretizar a sua metáfora - o caleidoscópio.

Conforme a autora, a inclusão escolar vai além de mudanças superficiais, não se restringindo apenas a inserir as pessoas no ambiente escolar sem pensar e planejar para que ninguém fique de fora. Adorno (1995, p. 61) afirma que: “a questão da adaptação é importante e a educação deve tê-la como meta, mas deve ir além dela, no sentido da emancipação”. A inclusão precisa mexer com a estrutura da comunidade escolar, trazendo inquietações que levem à reflexão constante para que não seja realizada uma pseudo-inclusão.

A Orientadora Educacional identificada como “Resistência” traz em seu relato a importância de pensar aspectos que envolvem o estudante público-alvo da Educação Especial, como a família, os profissionais e os demais estudantes e, ainda, pontua sobre os encaminhamentos e a anamnese que visa conhecer o estudante em todos os seus aspectos dentro e fora da escola. Tais procedimentos auxiliam no trabalho desenvolvido pela escola, pois ao pensar de forma global esse estudante, busca-se atingir sua família para que ela tenha confiança no trabalho desenvolvido pela escola e, conseqüentemente, no de seus profissionais e isso só é possível se a família se sente participante desse processo. Nesse sentido, entende-se que o orientador exerce uma função importante na interlocução entre a família e escola na busca da democratização desse espaço. Nessa perspectiva, de acordo com Damasceno (2010, p.29):

(...) assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução.

Uma escola democrática tem um olhar para cada indivíduo com propostas pedagógicas que possibilitem sua aprendizagem com práticas pautadas nas diferentes formas de aprender e não no modelo ideal de estudante, entendimento necessário à transformação de toda a escola.

Durante as narrativas dos profissionais, observa-se que o caminho para inclusão dos estudantes não é simples e requer planejamentos que levem em consideração as singularidades que emergem nesse espaço tão diverso que é a escola. Para tanto, perguntamos aos Orientadores Educacionais se há planejamento para as ações desenvolvidas na escola, quais atores são envolvidos nesse processo e se utilizam documentos orientadores.

Os 5 Orientadores Educacionais entrevistados afirmaram que as ações desenvolvidas na escola são planejadas e apontam em suas falas a participação de outros profissionais na elaboração do planejamento. A OE “Criatividade” em um dos trechos diz:

Sim, existe o planejamento, geralmente, é feito com todos os funcionários – mais com o professor, com a professora da sala de recursos e a orientação. As coordenadoras, também, que sempre dão um apoio. Existe um documento específico... eu esqueci o nome do documento...[...] Os professores, a orientação, a coordenação, a própria diretora – que mesmo quando tá muito envolvida, ela acaba tendo que participar em sala de aula ou no trabalho que ele tiver desenvolvendo - e a professora da sala de recursos.

A Orientadora Educacional “Aconchego” acrescenta a participação da família:

Todo pessoal da escola é envolvido nesse processo de construção de PEI. A gente faz a parte pedagógica e a gente sempre conversa com eles. O PEI é disponibilizado pra todo mundo, pra que eles tenham conhecimento dessa criança e das ações que a gente tá fazendo. Tem envolvimento de fora também. Da família e as pessoas que... os encaminhamentos, né, porque a gente faz o PEI e tem também as pessoas de fora da escola que vão prestar atendimento à essa criança.

Ao narrarem suas práticas junto aos demais profissionais da escola, à família e aos estudantes, os orientadores educacionais, mesmo sem citar explicitamente, falam sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para atender as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial e a importância de sua construção coletiva. Na deliberação Municipal nº32/18, o PEI aparece como um dos instrumentos para flexibilização do currículo.

Além do PEI, já sinalizado pelos demais orientadores Educacionais, o orientador “Paz”, aponta o Projeto Político Pedagógico na sua prática e da escola para o desenvolvimento de ações para atender os estudantes. “a gente inclui dentro do nosso PPP, já tem essa inclusão, né, a inclusão desses alunos no PPP e, a partir daí, a gente faz o PEI dessas crianças e planeja as atividades semestralmente.”

No questionário de caracterização aplicado aos O.Es, perguntamos se as escolas em que atuam têm Projeto Político Pedagógico e todos responderam positivamente conforme ilustrado no gráfico.

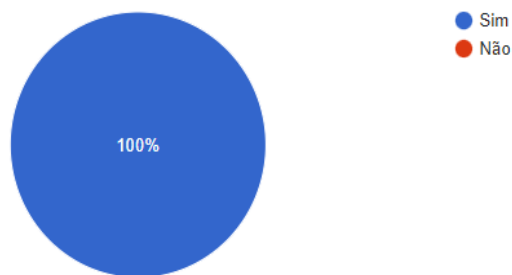


Figura 6: Projeto Político-Pedagógico na escola

Fonte: Elaboração da autora.

Mesmo sendo unânimes em apontar no questionário que as escolas onde atuam têm o PPP, apenas um Orientador Educacional explicitou que o Projeto Político Pedagógico ao ser elaborado contempla os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Segundo Damasceno (2010) a elaboração do Projeto Pedagógico não deve se configurar como um “modismo pedagógico”, na perspectiva de manter práticas pseudodemocráticas no âmbito escolar, pois defende que se faz indispensável uma postura crítico-reflexiva de toda a comunidade intra e extra escolar para a construção do Projeto Pedagógico, pois defende que:

[...] a própria comunidade escolar, com base nas problematizações que serão demandadas no processo de elaboração/implementação/avaliação do Projeto Pedagógico de cada escola, reconhecerá os limites sociais e possibilidades da organização da escola democrática. Contudo, para tal é necessário o desencadeamento de um movimento que problematize e que gere o incômodo em relação ao acolhimento da diversidade cultural e humana. Pensamos que o debate político promovido pela elaboração e implementação do Projeto Pedagógico, que deve estar em permanente avaliação a fim de possibilitar o caráter dinâmico da vida na escola, pode se constituir em um importante processo na democratização da educação. (DAMASCENO, 2010, p.30)

O Projeto Político Pedagógico tem como finalidade mostrar a identidade da escola e trazer questões centrais que envolvem a comunidade escolar e seu entorno. Ao elaborar PPP, a escola precisa explicitar o que ela almeja, considerando características e necessidades da comunidade escolar na tentativa de contemplar a TODOS. O entendimento de Libâneo (2008, p.357), complementa essa perspectiva: “O Projeto Pedagógico é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.”

O projeto pedagógico, para uma Instituição que se propõe inclusiva, deve ser organizado de forma a contemplar a diversidade humana em uma perspectiva global, ou seja, é necessário conhecer as particularidades de seus estudantes, colaborando para a mobilização e sensibilização de seus profissionais. Segundo Costa (2007):

[...] o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, para que eles possam pensar o planejamento e executar a prática pedagógica levando em consideração a demanda de seus alunos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles (COSTA, 2007, p. 29)

Seguindo o diálogo com os profissionais, suas declarações de que lançam mão de documentos legais para desenvolver o trabalho da Orientação Educacional.

Então, a gente utiliza de todas as documentações que a gente usa na escola. A gente se utiliza do documento que vem da Educação Especial, de orientação. A gente utiliza da lei, a gente utiliza...LDB, todo documento norteador das ações pedagógicas a gente utiliza. A gente se utiliza também de documentos com bases médicas, né, pra que a gente possa fazer essas ações. A gente se utiliza dos laudos médicos, a gente se utiliza do retorno, né, que a gente recebe dos profissionais da saúde, pra que a gente não faça nenhuma ação que venha prejudicar a criança. A gente se utiliza de todos os documentos legais, né, que a gente pode usar dentro da escola. (Aconchego)

Sim, só que eu não vou saber, no caso, porque tem o Estatuto da Pessoa com Deficiência e tem muita legislação em torno de pessoa com deficiência, né, tem uma legislação específica pra autistas, é... eu não vou saber número de legislação, mas tem parecer do Conselho Nacional de Educação, tem um monte de legislação, é... demanda muito estudo, se a pessoa quiser mesmo, assim, como eu digo, ter uma dedicação nessa área ou saber mais, que cada aluno demanda uma especificidade. Então, às vezes, você querendo acolher aquele aluno, você acaba estudando muitas coisas porque são legislações até diferentes, tem pro surdo, tem outras legislações também. [...]Jeu costume dizer que o aluno, pra ser incluso mesmo, precisa de toda uma ação intersetorial: saúde, educação, assistência funcionando. O aluno só é incluso de verdade, se ele tem esses outros atendimentos. Que aí, eu vejo até que algumas pessoas rejeitam um pouco isso da inclusão, umas porque também não querem estudar, outras porque demanda muito trabalho, como eu falei, muita pesquisa, né, e, às vezes, o aluno é só da escola. Todo o atendimento dele é só na escola e ele precisa de outros atendimentos de saúde, esporte, então, eu acredito, é porque eu sou da Educação, mas eu acredito que na Cultura, Esporte, Lazer, também o município deveria, se não tem, deveria ter legislação com foco nisso. (Resistência)

Conheço, não sei números, né, mas a gente sabe que, inclusive hoje tem essa discussão de que a inclusão não deveria acontecer da forma em que está acontecendo, né. Mas existe a lei, acho que, se não me engano 2016... sei lá... 2015, né? Não sei... de que fala, né, sobre essa questão da inclusão, que é importante, que é necessária, obrigatória, é... que eu acho que é benefício pra todo mundo, não só pra criança que é público-alvo da Educação Especial, mas pra todas as crianças da turma, né. Então, eu acho que é mais ou menos por aí. Eu não sei o número específico, não. (Alegria)

Percebe-se que os Orientadores Educacionais, mesmo com carência na formação inicial acerca da Educação Especial, como já dito anteriormente, buscam autonomamente caminhos para garantir os direitos dos estudantes com base nos documentos orientadores e em legislações nacionais e municipais vigentes e, bem como a interlocução com outros profissionais e áreas, mas com pouco aprofundamento no que se refere as legislações.

A Orientadora Educacional “Resistência” enfatiza a importância do trabalho intersetorial para a inclusão do estudante, vista a necessidade de um trabalho articulado para o favorecimento do desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Nesse sentido Adorno (1995, p.116) afirma que: “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto.”

A promoção dos direitos humanos requer o trabalho colaborativo da sociedade no compromisso de garantir aos indivíduos direitos básicos como educação, saúde e lazer para seu pleno desenvolvimento. A escola é um dos espaços que, por sua diversidade, potencialmente deve ser um espaço de inclusão e de busca por igualdade de condições, mas, para que isso aconteça, os que dela fazem parte devem estar imbuídos na luta por mudanças

físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e sociais para tornar a escola mais acolhedora.

Os Orientadores Educacionais envolvidos na pesquisa, mesmo com todas as limitações e barreiras impostas, como a necessidade de adaptações arquitetônicas para acessibilidade dos estudantes, mais formações sobre Educação Especial e Inclusão Escolar, mostraram-se imbuídos por uma escola de fato inclusiva que não segregue os têm direito a esse espaço.

Antes de finalizar a entrevista com os Orientadores Educacionais, perguntamos se gostariam de acrescentar alguma observação ou relato que não foram contempladas nas perguntas anteriores, mas que achariam importante registrar.

A Educação Especial, como eu falei, precisa avançar, né, nessas questões especificamente de cada aluno, mas, assim, a gente tem feito de tudo aqui na escola pra tentar incluir esses alunos da melhor maneira possível. A gente recebe aluno autista, aluno com baixa visão, mas a gente tenta, assim, desenvolver um trabalho onde ele possa ser cada vez mais incluído. E os outros alunos da turma, também não possam ficar excluindo eles das atividades, das ações e eles possam sentir à vontade no ambiente escolar, pra que não possa haver a evasão escolar. (Paz).

Ah, eu acho que essa questão da gente perceber quanto a criança, quando ela é incluída, ela se desenvolve junto dos outros, né, assim como todos nós, né, e eu acho que é importante essa inclusão acontecer, lógico que com todo apoio, mediação, com a Orientação Educacional fazendo encaminhamentos pra outros especialistas, enfim, um grupo de pessoas trabalhando com o mesmo fim pra o progresso dessa criança. Acho que, assim, acontece a inclusão de verdade. (Alegria).

Os OEs “Paz” e “Alegria” trouxeram contribuições importantes em seus relatos finais. “Paz” acrescenta que a Educação Especial precisa avançar, mas que tem desenvolvido um trabalho para que os estudantes sintam-se cada vez mais incluídos, a fim de combater a evasão escolar, um fator relevante, visto que ter acesso à escola não é garantia de permanência. Portanto, ao tornar a escola um espaço de todos para todos, acolhendo as diferenças como potencialidade para a aprendizagem, amplia-se a possibilidade de um maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial concluírem seus estudos.

Uma pesquisa coordenada pelo professor Thomas Hehir, da Harvard Graduate School of Education, intitulada “Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência” constatou que ambientes educacionais inclusivos beneficiam estudantes com e sem deficiência. Os estudantes com deficiência apresentaram avanços em seus estudos com maior probabilidade para concluir o ensino médio e chegar à graduação.

O Orientador Educacional “Alegria” traz um dos pontos centrais da discussão acerca da inclusão escolar, ao afirmar que “quando ela [pessoa com deficiência] é incluída, ela se desenvolve junto dos outros, né, assim como todos nós”. Tal afirmativa confirma que a inclusão traz benefícios a todos envolvidos, estudantes com ou sem deficiência, professores, equipe gestora e demais profissionais da escola. Portanto, a educação inclusiva fortalece a diversidade no ambiente escolar na valorização das diferenças, tornando a escola mais acolhedora para TODAS as pessoas.

“A educação inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca da efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica”.

Allan Damasceno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais quero me despir das certezas que outrora me vestiam enquanto profissional da Orientação Educacional no trabalho com estudantes da Educação Especial e grupos minoritários vítimas de segregação, no reconhecimento de que oportunizar o acesso às pessoas historicamente excluídas da escola não é garantia de uma educação inclusiva, visto que a inclusão precisa ser um movimento que atinja diferentes setores e esferas da sociedade para que aconteça efetivamente.

Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 210) afirma que:

Democratizar não significa apenas construir novas escolas. Apesar de importante, só isso não garante o atendimento [...] É preciso ampliar o atendimento e assegurar a utilização de todas as alternativas para garantir o acesso à escola e da garantia de permanência nela, buscar-se-á a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, de sorte que Estado e sociedade, de maneira organizada, autônoma e permanente, possam, por meio de uma gestão democrática e participativa, atingir os objetivos propostos.

Corroborando com o pensamento do autor, a escola só será democrática quando desenvolver e consolidar práticas pedagógicas que atendam as demandas dos estudantes e que garantam não apenas o acesso, mas a permanência das vítimas de segregação.

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que as mudanças não podem ser superficiais e mascaradas, mas devem acontecer com responsabilidade e planejamento.

Por muito tempo pensei que pequenas adaptações na prática cotidiana da escola eram práticas inclusivas e que atendiam as demandas dos que dela tinham acesso. Foram necessários o confronto e as reflexões a partir das leituras para aprender a olhar por outra lente na construção de novos e desafiadores aprendizados. Em união com as palavras de Adorno (1995, p.151), “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.”

As leituras teóricas me fizeram andar por caminhos antes desconhecidos e as certezas que me fizeram trilhar até aqui transformaram-se em inquietações e perguntas. Na busca por respostas para atingir os objetivos propostos nesta dissertação, tomamos como ponto de partida as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e a Orientação Educacional no Processo de Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial, objetivando (i) identificar e analisar a política de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Mesquita por meio de seus documentos oficiais;(ii) caracterizar as concepções e ações da Orientação Educacional acerca da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede municipal desse município; e, nessa mesma rede, (iii) identificar e analisar documentos que orientam as ações da equipe técnico-pedagógica no ambiente escolar acerca da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial

As inquietações iniciais que deram origem à pesquisa foram a mola propulsora na busca por respostas. Respostas essas que considero parciais e provisórias, visto que esta pesquisa não se esgota e surge como possibilidade para contribuir como fonte de pesquisa para outros estudos acerca da educação inclusiva.

Analisando a implementação das Políticas Públicas de Educação Especial no âmbito da Educação Inclusiva no município de Mesquita, é possível afirmar:

1. Considerado o Censo Escolar, a ascensão no número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes regulares nos últimos dez anos;

2. Existem documentos municipais que versam sobre a Educação Especial, mas que precisam de reformulação como o Regimento escolar por deixar lacunas referentes ao atendimento das pessoas com deficiência, deixando margens para diferentes interpretações.

3. A estrutura física e arquitetônica das Unidades Escolares pesquisadas está distante do que estabelecem as legislações que versam sobre a acessibilidade e, apesar de tais limitações, os profissionais assumem a postura de tornar a escola mais acessível;

4. O município tem escolas com sala de recursos multifuncionais, mas isso não é garantia de atendimento dos estudantes nas escolas em que estão matriculados, sendo necessária em algumas situações a locomoção dos estudantes no contraturno para outras Unidades Escolares, o que pode trazer a negativa da família para esse atendimento;

5. há oferta de formação continuada para os profissionais, mas a pesquisa indica a necessidade de ampliação, visto que os Orientadores Educacionais sinalizam que elas acontecem eventualmente nos espaços escolares;

6. dentre os pontos sinalizados na pesquisa, a oferta de transporte escolar acessível aos estudantes foi positiva, o que demonstra avanço nesse aspecto.

Diante do exposto, compreende-se a urgência do enfrentamento dos desafios da inclusão escolar com políticas públicas efetivas que atendam as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, visto que a inclusão escolar não pode ser encarada como um favor e sim como garantia de direitos e conquistas ao longo da história de luta das pessoas com deficiência, sendo necessária a tomada de consciência de todos, a fim de tornar a escola democrática e emancipadora. Para Adorno (1995, p.142), “quem defende ideias contrárias à emancipação, e, portanto, contrárias à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata”.

Nesse sentido, a pesquisa nos levou a concluir sobre a necessidade de Políticas Públicas que realizem mudanças no interior da escola de forma estrutural e organizacional, visto que as Políticas Públicas no âmbito municipal que versam sobre a Educação Especial ainda apresentam lacunas para atender as demandas desse público, a começar pela ausência de adaptações físicas e arquitetônicas, que representam barreiras significativas para acessibilidade dos estudantes.

No que se refere à Orientação Educacional, a pesquisa demonstrou carência na formação inicial dos Orientadores Educacionais, por suas ausências de contato com a temática da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva e, quando tiveram, foi apenas com a parte teórica. Diante dessa lacuna, eles afirmam que foi no chão da escola, no exercício da profissão ao trabalhar com PAEE, começaram a buscar por conta própria suporte com pesquisas e formações voltadas para a temática, a fim de auxiliar no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento global do estudante.

Com relação à carga horária de trabalho, dos 5 profissionais entrevistados 4 realizam o Regime Suplementar de Trabalho no município (RST), uns na própria escola e outros em escolas diferentes da que já atuam com a matrícula de servidor efetivo, tal situação ocorre por carência de profissional habilitado na Rede Municipal de Ensino, visto que o último concurso

público realizado para o cargo foi em 2015, há sete anos atrás, um ponto negativo, visto que dificulta a continuidade do trabalho da Orientação Educacional nas escolas que recebem os profissionais de RST, pois são finalizadas no encerramento de cada ano letivo. Tal cenário demonstra a precarização do trabalho do Orientador Educacional e desvalorização desse profissional o que impacta diretamente na qualidade do desenvolvimento das suas atividades laborais. De acordo com Galeazzi (2006, p.203), “a definição de trabalho precário contempla pelo menos duas dimensões: a ausência ou redução de direitos e garantias do trabalho e a qualidade no exercício da atividade”. O Orientador Educacional ao realizar a RST, com a extensão da sua carga horária não tem garantido os mesmos direitos da sua matrícula, pois recebe apenas pelas horas trabalhadas sem a inclusão das horas de planejamento, importantes para estruturação e organização do trabalho no ambiente escolar com os estudantes.

Apesar das dificuldades apontadas durante a pesquisa de acessibilidade física, arquitetônica, de legislação, de formação e até regime de trabalho por falta de profissionais em algumas escolas e precarização do trabalho da Orientação Educacional, os Orientadores Educacionais ao serem indagados se sentem-se responsáveis pelo processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na articulação com os diferentes profissionais da escola, estudantes e família. Eles não só responderam afirmativamente, como acrescentam a importância da ação intersetorial, pois o estudante não está apenas na escola, ele transita em outros espaços sociais. Portanto, os Orientadores Educacionais desenvolvem ações articuladas no ambiente escolar e, quando necessário, realizam a interlocução com diferentes equipamentos como da Saúde, Assistência Social, Secretaria do trabalho para viabilizar atendimento a esse público na busca do pleno desenvolvimento do estudante.

Os Orientadores Educacionais também consideraram o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que precisa ser elaborado com a participação de todos para atender as demandas do estudante, porém observamos que apenas um Orientador Educacional, sinalizou além do PEI o Projeto Político Pedagógico na construção coletiva por uma escola inclusiva, o que nos levou a refletir se eles não pontuaram por passar despercebido durante a entrevista ou durante a construção do documento as escolas não acham relevante trazer o assunto para o debate.

Portanto, Adorno corrobora afirmando que:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p. 63).

Nesse sentido, faz-se necessária a reflexão sobre o trabalho desenvolvido dentro do espaço escolar para a não perpetuação da exclusão. Lançar mão de instrumentos como o PEI, sem pensar criticamente na sua construção, é continuar a reproduzir práticas segregadoras com discurso de inclusão. É a partir da autorreflexão crítica que conseguiremos nos libertar de reproduções excludentes e segregadoras e conseguiremos avançar para uma práxis democrática que supere os desafios da escola atual.

Ao participar do trabalho desempenhado pelos Orientadores Educacionais no município de Mesquita, foi possível observar o compromisso em desenvolvê-lo, a fim de possibilitar mudanças na escola para a inclusão dos estudantes. Entretanto, ao apontar as vulnerabilidades que ainda existem, reconhecemos também as potencialidades que se destacaram ao longo do percurso da pesquisa em que os Orientadores Educacionais se mostram abertos a buscar o conhecimento, objetivando garantir os direitos das pessoas com deficiência ou sem deficiência, com ações articuladas dentro e fora da escola no caminho de uma escola democrática que esteja acessível a TODOS.

Consideramos que esse estudo possibilitará o fomento de debates sobre as políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e sobre o trabalho desenvolvido pelos Orientadores Educacionais que atuam diretamente na escola, podendo contribuir, ainda, para o combate à exclusão sofrida por pessoas com ou sem deficiência e grupos historicamente marginalizados.

5 REFERÊNCIAS

ABREU, C. B; MENDONÇA, A. A; RANGEL, T. L. V. *Debate sobre direitos fundamentais* (livro eletrônico). Rio de Janeiro: Gramma, 2017. vol. 3.

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Educação após Auschwitz*. In: *Educação e Emancipação*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa pode ser conceituada. In: FAVERO, Windyz. IRELAND, Timothay. BARREIRO, Debora. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

ARANHA, M.L.A. *História da Educação e da Pedagogia geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e propõe outras providências). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF, 1990.

_____. Lei 9394, de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília: Presidência da República – Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (que estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em

_____. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Documento orientador. Brasília DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (que aprova o Plano Nacional de Educação e propõe outras providências). Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em

_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em

BRASIL. Decreto 3.298/90 (que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e propõe outras providências). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em

_____. Lei 5.564 (que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional), 1968, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5564.htm>. Acesso em 08/02/2020.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 10/09/2020.

_____. Lei 4073 (que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial, 1942). Rio de Janeiro: Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 02/02/2020.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006

COSTA, V. A. da. Educação Escolar Inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. *Revista do Centro de Educação*. Edição 2003, nº22, páginas 1-9.

_____. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói: Ed UFF, 2005.

_____. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro, Ed. da UNIRIO, 2007.

DAMASCENO, A. R. *A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Pôrto*, 2006. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói – Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica*, 2010. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

DAMASCENO, A. R. [et al]. *Educação inclusiva e organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico*. 1. ed. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escrito: CAPES, 2015.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. A. *Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado*. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 6.ed.2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

GALEAZZI, Irene. *Precarização do trabalho*. In: CATTANI, Antonio David. Porto Alegre: UFRGS editora, 2006.

GARCIA, R.L.; AZEVEDO, J.G. *A orientação educacional e o currículo*. Cad. Pesq., São Paulo (48): 29-37, fev 84

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. *Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GIL, A. C. *Método e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

GRINSPUN, M. P S. *A orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo:Cortez,2001.

_____. *A Orientação Educacional: conflitos, paradigmas e alternativas para a escola*. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A Prática dos orientadores educacionais*.7^aed.São Paulo:Cortez,2012.

HEHIR, T., PASCUCCI, S e C. *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com ou sem deficiência*. Abt Associates,1-40 de agosto de 2016

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séculoXXI*. 3^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO,O, J. F. de. & TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER,S.*Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. In: Anais do Seminário Internacional da OMEP. *Infância e educação infantil: reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. p. 34–53.

KENSKI, V.M.*Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A,2000.

LUCK, H. *Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 26^aed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

MANTOAN. M. T. E.*Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*.São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Cotidiano Escolar.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6^a ed.São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA. Lei nº008 de 06 mar. 2001 (Aprova o regimento escolar da Rede Pública Municipal de Ensino De Mesquita).PARECER C.M.E. N.º 001/2011

MESQUITA. DELIBERAÇÃO CME Nº 032 DE 10 DE SETEMBRO DE 2018.

PACCINI, J L V; OLIVEIRA, R T C. Programa educação inclusiva: direito à diversidade no contexto das políticas públicas educacionais no Brasil. Sorocaba (SP):*Quaestio*, v. 14, n. 1, p. 141–161, maio 2012.

PORTO,Olívia.*OrientaçãoEducacional:teoria,prática e ação*.Rio de Janeiro:Wak Ed., 2009.

PORTO, Walter Costa. *1937 / Walter Costa Porto*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012, 120 p. Coleção Constituições brasileiras,v. 4.

RODRIGUES, Davi. *Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com Davi Rodrigues*. [Entrevista concedida a Cassia GeciauskasSofiato; Carla BianchaAngelucci.] Educ.Pesq. São Paulo,v.43,n 1,p. 281–295,jan–mar/2017.

SANTOS, B de S. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multifuncional*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. 2003.

SANTOS, R R da S. *Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios*,2011 (Dissertação de Mestrado). Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, Presidente Prudente-São Paulo,2011

SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da Educação no Brasil*. Editora Nova Fronteira,2014

SILVA, A. M. M; COSTA, V. A. da (orgs.) *Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA,JL.*Orientação e supervisão educacional: reflexões sobre o fazer pedagógico*.Rio de Janeiro:Wak Ed.,2014.

SILVA, M. F. S. *Das Terras de Mutambó ao Município de Mesquita – RJ: memórias da emancipação nas vozes da cidade*.MMSD/CCH/UNIRIO, 2005, p. 148.

SOARES, Sonia Ribas de Souza. *A Prática Social e a Formação dos trabalhadores na EJA na rede pública de Porto Alegre: um estudo de caso*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Projeto tese doutoral. Qualificado 09/11/2010.

UNESCO.*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferênciamundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca,Espanha,7–10 de junho de 1994.

6 APÊNDICE

**Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Sujeitos Participantes
da Pesquisa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto, intitulado **ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS EXPERIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE MESQUITA/RJ**, objetiva analisar a política de inclusão no município de Mesquita e caracterizar a atuação da Orientação Educacional na promoção do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Convida você a fazer parte deste estudo, respondendo a uma entrevista semi-estruturada acerca da sua atividade profissional que desenvolve no município de Mesquita e a política de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Unidade Escolar.

O orientador **Allan Rocha Damasceno** e a orientanda **Cristiane Maria de Souza Antunes**, Mestranda do Programa de Pós-graduação de Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), responsáveis por esta pesquisa, comprometem-se a preservar a privacidade e o anonimato da organização e dos seus representantes submetidos ao estudo. Será garantida a segurança das informações coletadas, com acesso restrito, concedido somente aos responsáveis mencionados acima.

Ao concordar com os termos aqui apresentados, é permitida aos responsáveis da pesquisa a utilização dos dados coletados sobre a organização, para fins exclusivamente acadêmicos (escrita de artigos em eventos e periódicos e desenvolvimento de dissertação), sem que haja qualquer divulgação de dados que permita identificação das organizações (como nome, endereço, responsável, etc.) e dos profissionais envolvidos.

Pelo presente termo, declaro que fui esclarecido(a) acerca dos objetivos da pesquisa e que também fui informado(a) de que posso recusar-me a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar-me, se eu desejar sair da pesquisa.

Manifesto, portanto, meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o UFRRJ (21) 3787-3741 ou mandar um e-mail para: ppgea@ufrj.br.

Seropédica(RJ), ____ de _____ de 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO
PUBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS EXPERIÊNCIAS DO
MUNICÍPIO DE MESQUITA/RJ

ORIENTANDA: Cristiane Maria de Souza Antunes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Senhor(a),

Este questionário, que se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1. Nome ou pseudônimo: _____
2. Idade: _____
3. Sexo: _____
4. Há quanto tempo atua como Orientador Educacional? _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta rede?
() menos de 1 ano () entre 1 e 2 anos () entre 3 anos e 5 anos
() mais de cinco anos
6. Qual a carga horária de sua atuação no município: _____
7. Nome da escola(ou escolas) em que atua: _____
8. Segmento que atende: _____
9. A escola em que você atua atende a quais segmentos?
Educação Infantil: () creche () pré-escola
Ensino Fundamental: () anos iniciais () anos finais
() Educação de jovens e adultos
10. Os Orientadores Educacionais têm formação?
() Magistério () Pedagogia
() Licenciatura: _____
() Especialização () Mestrado () Doutorado
11. Nos últimos 24 meses, você participou de alguma formação voltada para o público-alvo da Educação Especial?
() sim () não
Em caso afirmativo, qual? _____
12. Há Sala de Recurso Multifuncional na escola?
() sim () não
Se não, como se dá o Atendimento Educacional Especializado?

13. No município, há transporte escolar com condições acessíveis para o estudante público-alvo da Educação Especial?
 sim não
14. A escola dispõe de adaptações físicas e arquitetônicas para receber os estudantes público-alvo da Educação Especial?
 sim não parcialmente
 Se não ou parcialmente, marque abaixo o que seria necessário providenciar para atender este aluno:
 rampas de acesso corrimão banheiros adaptados
 bebedouros adaptados sinalização para deficientes físicos
 sinalização para deficientes visuais intérprete de libras
 livros em braile reglete e punção
 materiais pedagógicos ampliados cadeiras adaptadas
 apoio técnico-pedagógico especializado para estes estudantes
 Salas de Recurso Multifuncionais professor sala de recursos
 Guia outros. Qual? _____
15. Quantos estudantes são público-alvo da Educação Especial na escola? _____
16. Quantos estudantes frequentam o Atendimento Educacional Especializado? _____
17. Assinale o tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e coloque o número correspondente de alunos:
 Deficiência –cegueira
 Deficiência –baixa visão
 Deficiência –surdez
 Deficiência –auditiva
 Deficiência –surdocegueira
 Deficiência –física
 Deficiência –mental
 Deficiência –múltipla
 Transtorno global de desenvolvimento (TGD) –autismo clássico
 Transtorno global de desenvolvimento (TGD) –síndrome de Asperger
 Transtorno global de desenvolvimento (TGD) –síndrome de Rett
 Transtorno global de desenvolvimento (TGD) –transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil)
 Altas habilidades/superdotação.....
18. A escola possui proposta de trabalho pedagógico para atender as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

19. A escola tem Projeto Político Pedagógico (PPP): Sim Não
 Em caso afirmativo, como foi a construção dele e quais foram os atores que participaram da elaboração?

20. Se a escola possui espaço de formação com os profissionais a cerca da temática inclusão escolar?

frequentemente nunca eventualmente

21. A escola possui o Plano Educacional Individualizado (PEI)?

sim Não

Em caso afirmativo, quem participa da elaboração deste plano?

22. A Secretaria de Municipal de Educação de Mesquita (SEMED) tem documentos orientadores que versam sobre proposta para Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva?

Sim Não

Qual/Quais documento(s)?



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO
PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS EXPERIÊNCIAS DO
MUNICÍPIO DE MESQUITA/RJ**

ORIENTANDO: Cristiane Maria de Souza Antunes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno

Senhor(a),

Esta entrevista, que se insere na pesquisa de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, pretende colaborar com a coleta de informações que possibilite a viabilização dos objetivos da pesquisa.

1- Sua trajetória acadêmica e profissional o (a) possibilitou ter conhecimentos relacionados a Educação Especial? Exemplifique.

2-Quais são suas observações sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular?

3-Enquanto Orientador (a) Educacional, você se sente responsável pelo processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola em que trabalha? Por quê?

4- Caso seja o caso de sua escola, quais ações são desenvolvidas no ambiente escolar voltadas para a inclusão do estudantes público-alvo da Educação Especial? Ela é desenvolvida isolada ou coletivamente?

4.a – Nas ações desenvolvidas na escola para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, qual o papel da Orientação Educacional?

5- Existe planejamento para tais ações? São utilizados documentos Orientadores? Qual(is)?

6-Se há planejamento, quais atores são envolvidos nesse processo?

7- Você conhece a legislação nacional sobre os direitos das pessoas com deficiência? Poderia citar alguns exemplos?

8-Acerca das legislações municipais de Mesquita, você conhece alguma que versa sobre os direitos do público-alvo da Educação Especial? Caso positivo, você acha que os que dela necessitam são contemplados?

9- Gostaria de acrescentar alguma observação ou relato que não foram contemplados nas perguntas anteriores?