

Expoentes da Educação Especial no Brasil

Rogério Drago
(Org.)

encontrografia

Expoentes da Educação Especial no Brasil

Rogério Drago
(Org.)

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

DESIGN

Diagramação: Carolina Caldas

Design de capa: Carolina Caldas

Foto de capa: Freepik

REVISÃO

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Expoentes da educação especial no Brasil /
organização Rogério Drago. -- Campos dos
Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-070-2

1. Educação 2. Educação especial - Brasil
3. Educação inclusiva - Brasil 4. Inclusão escolar -
Brasil 5. Professores - Formação I. Drago, Rogério.

24-212947

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial 371.9

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-070-2

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial



- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.^a Dra. Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Este livro é dedicado a todos os profissionais da educação que, incansavelmente, têm se empenhado em realizar uma educação especial numa perspectiva inclusiva de qualidade.

Agradecimento especial a Selvo Lopes Andrade, ou simplesmente Lopes, pelo empenho para que esta obra pudesse ser publicada.

Sumário



Apresentação	11
Capítulo 1	
Professora Hildete Pereira dos Anjos	14
Capítulo 2	
Professor Claudio Roberto Baptista	26
Capítulo 3	
Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	43
Capítulo 4	
Professora Denise Meyrelles de Jesus	69
Capítulo 5	
Professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	95
Referências	106

Apresentação



É com muita alegria que faço a apresentação deste que, talvez, seja meu último livro organizado. Este livro é um sonho que vem me acompanhando há alguns anos, desde que adentrei a linha de Educação Especial e Processos Inclusivos do PPGE/CE/UFES e desde que comecei a ter contato com pesquisadores da área da Educação Especial de diferentes estados do Brasil. Comecei a ter contato com suas ideias, suas diferentes realidades de estudo e pesquisas, suas diferentes temáticas e perspectivas teóricas, que desaguavam na temática central da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Autores que já vinha lendo desde minha entrada no curso de doutorado em Educação na PUC-Rio e que serviram como suporte analítico aliado a base teórica histórico-cultural que dialogava em minha pesquisa. Autores que depois se tornariam conhecidos pessoalmente nos diversos encontros de pesquisa no Brasil. Pesquisadores que, dentre tantos outros, subsidiam meus alunos de mestrado e doutorado também em suas pesquisas. Acho que este livro é uma homenagem a uma parte desses estudiosos da Educação Especial.

Em 2023, ministrando a disciplina de Seminário de Pesquisa III para a turma do doutorado em Educação do PPGE/CE/UFES, lancei um desafio como avaliação final da disciplina: que os alunos entrevistassem um expoente da Educação Especial de cada região do Brasil. Não nego que queria um de cada estado do Brasil, mas, como o grupo era pequeno, o volume de entrevis-

tas seria enorme e o quantitativo de pessoas a entrevistar seria muito grande, resolvemos que seria um de cada região.

Nossa, como selecionar um nome dentre tantos nomes importantes que têm realizado pesquisas intensas que mudaram os rumos da Educação Especial no Brasil? Confesso que essa era a grande questão imposta ao grupo. São tantas pessoas importantes, com estudos sobre políticas, práticas, formação de professores, dentre outros temas, que resolvi deixar a cargo dos alunos a escolha, talvez para me eximir à culpa de deixar alguém amado de fora.

Neste processo, claro, fiz algumas indicações e lembranças aos alunos, já que alguns vinham de outras áreas de pesquisa que não a Educação Especial em si. Apresentei um rol de nomes de pesquisadores das regiões Norte, Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste e deixei a cargo de cada grupo a escolha. Sei que muitos outros nomes poderiam/deveriam estar neste livro, mas, para o momento — até pelo fato de que outro volume pode sair um dia — cinco professores foram escolhidos: da região Norte, Hildete Pereira dos Anjos; da região Sul, Cláudio Roberto Baptista; da região Sudeste, Denise Meyrelles de Jesus; da região Nordeste, Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães; e, da região Centro-Oeste, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

Pensamos que os professores escolhidos poderiam nos dar um panorama acerca de suas pesquisas, as bases teóricas que vêm desenvolvendo, bem como um olhar para a Educação Especial como área de conhecimento que, infelizmente, ainda hoje, enfrenta muitos embates com avanços e retrocessos. Sem contar a resistência de muitos profissionais da educação em reconhecer os sujeitos público-alvo da Educação Especial como cidadãos que precisam ter seus direitos ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade e à cidadania respeitados.

Sabemos que muitos outros e outras profissionais da Educação Especial poderiam compor este livro, mas, por motivos já explanados, não foi possível. Fica, então, a todos e todas nosso imenso agradecimento. Agradecimento aos que aceitaram participar das entrevistas relatando parte de suas vidas e àquelas e àquelas que não estão neste livro, mas que lutam todos os dias para que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva avance e não retroceda ante os muitos desmontes que a educação, de modo geral, passa cotidianamente pelo Brasil afora.

Assim, para que a homenagem ficasse, na minha visão, completa, optei por batizar cada capítulo com o nome da pessoa entrevistada. Isso, para mim, é um modo de reconhecer em vida a importância de cada um e cada uma. Que outros livros venham, talvez não por mim, mas que outros professores possam beber nas águas de pesquisadores brasileiros e mostrar aquilo que têm desenvolvido.

Além disso, ressalto que as perguntas estão em negrito e as respostas das pessoas entrevistadas foram dispostas na sequência. Não houve uma ordenação de perguntas. Cada grupo ficou responsável por formular suas perguntas, diálogos, conversas; transcrever, ler, reler e, em conjunto com seus orientadores, dar a formatação que achavam melhor.

Muito obrigado a todos e todas que participaram com seus depoimentos.

Com carinho sempre,

Prof. Dr. Rogério Drago

Capítulo 1

Professora Hildete Pereira dos Anjos



Andressa Caetano Mafezoni¹
Débora Nascimento de Oliveira²
Joziane Jaske Buss³

DOI: 10.52695/978-65-5456-070-2.1

-
1. Doutora em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br.
 2. Doutoranda em Educação pelo PPGE/CE/UFES, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. E-mail: deboranascimentodeoliveira@gmail.com.
 3. Doutoranda em Educação pelo PPGE/CE/UFES, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. E-mail: jozijaske@gmail.com.br

Introdução

Partimos do pressuposto de que a educação é um direito de todos e implica aprofundar a compreensão de princípios sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para oportunizar a participação plena de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas comuns de ensino, tendo em vista que “[...] as políticas educacionais não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (Brasil, 2015). Desse modo, para além de criar igualdade de oportunidades, a inclusão escolar de estudantes público da educação especial requer mudanças na escola em sua totalidade, desde a sua estrutura física, a organização curricular, as atitudes, a formação continuada de professores, a implementação de políticas públicas, as práticas pedagógicas, de tal forma que promova a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, com e sem deficiência, estando aberta à diversidade e à diferença.

Nessa perspectiva, o tema educação inclusiva, seus condicionantes e determinantes, tem sido ponto de importantes discussões e produções de conhecimentos científicos no campo das pesquisas da educação no contexto brasileiro. A condução dos estudos das políticas educacionais, no que se refere à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é estudada há décadas por grupos de pesquisas e seus pesquisadores, que se debruçam sobre a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, nas diferentes regiões brasileiras. Os resultados dessas pesquisas em diversos contextos políticos-situacionais apontam avanços e transformações das propostas educativas, que impactam a vida escolar desses estudantes, sendo imprescindível considerá-las.

Na região Norte do Brasil, a professora doutora Hildete Pereira dos Anjos tem contribuído significativamente com estudos e movimentos de políticas públicas educacionais sobre a inclusão escolar, além das importantes produções científicas nesta área, demarcando o direito à educação como estruturante dos alicerces para a conquista de uma escola igualitária, digna e democrática. Como aponta a própria professora, ao considerar a escola inclusiva como um modelo adequado, por se configurar como uma escola para a diversidade (Anjos, 2006).

A professora Hildete Pereira dos Anjos formou-se em Pedagogia na UFPA, em Marabá, em 1987. Atualmente é professora Associada IV da Faculdade de Educação no Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do

Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na qual coordena o Núcleo de Estudos Educação e Deficiência (NEED). Mestre em Psicologia da Educação (PUC-SP), e Doutora em Educação (PPGE/UFBA). Integra o corpo editorial das revistas Educação Especial em Debate (UFES) e Iniciação & Formação Docente (UFTM). É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, na Linha de Pesquisa “Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia”, e Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Filiada à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e à Associação Latino-americana de Estudos do Discurso (ALED). Realizou estudos de Pós-Doutoramento em Educação (UEPA/PNPD/CAPES) por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM), no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense (PPGPS/UENF). É líder do Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPD), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (CNPq).

A professora Hildete é autora e organizadora de livros, de capítulos de livros e artigos científicos publicados em diferentes periódicos qualificados. Dentre suas principais produções de livros, destacamos as obras: *Por que a escola não é azul: discursos imbricados na questão da inclusão escolar*, publicado pela editora Paco no ano de 2015; *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*, publicado pela mesma editora, no ano de 2014; *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*, publicado no ano de 2015; *Discurso e deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise*, oriundo do pós-doutoramento orientado pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, em 2021; *Políticas educacionais e diferença: diálogos interdisciplinares*, uma coletânea em parceria com UENF e UFRR (PROCAD-AM), organizado juntamente com as professoras Ana Lúcia de Sousa e Renata Maldonado da Silva e publicado pela editora da Universidade Federal de Roraima, no ano de 2022.

Sem a pretensão de esgotar o tema, e considerando a vasta trajetória da professora Hildete Pereira dos Anjos, bem como sua valiosa contribuição e posicionamentos na discussão na área da Educação Especial e da inclusão escolar, apresentamos a entrevista com essa importante pesquisadora.

1- Como se constituiu a sua história profissional na área da Educação Especial?

A Educação Especial entrou na minha história docente de modo pouco planejado. Minha formação inicial é Pedagogia, cursada no projeto de interiorização da UFPA em Marabá, turma de 1987. Prestei concurso para professora substituta de Psicologia da Educação da mesma universidade, em 1995. Fui aprovada e atuei, desde então, nessa área, tendo sido aprovada para professora efetiva em 1997. Minha identificação com as questões da aprendizagem me levou ao mestrado na mesma área na PUC São Paulo. Quando as universidades começaram a discutir Educação Especial, eu era a única professora com alguma aproximação temática, mas não me identificava especialmente. Em 1998, representei o Campus de Marabá da UFPA no III Fórum Nacional de Educação Especial, que ocorreu em Belém, capital do meu estado (na qualidade de observadora, porque não tinha nada a contribuir como docente nem ocorria nada no campus que tratasse de Educação Especial). Lá acompanhei os primeiros movimentos das universidades brasileiras no sentido de incorporar em seus cursos a temática (falava-se muito de criação de disciplinas nos PPCs das licenciaturas, principalmente). Por essa experiência, acabaram sob minha responsabilidade as primeiras conversas acerca das possibilidades de incluir a temática em nossos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia, na qual eu atuava. Assim, nosso curso (docentes e discentes) participou ativamente da elaboração e votação da proposta da Resolução 2669/99, a qual criava, além dos núcleos básico e específico da formação, os núcleos eletivos, que tinham como objetivo integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão em novas temáticas (naquele momento, Educação Especial, Educação Ambiental, Arte Educação). Fiquei responsável pela instalação e funcionamento do Núcleo de Educação Especial, que, naquele primeiro momento, apenas realizava estudos da literatura existente, oferecia disciplinas e se aproximava das atividades do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Na revisão do Projeto Pedagógico do Curso (ainda pela UFPA), exigida para incorporação das Resoluções CNE/CP nº 1 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica) e nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior), o Núcleo de Educação se consolidou como espaço de formação, dentro do curso de Pedagogia, das temáticas da Educação Especial. Ainda assim, a maioria de minhas orientações de trabalhos de conclusão de curso ainda seguia na direção dos interesses da Psicologia da Educação

(muito especialmente ancorados em Vigotski, que tinha sido minha base teórica na pesquisa de mestrado, concluída em 1999), aqui e ali se aproximando das questões da Educação Especial. Foi apenas no doutorado (realizado na UFBA, entre 2003 e 2006) que eu efetivamente me aproximei das pesquisas do campo, ao me propor a pesquisar os sentidos e significados (Vigotski ainda como referência!) da inclusão para os docentes a partir da obrigatoriedade da matrícula em salas comuns estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. O estado do Pará foi um dos primeiros a assumir tal obrigatoriedade, e vivíamos os conflitos próprios da dissolução das classes especiais e sua incorporação à rede comum de ensino, conflitos potencializados pelo processo de municipalização iniciado no mesmo ano (2001), uma vez que as classes especiais eram de responsabilidade estadual. A discussão amparada em Vigotski não prosperou muito, e acabei sendo encaminhada para analisar os discursos vinculados à inclusão, tanto nos materiais de formação do MEC, na época, quanto na produção acadêmica e no discurso docente. Posso dizer, então, que não sou uma professora/pesquisadora da Educação Especial, no sentido militante que caracteriza boa parte das biografias da área, mas que as condições históricas acabaram me encarregando de certas tarefas relativas a ela no interior da vida acadêmica, o que me levou a contribuir em políticas municipais (diretamente ou na formação de seus quadros), na reflexão sobre as relações entre aprendizagem e deficiência e, aqui e ali, numa leitura discursiva das políticas nacionais da área.

2- Levando em consideração que suas pesquisas têm como base a análise do discurso, como essa perspectiva teórica contribui para os estudos na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Apaixonei-me pelos estudos do discurso no doutorado, mas por causa do meu interesse na linguagem como produção histórica, a partir da perspectiva socio-histórica (Vigotski especialmente). Quando eu argumentava sobre a pertinência de pesquisar os aspectos históricos da elaboração do conceito de inclusão no doutorado, sempre me afirmavam que eu estava falando de análise do discurso. Eu não estava, inclusive porque não tinha nenhuma leitura que permitisse isso. Mas fui colocada contra a parede na banca de qualificação porque eu queria, para um estudo de linguagem, usar um autor que morreu antes da chamada virada linguística. Minha proposta, portanto, era bem extemporânea. Sofri um tanto para elaborar essa crítica (sou apegada a minhas ideias e levo certo tempo para me convencer da necessidade de abrir mão delas...). Assim, passei a fazer disciplinas acerca de discurso em outros programas da própria UFBA e fiz um mo-

vimento na direção dos muitos estudos de discurso: estudei Pêcheux, Bakhtin, Foucault e procurei, dessas leituras, apreender a língua como produção histórica, como queria Vigotski: vi tal historicidade nos deslizamentos e enfeixamentos de sentido que a noção de inclusão sofria na produção acadêmica, nas falas de professores responsáveis por salas de recursos, num material de formação oferecido pelo MEC na época. Não se encontrava muito essa intersecção entre inclusão (ou educação especial) e análise do discurso na época. A tendência em educação especial era analisar a viabilidade das políticas de inclusão (bem incipientes ainda) ou analisar possibilidades/materiais/didáticas que possibilitassem a inclusão (não fiz um levantamento, mas tenho a impressão de que ainda são muito fortes essas duas perspectivas). Considerar inclusão um dado fechado (uma noção inquestionável, cujos sentidos já estão estabelecidos a priori), estabelecido na legislação, na política e/ou nas definições pedagógicas, sem perceber o movimento de sua produção na linguagem, pode afetar as pesquisas por deixar de enfocar as disputas presentes no próprio conceito, a memória de sua produção e de sua circulação em diferentes tempos/espacos, a incorporação inconsciente de sentidos própria desse processo de circulação. Assim, não considero possível ler “educação inclusiva” num documento britânico da década de 70 do século XX e entender que significa a mesma coisa que num documento brasileiro da segunda década do século XXI. Não faz sentido (para mim) dizer, por exemplo, “educação especial e inclusiva” sem levar em conta os embates históricos que unem/separam os dois adjetivos e as sobras/ressurreições de sentidos próprios de uma e outra elaboração. É por isso que acho que contribuo mais com a área insistindo em fazer uma leitura discursiva. Tenho me amparado mais em Pêcheux para fazê-lo como pesquisadora, embora reconheça a riqueza das elaborações foucaultianas para a leitura da inclusão, especialmente no que se refere às relações poder/saber e biopolítica (ainda sou apenas uma estudante nessa tarefa, mas quero chegar a pesquisadora). Sou um tanto desobediente no que diz respeito às fronteiras estabelecidas no mundo acadêmico, de modo que arrisco sair de um lugar teórico para outro, pagando de vez em quando o preço de não encontrar ou perder interlocutores, mas assim é feita a academia.

3- Conte-nos como a pesquisa-formação pode contribuir para os estudos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Participei de pesquisa-formação apenas uma vez, e foi uma experiência fantástica. Inspirados no trabalho da profa. Denise Meyrelles (principalmente), nosso grupo de pesquisa arriscou propor, em trabalho conjunto com a Secreta-

ria Municipal de Educação de Marabá, um trabalho formativo com as professoras de salas de recursos (22 mulheres). Propusemos a elas um percurso metodológico que incluía trabalhar com suas histórias de vida, estabelecer relação entre as histórias, produzindo assim uma história coletiva da educação especial no município e relacionar tais histórias com a história da educação especial no Brasil (através de linha do tempo). Envolvemo-nos com entusiasmo no projeto durante dois anos, com encontros mensais: no primeiro ano, as histórias foram contadas, gravadas, transcritas e textualizadas; as professoras analisaram as histórias umas das outras e apontaram aproximações e diferenças, destacando questões que mais marcaram sua experiência docente em salas de recursos e relacionando-as com as mudanças nas políticas de educação especial/inclusiva. No segundo ano, exercitamos o trabalho de categorização e análise coletiva do material produzido, elaborando artigos, submetendo-os à discussão coletiva e preparando para publicação toda a experiência. O livro coletivo, denominado *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*, foi publicado em 2014 (Editora CRV), assim como sínteses de partes da pesquisa foram publicadas em artigos e capítulos de livro. Minha impressão é de que, nessa experiência, foi deslocado o protagonismo da pesquisa, geralmente centrado na academia, para as próprias professoras, assim como, do ponto de vista metodológico, as narrativas docentes ganharam centralidade. Creio que tais deslocamentos tendem a enriquecer muito estudos que enfoquem a inclusão da pessoa com deficiência nos processos educacionais.

4- Como você analisa os discursos presentes nas políticas públicas direcionadas para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Comecei a analisar discursos em torno das relações entre educação e deficiência, como já disse, no doutorado (2003-2006), antes da promulgação da Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Continuei me amparando na perspectiva discursiva depois, num projeto que complementava a pesquisa de doutorado, sintetizado no artigo *A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso*, publicado na Revista Brasileira de Educação (2009). Essa pesquisa não enfocava o texto da política, mas os modos como reverberava nas falas de professores de salas de recursos. Minha conclusão era de que a ideia de inclusão incorporava pouco (ou ignorava, ou naturalizava) os processos historicamente excludentes já tão estudados na educação brasileira. Simplificando muito, parecia que propor às

minorias excluídas da escola que nela entrassem e permanecessem ganhava uma dimensão tal que se sobrepunha ao fato de que professores historicamente são mal remunerados no Brasil, o que os obriga a trabalhar dois ou três turnos; que a formação docente tendia (hoje tende mais ainda) a ser tecnicista, que as salas de recursos estavam (e ainda estão) longe de poder atender tanto a quantidade quanto a diversidade das crianças e adolescentes com deficiência, entre outras questões. O mundo pedagógico aparecia recortado, fragmentado; sua responsabilidade era colocada sobre as costas dos docentes, que, nos momentos iniciais, chegavam a ser criminalizados por não darem conta da inclusão prevista em lei. Inclusão aparecia fortemente, em tais discursos, como algo definitivo, acabado, a ser entendido e aplicado nas escolas, não como um processo em construção. Hoje, vários estudos apontam que centralizar em salas de recursos o atendimento especializado não responde às necessidades das famílias, comunidades e escolas, tendendo tais salas a se parecer, cada vez mais, com as “salas especiais” das políticas anteriores a 2001. Inclusão como “perspectiva teórica”, mas “educação especial” como materialidade é o que parece ter se imposto na produção discursiva recente.

5- Sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação, como você entende o papel da universidade nesse processo?

A universidade ganha em diversidade pela presença dos discentes com deficiência, mas ganha principalmente se incorporar a experiência nas lutas por direitos de que são geralmente protagonistas tais discentes. Quando tais discentes conquistam o acesso à educação superior, já passaram por muitos enfrentamentos na educação básica. Não é a universidade que os inclui; são eles que forçam sua presença num espaço que os excluiu historicamente, utilizando as ferramentas que permitiram que chegassem a se alfabetizar, ao domínio da linguagem usada na escola. Claro que vem, com eles, também a herança assistencialista, cuja memória atravessa todas as relações que envolvem pessoas com deficiência. Assim, creio que é papel da universidade se dispor a aprender com suas lutas, suas formas de mudar o mundo, permitir-se ser afetada (tanto em sua arquitetura quanto em suas atitudes e funcionamento) por suas corporeidades dissidentes, ao mesmo tempo questionando o assistencialismo, a apropriação das pessoas com deficiência pelas instituições destinadas a seu cuidado e colocando em debate, como é papel da universidade em geral, todas essas relações.

6- O discurso médico-terapêutico historicamente hegemônico ainda ocupa lugar privilegiado nas narrativas sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, quais os impactos desse discurso no processo de escolarização de estudantes com deficiência?

Acho que o “laudo” é uma elaboração discursiva que tem atravessado o pedagógico com uma força que o desconstitui enquanto território específico. Explico: as relações da pedagogia com a deficiência passam pelos processos de ensino e de aprendizagem, diferentemente das relações médicas-terapêuticas. Embora precisemos considerar os funcionamentos dos corpos nesse processo de produção/aquisição de saber, nosso foco deve ser suas potencialidades, não suas limitações. Assim, ensinar uma criança implica em investigar suas capacidades e investir nelas. No entanto, nas relações de força presentes na sociedade, o lugar do pedagógico tende a ser menos valorizado que o lugar do médico-clínico, de modo que cada vez mais docentes se sentem obrigados a fazer curso de teor clínico e/ou disputam (e perdem nessa disputa) lugar com a atividade clínica. Com isso, abandonam seu lugar de autoridade, que é o pedagógico. Não digo que o laudo não seja necessário e não faça sentido para o mundo clínico (lá é o seu lugar). No entanto, quando educamos, educamos pessoas inteiras, com os corpos que elas têm, com seu potencial de aprender/ensinar. Educamo-nos nesse processo. Não contribuímos com a educação (e atrapalhamos o campo clínico) quando abandonamos nossa tarefa em função da deles. Deixamos de produzir saber sobre formas ricas e novas de aprender quando passamos a estudar de modo superficial as limitações estabelecidas em laudos, transformamos estes em profecias e acabamos, ao esvaziar o que é específico do pedagógico, trabalhando para a realização de tais profecias.

7- Considerando que a escola é composta por diversos profissionais com formação em diferentes áreas de conhecimento e que estes estão em constante interação com os alunos com deficiência, como você analisa, a partir dos resultados de suas pesquisas e da literatura acadêmica, os discursos presentes nesse cotidiano?

Não há dúvida de que os esforços na direção da inclusão escolar da pessoa com deficiência (matrícula em sala comum, ampliação da rede de salas de recursos para o atendimento educacional especializado, aquisição de equipamentos, contratação de intérpretes de língua de sinais, aumento do dinheiro direto na escola, formação continuada, aumento consistente da produção científica

em torno da temática, entre outros) ampliaram a presença dessas pessoas na escola, possibilitando assim a interação com os muitos profissionais ali atuantes. Essa interação faz encontrar as elaborações do senso comum, as da formação acadêmica, da formação religiosa, política, etc. Assim, é comum conviverem elaborações que chamam de inclusão o que é a simples educação especial, com um enfoque assistencialista. Exemplos não faltam: Já ouvi trechos de falas em que a pessoa é denominada “inclusa” para substituir a palavra “deficiente”; minhas alunas da Pedagogia debatiam, um dia desses, se podem ou não chamar de “laudado” determinado aluno, em oposição aos outros “não-laudados”; estes, em um trecho de dissertação que analisei recentemente, são “suspeitos” de deficiência, compondo na escola uma lista que representa um certo limbo pedagógico (aguardando laudo). Por outro lado, a convivência com outras minorias de poder no campo da diversidade (movimento feminista, quilombolas, povos originários, LGBT, etc.) produz redes discursivas que vão beber mais nas ciências sociais e no direito que no mundo clínico, então encontramos nos discursos muitas referências ao Ministério Público como parceiro na luta por direitos, muita discussão sobre protagonismo (“nada sobre nós sem nós”), sobre diferença... É um caldeirão discursivo muito interessante!

8- Quais as suas expectativas e considerações acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para a próxima década, com relação à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial?

Eu gostaria que a ideia de inclusão fosse incorporada à de educação, tornando o adjetivo “inclusiva” cada vez mais desnecessário. Ainda precisamos tratar da escolarização das pessoas com deficiência de forma separada, aproximando-se mais do adjetivo “especial”. Parece-nos adequado dizer “escolarização”, sem adjetivos, para falar de pessoas “sem deficiência”, e adjetivar quando se trata do contrário. Tal movimento discursivo mostra claramente que o embate entre a “educação especial” e a “perspectiva inclusiva” continua forte. A memória da educação especial presente nos discursos inclusivos (às vezes, em sua perspectiva segregacionista; na maior parte, incorporando aspectos integracionistas) é muito forte também. As próprias lutas específicas de cada categoria às vezes enfraquecem a luta geral pelo direito à educação; às vezes, essa luta geral acaba calando as especificidades. Trata-se de muita perda de direitos, muita exclusão ao longo da história, o que não se resolverá em poucas décadas. Minha certeza é de que a inclusão não virá

como doação daqueles que já se consideram incluídos e não questionam o viés de classe que atravessa a exclusão das pessoas com deficiência. Acredito que a brecha aberta nas elaborações acadêmicas e dos movimentos sociais, brecha que permite debater as intersecções entre classe/gênero/etnia/deficiência, é uma rica possibilidade para a próxima década, de modo que possamos analisar, em suas inter-relações, as corporeidades cujo direito à existência é diminuído ou negado. Gostaria também de ver questionada essa noção de “público-alvo”, porque ela contradiz o protagonismo dos sujeitos e grupos (não estudei a respeito, mas encontro muito essa denominação no campo do marketing: certos produtos são dirigidos a determinado público-alvo). Quando aplicamos essa visão às políticas, de certo modo, apagamos o fato de que elas são produto das lutas dos grupos envolvidos (eles estão no alvo das políticas, é claro, justamente porque estão também na origem delas). Isso nos remete a levar em conta uma característica do discurso legal, que é a naturalização, a despersonalização e o apagamento das marcas históricas mais evidentes. Depois de certa consolidação dos direitos no texto das leis e das políticas, eles começam a aparecer no imaginário como naturais, parecendo fruto da boa vontade do legislador e não das lutas sociais. As pessoas e grupos minoritários (em termos de poder) aparecem como beneficiárias das leis, mas não como suas autoras. No caso da deficiência, isso se fortalece por causa daquela memória assistencialista de que eu falava anteriormente. Então acho que é um debate pertinente para essa década, mas não creio que se resolverá nela.

Considerações finais

Após a entrevista realizada com a professora Hildete Pereira dos Anjos, consideramos que os reveses históricos de segregação existentes nos espaços escolares e nas salas comuns tencionam as políticas públicas em educação, bem como as escolas e seus profissionais, a modificarem suas práticas pedagógicas para o atendimento às especificidades de todos os alunos. Impulsiona-nos a pensar que, mesmo com os avanços legais no que se refere ao direito à educação, ainda há muitas controvérsias nos discursos presentes no contexto escolar, principalmente acerca do conceito de inclusão escolar e a realização de práticas pedagógicas, na convivência com a diversidade e a diferença, muitas vezes desconsiderando as possibilidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A coexistência do discurso médico-terapêutico e suas interferências no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, visto

que o diagnóstico clínico ainda é considerado um instrumento fundamental para a validação da identificação como público da Educação Especial e a permanência nas salas de aula comuns, bem como no encaminhamento aos atendimentos educacionais especializados, mesmo com as orientações do Ministério da Educação (MEC) de que esse documento não pode ser considerado imprescindível para a efetivação da matrícula e dos atendimentos ofertados no contexto escolar.

Uma discussão inesgotável e que exige a todo instante um movimento contrário, principalmente nos momentos formativos com os profissionais que atuam nos espaços escolares, e assim desconstruir a compreensão da deficiência embasada em preceitos da Medicina e da Psicologia.

As questões pontuadas nessa entrevista nos levam a refletir sobre nossas práticas, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns de ensino.

Contudo, faz-se necessário reconhecer que, para o fortalecimento das minorias excluídas na escola, é preciso contar com os movimentos constituídos no âmbito nacional de modo a potencializar a escolarização e o direito não somente à educação, mas à aprendizagem de todos os estudantes.

Capítulo 2

Professor Claudio Roberto Baptista



Daniel Marques Costa¹

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini²

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado³

Denise Meyrelles de Jesus⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-070-2.2

1. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Analista de Apoio Pedagógico em Educação a Distância, pela Universidade do Estado do Amapá. Professor da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Macapá/AP.

2. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES.

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Associada I do curso de Letras Libras (UFES), bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES), na linha de pesquisa Educação Especial e processos inclusivos. Atualmente, coordena o Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES).

4. Pós-doutorado em Educação Especial, professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da área da Educação Especial. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Palavras introdutórias

“Somos sujeitos imersos em processos históricos complexos, produtores e produzidos por tais processos; seres em constante transformação que não podem ser descritos por instrumentos que nos fragmentam e que supõem a possibilidade de uma apreensão estática. Movimento. Mudança. Vida não previsível”

(Baptista, 2015, p. 8).

Como seres em movimento e em permanente mudança, deveríamos estar, constantemente, incluídos em processos sociais – entre eles, o educativo – que considerassem a estreiteza de nossa constituição como ser humano dinâmico e interacional. Contudo, nos últimos quatro anos, vivenciamos, na Educação Especial, um fluxo de complexas e contraditórias tentativas de proposições legais, que incitaram no imaginário social o retorno das práticas segregadoras do ensino.

Frente a isso, o presente texto, fruto da entrevista concedida pelo professor Dr. Cláudio Roberto Baptista, busca ampliar o debate sobre a Educação Especial e, de modo singular, apresentar os pensamentos, os interesses de pesquisa e as bases teóricas que sustentam os estudos desse pesquisador tão emblemático da Educação Especial e que, seguramente, tem muito a nos dizer sobre a área, tanto no âmbito nacional quanto no internacional.

A entrevista com o professor Cláudio Roberto Baptista foi realizada no dia 12 de maio de 2023 e ocorreu de forma on-line. Com duração aproximada de uma hora e dez minutos, ela foi composta por nove perguntas, divididas em quatro eixos de interesse sobre o entrevistado: a sua formação acadêmica e profissional; as temáticas e os aportes teóricos que permeiam seus estudos e as pesquisas que orienta; as suas análises acerca das políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul, no Brasil e na Itália; e suas perspectivas sobre as últimas mudanças em torno da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O professor Dr. Cláudio Roberto Baptista foi o nome escolhido para representar a região Sul, visto que, há quase 40 anos, atua como docente universitário no Estado do Rio Grande do Sul. Possui uma vasta produção científica relacionada às políticas de inclusão escolar no Brasil e, também, em outros países, como a Itália e a França. Além disso, consta em seu currículo a sua contribuição

na autoria da elaboração da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Seus pensamentos, de modo geral, convidam-nos a refletir acerca da coexistência dos diversos modos de ser sujeitos, destacando a escola comum, em sua multiplicidade e interatividade entre os pares, como um rico contexto de ensino e aprendizagem.

A partir dessas reflexões iniciais, apresentamos a entrevista desse que é um dos grandes expoentes da Educação Especial do Brasil.

1- Gostaríamos que o senhor se apresentasse falando um pouco da sua formação, onde trabalha e do começo da sua aproximação com a Educação Especial.

Bem... eu sou de São Paulo, originalmente. Minha formação, na graduação, é em Psicologia. Eu fiz na USP de Ribeirão Preto. Depois dessa formação, eu me dirigi ao Rio Grande do Sul, onde eu fiz o mestrado na área da Educação. Essa transição entre a Psicologia e a Educação já mostra o universo de interesses que eu tinha e que foi dirigido, inicialmente, às crianças com dificuldades de aprendizagem e, rapidamente, eu vi que essa era uma fronteira que facilmente se transformava para as crianças que eram atendidas pelas classes especiais nos anos 80 e depois ainda nos anos 90.

O meu mestrado foi feito nos anos 80, e essa experiência de pesquisar as classes especiais mostrou para mim que havia uma recorrência de contenção dos problemas, que eram problemas da escola, mas lidos como se fossem os problemas das crianças. Essa é uma tradição quando se pensa na dificuldade de aprendizagem e na própria deficiência intelectual... Percebi, estando em curso de pós-graduação na área da Educação, o quanto era importante que a gente compreendesse, do ponto de vista político, como esse fenômeno se configurava. Esse foi um passo que me levou a investigar, como temática do doutorado, a evolução da política de inclusão na Itália.

Na época, a designação, por muito tempo, foi mantida como política de integração no contexto italiano, no qual eu fiz o doutorado. A minha dedicação ao contexto italiano, na condição de estudante de doutorado, foi dirigida a compreender como a escola italiana procurava configurar trajetórias que pudessem ser de aprendizagem para os alunos e eu me dediquei a dois con-

juntos de alunos: os alunos do ciclo 2 do ensino fundamental e os alunos do ensino médio numa formação profissionalizante no contexto italiano.

Voltando ao Brasil, apresentei um trabalho na ANPEd vinculado à temática do autismo e, nessa imersão no contexto brasileiro, fui muito associado a alguém que se dedicava a essa temática. De fato, eu me dediquei bastante a esse tema, mas, no Programa de Pós-Graduação, além do autismo e de outras temáticas que temos pesquisado, o centro da investigação tem sido as políticas de inclusão escolar. Esse é o centro dos nossos estudos.

Eu era vinculado, quando saí do doutorado, à Universidade Federal de Santa Maria, mas, voltando ao Brasil, fiz concurso na UFRGS e trabalho lá desde 97. Trabalhei até 2019 como professor da Faculdade de Educação dessa universidade e, a partir de então, continuo trabalhando lá como professor aposentado, vinculado à pós-graduação.

2- Dentre as diversas temáticas que permeiam a Educação Especial, a quais o senhor vem se dedicando a estudar e por quê?

Eu acho que já iniciei, de certa forma, falando desse universo das temáticas. Há algumas que têm sido recorrentes no nosso trabalho aqui, na UFRGS. A temática inicial era a dificuldade de aprendizagem, que incorporou classes especiais e, portanto, a Educação Especial como área, seus desafios. Políticas de inclusão escolar foi uma temática central do doutorado.

Desde o meu trabalho inicial aqui, na UFRGS, a dedicação às políticas de inclusão escolar tem sido a temática organizadora. Isso não significa que a gente não tenha a emergência de temáticas adicionais ou temáticas que ganham mais relevância em alguns momentos. Por exemplo, o autismo foi uma temática que assumiu protagonismo em algumas das investigações que fizemos. A deficiência intelectual, também. E eu tenho, ao longo da minha experiência na UFRGS, também orientado trabalhos que envolvem a educação de surdos em uma perspectiva bastante diferente daquela predominantemente adotada no Rio Grande do Sul e no Brasil, que tem sido uma perspectiva de defesa acirrada da escola especial para surdo.

Nós, no nosso grupo, temos questionado muito essa perspectiva, entendendo que a valorização de espaços nos quais convivem alunos com surdez e alunos ouvintes pode ser uma perspectiva de trabalho rica para ambos os

grupos. Além disso, a gente tem se dedicado às temáticas que envolvem as práticas pedagógicas, o atendimento educacional especializado, com desdobramento numa atenção vinculada ao currículo, pensando de que modo a escola pode se organizar para fazer com que a condição de uma criança com deficiência tensione, mobilize, modifique as ações, em geral, dos professores e dos envolvidos na escola para fazer com que todos aprendam, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não.

Também a temática formação de professores tem sido muito presente nas nossas pesquisas. Eu diria que, aí, a gente tem, grosso modo, três polos: os sujeitos público-alvo da Educação Especial; a ação docente e, portanto, as práticas pedagógicas que também envolvem os serviços, a forma de organizar serviços de apoio para os alunos que demandam, que necessitam de apoio especializado; e a formação de professores, que eu considero um dos nós do trabalho e da perspectiva da pesquisa na área de Educação Especial.

3- Quais aportes teóricos ganham destaque nos estudos que o senhor realiza?

Há diferentes autores que têm sido importantes para nós. Eu destacaria, inicialmente, um autor inglês, que é Gregory Bateson, um biólogo, antropólogo, com uma formação muito variada e com uma produção muito diversificada do ponto de vista de áreas do conhecimento científico. É um autor pouco conhecido no Brasil, mas, para especificar por que Gregory Bateson tem sido um estudioso importante para nosso grupo, eu destacaria uma frase extraída de um livro, publicado no Brasil por três estudiosos: Wanderley Geraldi, Bernd Fichtner e Maria Benites. O título do livro é *Transgressões convergentes: Vygotsky, Bakhtin e Bateson*. Eles dizem, nesse livro, o seguinte: “Pensar por si é pensar com os outros”.

Essa ideia de que não existe um pensamento isolado, que o nosso pensamento, queiramos ou não, saibamos ou não, é um pensamento recheado de outros, é uma ideia potente que ajuda a entender o nosso ponto de partida do ponto de vista teórico.

Gregory Bateson é um estudioso que é associado ao conceito da ecologia da mente. Ele defende que a mente não é algo intrínseco a um indivíduo, em uma visão singular, mas que os processos mentais nos habitam, nos configuram

e tais processos existem como dinâmica de comunicação que ocorre entre as pessoas. Portanto, a ecologia da mente está associada a essa ideia de um pensamento que é produto dessa interação entre as diferentes pessoas.

A nossa perspectiva de trabalho, portanto, tem sido muito alimentada por autores como Bateson, Maturana, Varela, mas também é fortemente impulsionada por um histórico de estudiosos que se ocuparam de reinventar as instituições. Então, assim... a gente pensa o movimento institucionalista francês, o movimento de cooperação educativa italiano, personagens que se dedicaram à transformação da escola.

Do ponto de vista do movimento italiano, podemos citar Basaglia, que, trabalhando na área da saúde mental, mudou instituições vinculadas àqueles que eram conhecidos como doentes mentais, propondo, assim, grandes alterações que tiveram impacto em outras instituições, inclusive em instituições educativas.

Então, embora haja singularidades, eu diria que, do ponto de vista teórico, a nossa perspectiva é compreender, no caso da Educação Especial, o fenômeno da deficiência como um fenômeno produzido socialmente, como uma decorrência das ações e das interações entre esse indivíduo que é olhado na sua singularidade e o contexto do qual ele faz parte.

Essa compreensão tem efeitos porque, quando nós nos apropriamos de uma perspectiva teórica chamada sistêmica, a gente pensa na deficiência de uma maneira plural e a gente pensará nas formas de intervenção também de maneira plural. Por isso, quando se considera, por exemplo, o trabalho no âmbito da saúde mental, você vai dar ênfase aos trabalhos com os grupos, à intervenção com as famílias. Quando você pensa em um trabalho pedagógico com as crianças com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, você dirigirá a sua ação, necessariamente, para o coletivo, para as intervenções, mudando os contextos para que os sujeitos possam participar de modo que favoreça sua dinâmica de aprendizagem e mudança.

4- Com relação ao seu grupo de pesquisa, qual é o estudo em desenvolvimento e por quê?

É difícil falar em um estudo. O que nós temos — até pensando no grupo de pesquisa mais ampliado que envolve orientações que estão sob minha responsabilidade, mas também sobre a responsabilidade de outros colegas — é um

projeto de pesquisa que articula esses diferentes interesses. Então, a gente tem três conceitos que chamamos de projeto integrado de rede de pesquisa e colaboração, envolvendo a Educação Especial, a saúde e os processos inclusivos, de modo que a atenção às políticas na sua globalidade possa estar contemplada. Se alguém estuda formação, por exemplo, está contemplado nesse projeto, assim como os processos de patologização da vida.

Há pessoas, por exemplo, que têm se dedicado à temática dos livros acessíveis, da acessibilidade ao conhecimento sistematizado, às mídias específicas que favoreçam o contato de determinados grupos de sujeitos, sejam eles pessoas com deficiência ou não. Nós temos pessoas que investigam a temática medicalização, a temática currículo, a temática formação. Então, a nossa tendência é ter um projeto amplo, que a gente chama de projeto guarda-chuva, que dá uma espécie de ancoragem a diferentes projetos. Todos esses eixos de trabalho estão, segundo nossa compreensão, relacionados com o conceito de “política”, pois se trata de buscar compreender como existem diretrizes que se materializam nos cotidianos e, conseqüentemente, como podem ser alvo de novos investimentos.

Nós tivemos, numa época em que, no Brasil, tínhamos mais financiamento para pesquisa, um projeto vinculado ao Programa Observatório de Educação, do MEC, e foi muito interessante, porque permitiu que ampliássemos o conhecimento relativo ao Estado do Rio Grande do Sul, interagindo com diferentes municípios.

Era um projeto que tinha características agregadoras porque muitas pessoas faziam investigações dirigidas a contextos específicos, mas havia também um compromisso do grupo no sentido de produção de dados relativos ao Estado, com a vantagem de que, naquele momento histórico, tinha um financiamento para isso, com muitas bolsas de estudo para diferentes tipologias de estudantes. Vivemos um momento muito diferente em função de grandes restrições, no que diz respeito ao financiamento da pesquisa, no período de 2019 a 2022, mas a nossa estratégia tem sido esta: ter um espaço, para além do grupo de pesquisa e da linha de pesquisa, que dê formalização a diferentes projetos, do ponto de vista de uma agregação temática, que faça sentido e que tenha semelhantes perspectivas teóricas de sustentação.

5- Quais são as grandes questões e desdobramentos que vêm ganhando ênfase nas dissertações e teses que o senhor orienta?

Na verdade, eu já abordei parte dessa temática, mas eu gostaria de fazer alguns destaques os quais têm relação com a maneira como nós nos dedicamos a olhar essas temáticas. Por exemplo, recentemente, eu tenho orientado pesquisas que se dedicaram à formação de professores na área de Educação Especial. Essa dedicação à formação é motivada por reconhecermos que essa formação é permeada por grandes lacunas e por entendimentos muito diversificados acerca dos direcionamentos considerados mais adequados. Nossa compreensão é que essa formação não deve estar associada àquilo que designamos como formação inicial, em cursos de graduação, mas à formação continuada, em programas ou projetos que sejam complementares à formação docente.

Nós questionamos fortemente a proposição de formação inicial específica, separada da formação em pedagogia ou outras licenciaturas. As pesquisas têm mostrado que essa tipologia específica tende a ser orientada por conceitos como a deficiência. Defendemos que, do ponto de vista da formação, o centro do trabalho deveria ser o conhecimento pedagógico; deveria ser um conhecimento pedagógico que permite a esse professor investigar: quem é o aluno que ele tem diante dele? Quais são as características desse aluno? De que maneira essas características se vinculam ao projeto e/ou a uma proposta pedagógica que é dirigida a um grupo de alunos? De que maneira o desenho de uma proposta deve, necessariamente, ser pensado do ponto de vista plural que contemple dinâmicas de participação e de aprendizagem de diferentes alunos, tenham eles deficiência ou não? Essa diretriz torna-se viável em um curso que complemente a formação para docência, concebida em modo amplo, na graduação.

Portanto, um dos grandes desafios brasileiros é a cisão entre a formação para a docência e a formação na área da Educação Especial. Um exemplo dessa cisão é a ausência da devida atenção quando se pensa a formação geral dos professores e a presença de disciplinas relativas à Educação Especial e à inclusão escolar. É paradoxal que tenhamos uma legislação que assegura a inclusão escolar dos alunos com deficiência e que não tenhamos a garantia legal de disciplinas sobre o tema nos cursos de graduação para formar docentes. Essa oferta ocorre, mas é uma decisão das instituições formadoras. O investimento em cursos específicos de graduação em Educação Especial é parte desse processo que se sustenta na suposição de que haveria um professor responsável pelo aluno com deficiência. Então, eu já destaquei a discussão

relativa à formação, à medicalização da infância e quero indicar a questão do currículo, que é outra temática considerada fundamental.

Nós tivemos uma tese recentemente defendida por Gilvane Correia envolvendo as questões de currículo e de comunicação na Educação Especial, discutindo o quanto os alunos chegam, por exemplo, ao ciclo 2 do ensino fundamental com lacunas na escrita e na leitura. Chegam com essas lacunas por que têm limitações ou por que a escola não soube valorizar aquilo que eles apresentam como conhecimento escolar? Então, essa tese analisou, por meio de narrativas do cotidiano escolar, processos que mostram o quanto nós temos sido, como escola, incompetentes na interação com essas crianças para valorizar aquilo que elas trazem como conhecimento e fechamos os olhos para paradoxos que se mostram para nós de forma muito enfática.

Gilvane discute o fato de que um estudante que era reconhecido pela escola como aluno com grandes problemas de aprendizagem e com diagnóstico de deficiência intelectual era campeão de xadrez e jogava futebol muito bem! Futebol exige mais do que habilidade física, porque é um esporte coletivo que envolve antecipação, estratégia, movimento; assim como o xadrez, que, embora não seja um esporte coletivo, é associado a níveis elevados de habilidade cognitiva. Então, os professores nem sempre reconhecem esses paradoxos que poderiam interessar à escola e serem pontos disparadores do trabalho pedagógico.

Por último, a questão da educação de surdos, que é um tema para nós recorrente. Eu tenho tido, historicamente, orientandos que têm se dedicado a estudar esse tema. Atualmente, tenho duas orientandas que pesquisam essa temática, porque a educação de surdos tem enfrentado grandes desafios no Brasil. Tem havido uma tendência predominante na educação de surdos no sentido de grande valorização das escolas especiais para esses alunos, escolas designadas “bilíngues”, mas centradas quase exclusivamente na língua de sinais como recurso de comunicação.

Nós temos questionado essa compreensão e identifico que algumas perguntas deveriam ser feitas, entre elas: por que considerar o conjunto de crianças identificadas com surdez no contexto brasileiro como um conjunto supostamente homogêneo e que exigiria sempre uma mesma tipologia de apoios?

No processo de reafirmação da Libras e da valorização do espaço da escola especial para surdos, ocorre esse investimento de uma ideia uniforme de pes-

soa com surdez, quando a realidade mostra que há grandes diferenciações. A ideia de que a surdez deveria ser abordada como um fenômeno cultural precisa dessa suposta homogeneidade, mas nega o reconhecimento dessas diferenciações e investe apenas em uma tipologia de apoio considerada ideal — a língua de sinais —, negligenciando o conhecimento da língua portuguesa e de outros canais comunicativos.

6- Em relação ao Rio Grande do Sul, como o senhor analisa a implementação das políticas de inclusão escolar e quais as maiores singularidades do Estado?

O Rio Grande do Sul é um estado que tem características que eu diria curiosas para se discutir, porque é um estado que tem tradição na área de Educação Especial. Quando eu digo tradição, eu me refiro, por exemplo, ao fato de ter muitas instituições especializadas, de ter um curso que é pioneiro na formação de educadores especiais em nível de graduação.

É um estado que, tradicionalmente, tem muitos professores especializados em Educação Especial. Ter esses coletivos e essas instituições têm vantagens, porque, há muito tempo, se discute essa questão, mas isso tem um preço, que é a tendência conservadora, do ponto de vista de uma Educação Especial, que se modifica pouco. Então, eu diria que o Rio Grande do Sul é um estado que navega nesses dois polos.

Historicamente, como referência para discussão sobre esse tema, eu tomaria o município de Porto Alegre como um exemplo. Apesar de todas as mudanças no sentido de uma reinvenção da escola, que aconteceram no início dos anos 90 na cidade, nós sempre tivemos a opção por manutenção de escolas especiais. Havia quatro escolas especiais gerais, mais uma escola especial para crianças surdas, que surgiu depois. Isso é um sinal de que o que acontece em Porto Alegre é um exemplo do que acontece no Rio Grande do Sul.

Constatamos a existência de serviços e uma tendência, em certa medida, à conservação. A conservação que parte do princípio de que, para alguns, seria melhor um espaço exclusivo de atendimento com seus supostamente semelhantes. Eu grifo *supostamente semelhantes* porque não reconheço esse atributo como óbvio. Então, essa é um pouco da trajetória do estado quando nós analisamos os diferentes municípios.

É claro que nós temos uma grande concentração de instituições especializadas, de escolas especiais em Porto Alegre e na Grande Porto Alegre. Isso vale para a educação de surdos de forma muito clara, mas vale também para escolas especiais, do ponto de vista geral. Então, nós convivemos com uma espécie de pioneirismo e com uma discussão que antecipou, em alguma medida, por exemplo, a instituição de serviços potentes, inclusive de diálogo com o ensino comum.

As salas de recursos, há muito tempo, são discutidas no Rio Grande do Sul, desde os anos 90. O município de Porto Alegre também fez muitos movimentos interessantes no investimento em sala de recursos como um espaço de diálogo com a sala de ensino comum, mas a gente convive com essa tendência à conservação, e isso se expressa, por exemplo, no fato de que, quando nós analisamos as matrículas dos alunos no ensino comum hoje, considerando os números do Observatório do PNE, esses índices vão mostrar que o Rio Grande do Sul se encontra somente um pouco atrás do Brasil com relação ao percentual de matrículas no ensino comum. Os números de 2020 indicavam que, no Brasil, a gente tinha aproximadamente 88% de matrículas no ensino comum, e no Rio Grande do Sul, era 85%.

Nós temos tido algumas ameaças no contexto brasileiro, particularmente depois de 2016, em termos de ameaça de revisão das diretrizes da política. Eu suponho que a tendência é que os Estados onde há um maior número de serviços, que, historicamente, se envolveram com a Educação Especial em uma perspectiva mais tradicional, serão os mais sensíveis a esses possíveis retrocessos.

Repito, no Rio Grande do Sul, nós podemos encontrar situações interessantes do ponto de vista de propostas novas e inovadoras, em linha com o que a gente tem defendido em termos de uma escola ou de uma educação mais qualificada, mas, para alguns alunos, o que continua sendo oferecido tem sido a instituição especializada ou a escola especial.

7- O senhor tem forte influência italiana em sua formação acadêmica (doutorado e pós-doutorado), e alguns de seus estudos se voltam para uma análise acerca da inclusão escolar na Itália e no Brasil. Posto isso, quais as proximidades e distâncias na política de inclusão escolar desses dois países?

Só essa pergunta provocaria muita conversa... A Itália é um país, como vocês sabem, que, muito antes do Brasil, implementou políticas de inclusão escolar. Isso ocorre no início dos anos 1970.

Naquele momento, já havia um conjunto de normativas que defendia as escolas de ensino comum como espaço para todos os alunos, mas a lei italiana, que é considerada a lei de integração ou inclusão, é de 1977 e é uma lei que determina o fechamento das classes especiais. Vejam que não é uma lei que fecha as escolas especiais; é uma lei que fecha as classes especiais, porque todos nós sabemos que as classes são o espaço que alimenta as escolas.

A ideia é essa. Se você consegue deslocar um aluno da classe comum para a classe especial, poderá haver o próximo passo. Você pode dizer: não estamos preparados, e ele será atendido melhor se tiver um espaço mais exclusivo ainda.

Há um esforço histórico no contexto italiano para fazer com que essa política de inclusão se mantenha, porque, na Itália, também têm tido grandes oscilações das forças políticas que administram o país, e todos nós sabemos que uma política de inclusão exige muitos recursos, exige financiamento, exige finanças, investimentos na instituição de serviços, na formação de professores. Exige que você não massifique a educação, que você possa, por exemplo, considerar a presença de dois professores em sala de aula, que você não exagere no número de alunos presentes em uma mesma sala, e isso gera custo. Mas, o que alguns chamam de custo, a gente pode chamar de investimento.

A Itália tem tido grandes oscilações e, atualmente, o país possui uma gestão de extrema-direita, que tem sido muito criticada em termos de retrocessos nas áreas sociais. Apesar disso, a política de inclusão italiana tem se mantido no plano normativo. Há um grande número de professores que são os “professores de apoio”, os professores especializados em Educação Especial, que trabalham auxiliando o professor de área curricular. Essa já é uma diferença também do ponto de vista do nosso histórico como um país.

No Brasil, nós começamos depois e fizemos uma mudança que eu considero extraordinária: um grande deslocamento de alunos que estavam concentrados em espaços isolados, classes ou escolas, para classes de ensino comum. Mas nós temos que qualificar muito essa trajetória do ponto de vista de uma ação adicional.

Conhecendo as duas realidades, com muita tranquilidade, eu identifico que há situações que são vantajosas no contexto italiano. A primeira delas é esse histórico de que eles têm mais tempo de reflexão e de discussão do que nós a respeito desse tema. Eles têm uma perspectiva de investimento no trabalho

do educador especializado em sala de aula. Nós também temos investido, mas nem todas as redes, sistemas ou escolas trabalham com essa perspectiva.

Eles têm um número de professores especializados de um para dois alunos. Para cada professor especializado, tem dois alunos público-alvo da Educação Especial. Então, eles têm um grande contingente de docentes. Nós também precisamos investir na contratação de um número maior de professores e na formação de maneira adequada desses profissionais. Eles ainda têm um outro elemento que eu diria que é um elemento favorecedor: na Itália, não se concebe a ideia de que a formação do professor especializado deva ser feita separada da formação para docência. Todos os professores especializados têm formação para serem professores e depois fazem cursos adicionais, como um curso de especialização, para serem professores especializados.

É algo que, no Brasil, nós não temos como uma perspectiva clara, nem do ponto de vista normativo nem do ponto de vista acadêmico. Quando nós consideramos normativo, temos uma flexibilidade exacerbada que faz com que muitas coisas sejam possíveis. Do ponto de vista acadêmico, nós temos ainda muitos grupos e muitas discussões que fazem com que alguns entendam que o melhor a se oferecer na formação do professor especializado é uma formação de uma graduação específica que deverá — e aqui a gente tem um paradoxo que também é negligenciado —, supostamente, apoiar os docentes, os professores que estão em sala de aula regular. Entretanto, nem todos que têm uma graduação específica são docentes e não podem atuar nem substituir um professor, porque não são regentes de classe.

Então, eu acho que esse é um paradoxo que faz com que esse professor seja uma espécie de consultor máximo, mas, quando nós analisamos os currículos da formação desses professores formados em graduações específicas, vemos, com facilidade — e isso vale para a maioria dos cursos que existem hoje no Brasil —, que são currículos elaborados com base em categorias de deficiência. Também, quando analisamos os planos político-pedagógicos desses cursos, constatamos que continuam sendo planos que preveem o trabalho em escolas especiais, o que, do ponto de vista da nossa legislação, seria até uma impropriedade. É como abrir novos cursos para professores de escolas especiais em instituições especializadas quando a própria legislação já é contrária a isso. Mas esse fato continua ocorrendo. Então, para falar das diferenças entre esses dois países, há outras tantas, mas eu vou parar por aqui.

8- Como o senhor analisa a formação inicial e continuada dos professores que atuam no atendimento educacional especializado?

É importante esclarecer que tudo que afirmei sobre a formação do professor de Educação Especial diz respeito a essa formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado, pois entendo que esse é o conceito que define a prática pedagógica dos docentes dessa área. Quanto à formação inicial, eu já me pronunciei bastante sobre esse tema. Reafirmo que não considero que a melhor alternativa seja uma formação exclusiva pelos motivos que eu acabei de elencar.

Alguns poderão argumentar: mas é possível, com uma carga horária de especialização, conhecer os diferentes dilemas, dificuldades ou singularidades do estudante? Ninguém conhece tudo! É preferível, segundo acredito, que o profissional tenha uma sólida formação pedagógica e, dependendo das necessidades, essa pessoa deverá continuar pesquisando e se formando posteriormente.

Com relação à formação continuada, precisamos de um debate consistente a respeito disso, sobre como deve ocorrer a formação. Partindo do ponto de vista de que a formação deveria ser feita em nível de especialização, quais são as características que deveriam ter esses cursos? Quais são os pontos mínimos necessários que não poderiam ficar de fora para a constituição desses cursos? Isso deveria ser realizado com diretrizes, uma atenção mais geral orientando e cobrando para que as instituições tenham esse tipo de perspectiva.

9- Como o senhor analisa as últimas tentativas de mudanças na Política Nacional da Educação Especial, referentes à Educação Inclusiva no Brasil, e quais os maiores desafios e perspectivas na atualidade?

Essa é outra pergunta que a gente pode sentar uma tarde inteira para falar dela [risos]. Eu estou brincando... Primeiro, eu gostaria de reafirmar que não houve mudanças na Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Vamos ser firmes para dizer isto: não houve! Mas nós sabemos que algo ocorreu.

Eu quero me explicar: segundo o meu ponto de vista, nós temos que ser firmes na defesa de diretrizes que continuam sendo as mesmas aprovadas em 2008 e que têm organizado a Política de Educação Especial no Brasil, desde então. É importante que reafirmemos que, no momento em que nós começamos a flexibilizar ou admitir a flexibilização, nós contribuimos, muitas vezes, para processos

que nós mesmos criticamos. Então, por um lado, eu digo: não houve mudanças! É importante dizer que as diretrizes continuam sendo as mesmas, porém é claro que nós sabemos que, desde 2016, nós vivemos um período, no Brasil, de grandes ameaças tanto à democracia quanto às áreas sociais; dentre elas, a Educação.

Então, desde 2016, houve movimentos nessa direção, que depois resultaram no Decreto nº 10.502, de 2020, que todos nós conhecemos e que, felizmente, gerou um conjunto de iniciativas, por parte da sociedade civil organizada, de reação a esse decreto, que foi revogado em 2023. Talvez o fato de que tenha sido publicado na forma de um decreto e não na forma de diretrizes tenha sido visto pelas pessoas envolvidas com a Educação Especial no Brasil como algo que merecia uma resposta à altura. Essa resposta aconteceu envolvendo diferentes instituições, tanto do ponto de vista da área jurídica, do Ministério Público e diferentes associações desse ministério (que deram uma resposta contundente) quanto de associações acadêmicas, de associações de familiares, de associações interessadas, culminando em uma audiência pública.

A audiência pública, promovida pelo STF, mostrou que a maioria dos integrantes, como partes interessadas, que se manifestaram eram contrários ao decreto, e aqueles que eram favoráveis tinham interesses na manutenção de uma configuração da Educação Especial como tem ocorrido desde os anos 50 no Brasil.

Então, considero importante que nos mantenhamos alerta, porque as diretrizes não mudaram, mas esse debate no Brasil, embora não tenha chegado à mudança das diretrizes nacionais, provocou ruídos, efeitos, considerando que a política se traduz na interpretação nos microcontextos.

Eu não tenho dúvidas, e temos pesquisas que mostram isso, de que esse debate, mesmo não tendo alterado as diretrizes, produziu efeitos, inclusive nas matrículas, aumentando de novo o número de matrículas em escolas especiais, em diferentes contextos, porque os gestores participaram desse debate público. Havia uma tendência que unia, muito frequentemente, setores que criticavam as diretrizes de 2008 mais motivados por seus avanços do que por suas lacunas.

O cenário é esse. Nós temos, portanto, muito trabalho pela frente, e esse trabalho começa na reafirmação das diretrizes, na defesa do nosso quadro normativo, que é um quadro avançado, com instrumentos que asseguram que o lugar de escolarização dos alunos com deficiência é a escola de ensino comum

no Brasil, sem complementos, sem flexibilizações do ponto de vista de que para alguns devem ser pensadas outras tipologias de escola.

Nós temos desafios que são muito grandes, mas eu acho que isso é parte da nossa vida acadêmica e profissional. Os nossos desafios — quando nós observamos, por exemplo, o que era a Educação Especial nos anos 80 e início dos anos 90 no Brasil — já foram maiores, mas é importante que nós saibamos levar adiante esse debate, que qualifiquemos as nossas pesquisas, que continuemos a dialogar com aqueles que fazem a escola no seu cotidiano, ou seja, os gestores, os professores, as famílias, mostrando, inclusive para as famílias, que elas deveriam ser capazes de fazer a seguinte pergunta: que características tem meu filho, depois de ter passado vários anos nessa instituição, nessa escola? Quais são as consequências desses anos e como ele ou ela está preparado(a) para responder às demandas do mundo lá fora, que são as demandas dirigidas a todas as pessoas que chegam a 17, 18, 21 anos? Se essas famílias enfrentarem seriamente essas perguntas, tenho dúvidas se elas poderão defender as escolas especiais como alternativa para seus filhos. É muito mais provável que, apesar dos grandes desafios, elas considerem as vantagens dos espaços escolares compartilhados.

Em síntese: entrevedo desafios e vislumbrando novos caminhos

As mudanças sociais advindas do mundo globalizado e de cunho neoliberal têm afetado a economia, as pesquisas científicas, as políticas públicas, sobretudo no que se referem à mercantilização da educação brasileira, manifestada na privatização do ensino, no aligeiramento da formação de professores, na padronização do currículo, na instrumentalização do ensino, na ênfase das avaliações de larga escala, no foco da empregabilidade imediata, dentre outras questões.

Outra tensão atual emergente é a divergência de concepções e de interesses entre profissionais e pesquisadores da área que apontam uma nova tendência da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, voltada para à acessibilidade, o biopsicossocial e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Consideramos a interseção da Educação Especial com a acessibilidade, mas, acima de tudo, o foco deve estar na aposta na educabilidade (Meirieu, 2002, 2005) de todos os estudantes e na garantia do acesso ao conhecimento como direito público e subjetivo respaldado pela Constituição Federal (1988).

Isso implica o acesso ao currículo comum e o respeito às singularidades de aprendizagem desses sujeitos, com a utilização de pedagogias diferenciadas (Meirieu, 2002, 2005) e sem recorrer a adaptações simplificadas e à medicalização do ensino.

Igualmente, evidente são as últimas tentativas de mudanças na Política Nacional de Educação Especial, que afetaram os mais diferentes contextos educacionais em nosso país, questões essas levantadas na entrevista do professor Cláudio Roberto Baptista. O autor faz um alerta acerca dos desafios que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem pela frente. Esse enfrentamento nos convoca para a realização de novos debates, para a qualificação de nossas pesquisas e, especialmente, para a reafirmação das diretrizes que, desde 2008, validam a escola comum como espaço de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Concordamos com Santos (2004), quando afirma que todo ser humano é educável e assumimos o conhecimento como fator essencial e “prudente” para que as pessoas tenham uma “vida decente”. No entanto, é importante recordarmos que o conhecimento, em suas diversas manifestações, não está equitativamente distribuído na nossa sociedade e tende a ser ainda mais escasso quando se trata de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da escola comum.

Nesse sentido, compreendemos que as bases para que isso ocorra perpassam, além do acesso ao currículo comum, pela formação inicial e continuada de professores da classe comum e da Educação Especial, pela resignificação do atendimento educacional especializado, pela via do trabalho colaborativo, dentre outras políticas públicas essenciais para pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Capítulo 3

Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar



Maycon de Oliveira Perovano¹

Thiago de Aquino Mozer²

Rogério Drago³

DOI: 10.52695/978-65-5456-070-2.3

1. Doutorando e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. Professor da educação básica do município de Cariacica-ES. E-mail: maycon.perovano@edu.cariacica.es.gov.br

2. Doutorando e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. Professor do atendimento educacional especializado do município de Vila Velha. E-mail: td.mozer@gmail.com

3. Doutor em Ciências Humanas - Educação pela PUC-Rio. Professor Associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos. Coordenador do GEPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão. E-mail: rogerio.drago@gmail.com

Para iniciar o diálogo e preparar a viagem...

“A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar seu desenvolvimento em determinada direção.”
(Vigotski, 2014, p. 61).

Será que já sabemos tudo sobre a educação? Será que ela é um campo de conhecimento/trabalho em que se observa uma grande estrutura rotineira e inflexível? Em nossa ótica, o campo educacional é um território com grande amplitude, e sempre que se acha que já está dominado, surgem novas nuances a serem percebidas, conhecidas e experienciadas.

Talvez você que nos lê pode pensar que, com todo o avanço tecnológico e o desenvolvimento da sociedade moderna, por exemplo, é mais fácil falar sobre alguns assuntos e que eles deixaram de ser um tabu e se tornaram algo mais fácil, não é mesmo?

Em nossa ótica, mesmo estando em 2024, é muito desafiador tocar em alguns assuntos. Isso se põe, a nosso ver, pelo fato de que algumas áreas da sociedade são um palco de grande disputa política e, por vezes, tornam-se uma moeda de troca para alcançar alguns apoios. Alguns desses assuntos são tão delicados que, para abordá-los, é necessário ter muita cautela, pois podemos, sem querer, abrir a “caixa de Pandora”.

No atual cenário brasileiro, percebemos que a educação é uma das áreas de grande disputa e interesse político, e, por acaso, isso pode estar relacionado aos grandes recursos que ela depende do orçamento da União. A educação tem sido tão disputada que vemos algumas empresas privadas se tornando “especialistas” em educação e participando cada vez mais e mais rápido de decisões que, na maioria das vezes, não mostram a realidade do chão da escola.

Sabendo, por exemplo, que os resultados obtidos nas avaliações mundiais apontam para um colapso educacional, o que reflete a realidade educacional no Brasil, algumas dessas empresas, por se colocarem como “especialistas”, estão querendo ocupar espaços e dizer como e o que se deve fazer para melhorar a educação nacional. Será que existe uma receita, uma fórmula mágica?

É notório que não existe fórmula mágica e nem receita pronta. A educação é uma área viva, que está em constante transformação. Diariamente, vemos

novos desafios surgindo e exigindo dos educadores novas ideias e novas ações. É necessário que o docente repense, se atualize e busque novas possibilidades diante de tantos desafios que se apresentam.

A educação não é previsível como alguns podem pensar. As mudanças na educação parecem não terem acompanhado as mudanças sociais. Parece-nos que a educação experienciada hoje é a que foi planejada para o século passado, e não estamos levando em consideração os novos arranjos sociais e as mudanças apresentadas pelos estudantes e profissionais que recebemos nas unidades escolares ao longo dos anos.

Faz-se necessário, então, olhar não só para o que cerca a escola. É preciso ter um olhar atento para as miudezas, para o que acontece no dia a dia do fazer pedagógico. Analisar e avaliar não só as boas práticas, mas também os desafios que se apresentam a nós.

Isso posto, nosso interesse se volta para o contexto da Educação Especial e Inclusiva no nosso país e, nesse sentido, este capítulo tem por objetivo compreender o atual cenário educacional brasileiro no que diz respeito aos avanços (ou não) no campo da Educação Especial e Inclusiva, pela ótica da professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, importante pesquisadora e expoente da educação no Brasil.

A entrevista aconteceu em maio de 2023, por meio de um delicioso e satisfatório encontro on-line, no qual nos sentimos acolhidos como se estivéssemos na casa da professora Mônica, a quem desde já agradecemos. Para a entrevista, preparamos algumas perguntas semiestruturadas com um roteiro simples para que permitisse à entrevistada liberdade na condução da resposta que julgasse ser a mais apropriada.

Viajando para o Mato Grosso do Sul...

O voo foi marcado para o dia 17 de maio de 2023, às 14h30min. Os entrevistadores decolaram de vários pontos do Espírito Santo. Depois de algumas turbulências da internet, seguimos um voo tranquilo e pousamos no escritório da casa da professora Mônica Kassar. Após as acomodações, sentamo-nos e começamos a prostrar.

1- Professora, a senhora poderia nos falar quem era e quem é Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

O meu nome de solteira é Mônica de Carvalho Magalhães, hoje conhecida como Mônica Kassar, por causa do sobrenome do meu marido.

Trabalho com Educação Especial desde o fim da minha graduação, muito por acaso. Cursei Pedagogia também por acaso. Na década de 80, entrei em Pedagogia na Unicamp e não sabia exatamente o que eu queria. Gostava um pouco de tudo: arquitetura, biologia, matemática, física, gostava de várias coisas. Então, eu acabei entrando em Pedagogia e me envolvi bastante, gostei do curso.

Como eu falei, estudei na década de 80 e, naquele período, a Unicamp tinha o curso de Pedagogia integral. A gente chegava lá às oito da manhã e ficava até às seis da tarde, todos os dias, cinco dias por semana, e isso era muito bom, porque a gente se envolvia com várias atividades, dentro e fora da Faculdade de Educação.

A época era um período de recomposição da democracia no país, então era um período bastante animado, ativo politicamente. Foi nesse momento que Paulo Freire voltou para o Brasil e foi dar aula na Unicamp, sendo que a primeira turma para a qual ele deu aulas lá foi a minha turma. Ele soube que nós, da graduação, fizemos um movimento de pressão na reitoria para sua contratação, porque tinha uma disputa das universidades para a contratação do Paulo Freire, e a Unicamp acabou sendo uma das instituições que ficou com ele. Acredito que, quando ele soube que a Pedagogia tinha se envolvido com essa questão, ele fez questão de oferecer a primeira turma para a graduação e não para a pós. Foi muito legal, então foi muito bacana.

Quando eu estava no último ano de Pedagogia, uma colega, que tinha feito Pedagogia para Educação Especial na PUC de Campinas, foi à Unicamp para completar o currículo dela com habilitação em administração escolar. Ela tinha chegado da Holanda e estava montando uma instituição para atendimento de crianças com deficiências severas desde o nascimento, pois não existia esse tipo de instituição na região. Geralmente, as instituições ou trabalhavam com crianças que tinham deficiência intelectual ou com cegueira, etc. Quando as crianças tinham deficiência múltipla, quando era um caso muito complexo, o que se via era um jogo de empurra-empurra para saber

onde essas crianças seriam atendidas. Dessa forma, eu a conheci, e ela me convidou para atuar nessa instituição, quando eu cursava o último ano de Pedagogia, para trabalhar com ela, assim que eu me formei.

Fiz duas habilitações: a primeira habilitação foi para magistério e a segunda habilitação, em administração escolar.

Assim, como existia a APAE e a Pestalozzi, essa instituição seria específica para deficiência severa e para trabalhar com bebês — crianças antes da entrada na escola —, porque a intenção da instituição era fazer um atendimento que se chamava, naquela época, de estimulação precoce, para que a criança, quando chegasse à idade escolar, pudesse ir para a escola. Então, era feito um trabalho interdisciplinar para isso. Dessa forma é que fui parar na Educação Especial. Aí, acabei gostando, me interessando bastante. Por esse motivo, fiz uma especialização em 1985, na Unicamp, em Educação Especial. Depois acabei dando aula na Unimep, em Piracicaba, durante seis meses (disciplina de Educação Artística para Educação Especial, porque eles tinham lá o curso de graduação em Educação Especial).

Em 1988, me mudei para o Estado de Mato Grosso do Sul e, como já tinha especialização e já trabalhava com Educação Especial há bastante tempo, comecei a fazer o mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Durante o curso, uma das colegas da minha turma soube que eu estava morando em Corumbá e que lá eles estavam precisando de alguém para trabalhar no setor de Educação Especial. Não havia ninguém na cidade com essa especialização e, assim, me perguntaram se eu poderia assumir a coordenação desse trabalho lá. Eu aceitei o desafio.

O trabalho realizado pelo setor, na época, era de realização de diagnóstico de deficiência intelectual das crianças que já estavam em classes especiais. Foi um trabalho bastante rico, que possibilitou a minha dissertação de mestrado. Lá, nós fizemos um trabalho em que avaliamos todas as crianças que já estavam nas classes especiais para deficiência intelectual e, para nossa surpresa, percebemos que aquelas crianças não tinham deficiência intelectual. Para se ter uma ideia, na cidade de Corumbá, nós tínhamos uma média de quatorze alunos por turma nas classes especiais, variando entre dez e vinte alunos em cada classe especial. Após o processo de diagnóstico, nós chegamos a uma média de três crianças por sala, e algumas salas foram fechadas porque não tinha criança com deficiência intelectual.

2- Professora, quando a senhora fala “classe especial”, a senhora está falando de quatorze alunos com deficiência dentro de uma sala só?

Isso! Em alguns estados, ainda existe esse tipo de atendimento que se denominava classe especial, que, na década de 1970 e 1980, era muito comum. No estado do Mato Grosso do Sul, as classes especiais foram abolidas desde meados da década de 1990. E o que é/era essa classe especial? Eram classes formadas para pessoas com determinadas deficiências: tinha classes para cego, classe especial para surdo, classe especial para deficiência intelectual, classe especial para deficiência múltipla e tantas quantas fossem necessárias. Qual era a proposta dessas salas? Era fazer um trabalho voltado especificamente para aquela população, substituindo a escolaridade nas classes comuns.

Por exemplo, aqui em Corumbá, quando eu me mudei para cá, as classes especiais para surdez, para o aluno surdo, não trabalhavam com bilinguismo ou não trabalhavam com a Libras; eram todos oralizados. As salas de aula para surdos tinham uma estrutura com fones de ouvido pendurados por fios no teto, e as crianças tinham um aparelho auditivo. Com um fone de ouvido, a professora falava em um microfone, e o som era ampliado para tentar possibilitar que as crianças escutassem e usassem o resíduo auditivo. E dessa forma era o trabalho naquela época aqui.

Dentre essas salas, algumas eram direcionadas para a deficiente intelectual e substituíam o ensino das classes comuns. A criança ia para escola comum (escola regular, geralmente eram escolas estaduais), só que, ao invés de ir para um primeiro, segundo, terceiro ou quarto ano, como todos os outros, ela era encaminhada para a tal da classe especial, que foi muito criticada durante toda a década de 1980. Porque justamente o que a gente percebeu em Mato Grosso do Sul, na realização dos diagnósticos (e que também ocorria em outros estados), é que a escola “jogava” nas classes especiais alunos repetentes e alunos que “davam trabalho”, segundo a ótica da escola.

Em pesquisas, observou-se que muitos desses alunos ficavam lá durante anos e, às vezes, era apenas uma forma gradativa de levar o aluno a desistir de estudar... Desistir de estudar, não! A escola acabava expulsando o aluno, não formalmente, mas se utilizando desse processo dissimulado, mas que, de fato, acabava acontecendo. Presenciar isso me possibilitou realizar minha dissertação de mestrado.

Durante o mestrado, e mais do que envolvida com esse tema, eu acabei prestando concurso na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, a partir de então, como vocês sabem, fui fazer doutorado na Unicamp.

No doutorado, o que me incomodava muito era a desconsideração das possibilidades acadêmicas das pessoas com diagnóstico de deficiência severa... Na minha cabeça, sempre ficou a ideia de que, na verdade, as crianças com as quais eu trabalhei tinham uma capacidade muito maior do que a gente podia enxergar ou perceber. Considerando que muitas dessas crianças não têm a linguagem oral e que, frequentemente, faziam-se as avaliações de inteligência com uso da linguagem, chegava-se à conclusão de que, para a criança que tem deficiência intelectual severa, a deficiência seria uma condição determinante para a impossibilidade de desenvolvimento cognitivo, e isso sempre me incomodou.

Assim, quando eu fui fazer o doutoramento, voltei para Campinas e passei a fazer a pesquisa na mesma instituição em que eu tinha trabalhado na década de 1980; e, de uma instituição que, do meu ponto de vista, era inovadora — porque se propunha a fazer um trabalho de impulsionar as crianças pequenas para o ensino comum — quando eu voltei, tinha se transformado em uma instituição como outra qualquer, no sentido de atender pessoas de zero a cinquenta, sessenta anos. Ou seja, havia alunos, ali, que tinham permanecido lá a vida inteira! Eu fiquei me perguntando: Como assim? Cadê o processo de inclusão dessas pessoas?

Partindo dessas perguntas é que, no período do doutorado, acompanhei uma sala de aula de adolescentes e adultos com diagnóstico de deficiência severa, observando pessoas que não utilizavam a linguagem oral para comunicação, mas demonstravam uma capacidade cognitiva complexa que a escola não conseguia enxergar. Os alunos mostraram, em vários relacionamentos, em vários episódios, uma capacidade cognitiva bastante interessante, e isso geralmente é desprezado ou menosprezado pela escola.

3- A senhora já até respondeu o nosso item dois, que seria: como a Mônica se constituiu professora e pesquisadora em Educação Especial. Assim, podemos ir ao próximo tópico? Em sua ótica, por que ainda é importante nós falarmos e continuarmos pesquisando a Educação Especial na perspectiva inclusiva?

Eu entendo que a Educação Especial é um campo de estudo que é necessário para que se possa descobrir, construir — melhor dizendo — caminhos possíveis para educação de pessoas com as diferentes características.

De alguns anos para cá, tenho me dedicado mais à pesquisa histórica, e um foco de pesquisa meu justamente é a origem do que chamamos de Educação Especial como campo de conhecimento. Nesse processo, tenho lido e procurado documentação entre o final do século XIX e o começo do século XX. Percebemos que as crianças não tinham oportunidade de serem crianças e estudantes, pois eram identificadas por seus familiares e pela medicina e acabavam indo para os hospitais psiquiátricos e ficavam lá em pavilhões infantis. Observa-se que foram naqueles pavilhões infantis que os próprios médicos sacaram/perceberam que faltava educação, e, aí, solicitaram a intervenção dos pedagogos e dos professores.

Apesar de várias questões complicadas e complexas que hoje você pode avaliar como situações de segregação, quando lemos documentos que narram a história da Educação Especial, percebemos que, na verdade, houve um conjunto de movimentos para tentar retirar a criança, a pessoa, de situações de segregação para colocá-la numa situação de liberdade e de autonomia.

Nesse sentido, eu vejo a Educação Especial como um campo de conhecimento rico, que tenta abrir os horizontes das pessoas e não as segregar. Porque, na educação massificada, na educação para todos, muitos alunos são invisibilizados e, se não houver um olhar para invisibilidade das pessoas, suas características acabam sendo apagadas e não atendidas nas suas necessidades. Então, por isso que continuo achando que Educação Especial não é sinônimo de segregação.

4- Pensando na importância de entender Educação Especial como um campo de estudo, o que ainda é necessário fazer e/ou dizer por uma inclusão escolar significativa?

Bom, eu acredito que o primeiro passo é a construção de uma escola pública de qualidade para todas as pessoas. Quando acompanhamos o processo esco-

lar brasileiro, vemos, por exemplo, que muitos adolescentes chegam ao ensino médio sem, de fato, serem fluentes na sua própria língua materna — nem para leitura nem para escrita. Isso não é o problema da Educação Especial; isso é um problema da educação brasileira. Assim, o primeiro passo para uma educação decente para todas as crianças, inclusive para as crianças foco da Educação Especial, é uma educação de qualidade para toda população brasileira.

Em uma situação de educação de qualidade, conseguimos identificar realmente o que seria uma necessidade específica de uma criança com uma característica “X”. E muitas dessas necessidades específicas seriam supridas se a escola fosse uma escola de qualidade. O que eu estou chamando de uma escola de qualidade? Escola de qualidade seria aquela em que as salas de aulas tivessem um número menor de alunos; os processos de ensino-aprendizagem fossem adequados; as metodologias utilizadas fossem mais adequadas e plurais; que não se colocasse o professor como refém de uma estratégia curricular e de avaliação contínua, como hoje ele tem sido submetido.

Hoje, nós temos as avaliações em larga escala, que foram e são elaboradas — na perspectiva do INEP, dos técnicos do INEP — para conhecer o perfil da escola pública e não para uma avaliação da ação do professor, não para premiar professores e escolas que têm uma “boa performance” e castigar as que não têm.

A lógica que a academia chama de lógica meritocrática da escola, como ela está organizada, não possibilita e não tem possibilitado uma atividade adequada, pedagogicamente falando, para nenhuma criança ou, pelo menos, para grande parte das crianças.

Isso posto, o que eu percebo e vejo ser necessária para uma educação que chamamos de inclusiva é a melhoria da escola brasileira. Isso é ponto pacífico para todo o mundo, e jamais cobrar/responsabilizar a criança com deficiência pelas mazelas da educação brasileira. Não! Os problemas estão na escola, não estão na criança, sabe? Esse é um primeiro aspecto.

O segundo aspecto é que não adianta falar: “Ah! Então precisa melhorar a escola antes de colocarmos as crianças com deficiência”. Não! As crianças com deficiência são alunos brasileiros e têm que estar onde todas as crianças estão, e temos que cobrar qualidade, com ou sem criança com deficiência na escola, pensando, inclusive, que as crianças, mesmo as que não têm deficiência, têm

características diferentes e precisam ser atendidas nas suas necessidades. Esse é um aspecto fundamental, e para mim, é o que falta.

Agora, a Educação Especial precisa ter um olhar para dentro de todas as escolas, no sentido de proporcionar e pensar junto em como atender mais adequadamente todas as crianças.

Existem alguns conhecimentos que, até o momento (um dia talvez isso mude), não fazem parte da formação de todo aluno que passa pela Pedagogia ou outras licenciaturas. Se o curso de Pedagogia fosse um curso que contemplasse mais conhecimentos, percebido como um curso fundamental para formação de professores e, talvez, de uns cinco anos em período integral pelo menos, todos os pedagogos sairiam com uma formação mais adequada, poderiam ser professores mais adequados, inclusive para entender e considerar melhor as especificidades humanas. Mas, infelizmente, sabemos que não é assim.

Desse modo, ainda é necessário que existam pessoas que se dediquem à área da Educação Especial, com estudos específicos para entrar na escola e falar assim: “Olha! Vem cá! Nas nossas salas de aula, nós temos surdos e nós temos cegos. Precisamos montar uma aula pensada para todo mundo, inclusive para eles”. E esse é o papel da Educação Especial dentro da escola: ampliar a qualidade do ensino dessas crianças e não retirar a criança da sala de aula para fazer um atendimento sozinho, separado.

Alguns atendimentos até podem ser individualizados em determinado momento, mas um dos papéis fundamentais da Educação Especial, no meu ponto de vista, é pensar em estratégias de como trabalhar adequadamente a criança junto com todo o mundo, pois, geralmente, as estratégias usadas para as crianças chamadas “crianças da Educação Especial” são ótimas para todas as outras crianças.

5- Na resposta anterior, a senhora falou sobre metodologias plurais. Fale-nos o que considera metodologias plurais e como isso poderia auxiliar o trabalho dos professores, sejam regentes, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor colaborativo.

O que eu estou chamando atenção é que as pesquisas têm mostrado que um dos maiores problemas que temos que enfrentar é que existe muita dificuldade de contato entre os professores do AEE/colaborativo e os professores regentes.

O modo como é organizado o atendimento hoje, no tipo de escola que nós temos, acaba fazendo com que a responsabilização sobre o aluno considerado “da Educação Especial” recaia somente sobre o professor de AEE/colaborativo. E, quando o aluno tem um atendimento na sala de aula, seja de um profissional de apoio, seja de um professor colaborador, seja da nomenclatura que se use, também a responsabilidade acaba recaindo sobre esse professor, como se o aluno não fosse aluno da escola como um todo, e, sim, do professor regente. As pesquisas têm mostrado muito esse problema no país inteiro; eu não sei se no Espírito Santo isso ocorre, mas é um problema.

Mas então, voltando à questão da qualidade, o que nós temos observado, e as pesquisas têm mostrado, é que muitos municípios (em todos os estados) têm deixado de abrir concurso público para cargos efetivos e passado a fazer contratação de professores temporários, o que muitas vezes acaba dificultando o envolvimento do docente com uma escola específica. O que eu chamo de qualidade passa, por exemplo, pela forma da contratação de professores. Uma carreira sólida e bem remunerada para o professor possibilita que um grupo de professores se envolva com a escola e elabore, de fato, um programa pedagógico para a escola que envolva todo o mundo, inclusive o professor de AEE, que faz parte daquela escola.

Muitos professores de AEE, no país inteiro, atuam como professores de AEE em mais de uma escola, então ele não tem nem como se envolver detidamente com cada uma das escolas em que atua. Acredito que toda essa estrutura precise ser repensada, desde a qualidade de contratação de professores, como se pensa a escola, e até se realmente apenas o atendimento no contraturno é suficiente para que, de fato, o ensino ocorra melhor, e o que chama de inclusão. Por meu ponto de vista, não é suficiente. A ocorrência de AEE nas escolas, no contraturno, foi uma conquista superimportante, supernecessária, mas não me parece suficiente.

É necessário envolvimento dos professores de AEE com os professores regentes, para pensar em formas plurais de ensinar, para planejar junto. Como eu falei para vocês, quando se elabora uma aula interessante para uma criança cega, por exemplo, ela passa a ser interessante para as crianças que enxergam também. É preciso pensar em estratégias que ultrapassem esse contato do aluno somente com o livro didático ou só com apostila. Isso precisa acabar, não dá mais! Nesse sentido, as bibliotecas são locais fundamentais para o ensino da criança; os laboratórios têm que ter uma relevância fundamental para o aprendizado, para uma relação pedagógica adequada. Esses espaços não podem ser apêndices da

escola. Não é raro escutar em escolas: “Ah, se vocês se comportarem, vamos ao laboratório...” Não é assim que funciona. O laboratório faz parte da escola para o ensino de conceitos, a criança tem que estar lá, experimentando.

Quando você tem atividades dessa forma, com esse tipo de envolvimento, e um professor bem-preparado, descobre outras formas de fazer com que o aluno entenda os conceitos. Dessa forma, você possibilita o que podemos chamar de inclusão, independentemente da característica da criança: se é surda, se é cega, se tem deficiência intelectual ou se tem autismo.

6- Como a Educação Especial e Inclusiva tem se constituído na região Centro-Oeste? Quais são os desafios que ainda se apresentam? É possível fazer essa avaliação dentro do Centro-Oeste como um todo? Se não for possível, como então a Educação Especial tem se constituído no estado do Mato Grosso do Sul?

De modo geral, o Centro-Oeste brasileiro trabalha na perspectiva da política nacional de 2008, pois grande parte da matrícula dos alunos da Educação Básica ocorre em escolas comuns, e parte desses alunos recebe, no contraturno escolar, o atendimento educacional especializado. No entanto, pesquisas têm mostrado que, independentemente do estado, a porcentagem de crianças/alunos que recebe, de fato, no contraturno o atendimento educacional especializado, é pequena.

Acredita-se que, na última gestão federal, houve uma falta de investimento. Digo “acredita-se” porque nós, pesquisadores, ficamos praticamente sem acesso a informações na gestão federal passada. Se, anteriormente, tínhamos acesso quase que automaticamente a tudo que acontecia no país, durante os últimos quatro anos, principalmente, o acesso à informação foi um caos. Mas, até onde conseguimos acompanhar, o número de alunos e de matrículas em salas de aula comum tem vindo num crescente bastante forte. O número de crianças atendidas em AEE no contraturno também cresce, mas em um ritmo muito menor do que o número de matrículas nas salas de aula comum. Então, proporcionalmente, hoje nós temos um número menor de crianças em AEE.

De modo geral, o estado de Mato Grosso do Sul e o Centro-Oeste seguem essa política. Mas nós, em Mato Grosso do Sul, temos um número relativamente reduzido de crianças que recebem atendimento educacional no contraturno nas escolas, pois temos um conjunto de instituições especializadas, como a APAE e Pestalozzi, com uma força muito grande. Há estados em que essas instituições

têm uma presença menor, inclusive na política, mas aqui, no Mato Grosso do Sul, essas instituições têm uma força bastante grande. Elas se apresentam de modo significativo, seja no atendimento educacional especializado, no contraturno, seja para responder por atendimentos na área da reabilitação, de modo que os recursos do SUS vão, em grande medida, para essas instituições.

7- Considerando que, na gestão federal passada, surgiram algumas propostas e embates e refletindo o nosso atual cenário de governo, como é possível avaliar as questões da evolução e avanço da Educação Especial e Inclusiva parametrizando, de repente, os últimos dez anos ou a partir da publicação da política de 2008?

É importante compreender que a política de 2008 não foi transformada em lei; ela é apenas um documento orientador, e precisamos frisar, porque existe confusão.

Na verdade, a primeira vez que houve uma lei de política de Educação Especial foi o Decreto 10.502, no governo anterior, que foi aprovado em 2020, mas foi suspenso logo em seguida pelo STF. Interessante também é saber que a política de 1994 de Educação Especial e de 2008 são documentos orientadores. Não são leis e nem decretos, ou seja, não são documentos legislativos.

Quando queremos falar de 2008 para cá, acredito ser necessário falar de um período anterior a 2008, pois o país já vinha no movimento de matrícula de alunos considerados “da Educação Especial” na sala comum anteriormente a esse ano. O Brasil começa a registrar estatística de matrícula de pessoas com deficiência na escola apenas na década de 70; o primeiro documento que sai com esse registro foi de 1975, sobre dados de 1974. Então, por que eu estou dizendo isso? Naquela época, não se registrava, de forma precisa, quantas crianças da Educação Especial estavam na sala comum. Havia o registro de matrículas na escola comum, mas, nessas escolas, existiam classes especiais. Esses alunos deveriam estar, em grande medida, nas classes especiais de escolas comuns, embora saibamos, por relatos, que já existiam estudantes com deficiência em salas comuns, mesmo nas décadas de 1950, 1960, 1970, mas esse dado não era detalhadamente registrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Somente ao final da década de 1980 que se começa a registrar claramente a matrícula de estudantes com deficiência na sala de aula comum. A partir do iní-

cio do registro, podemos ver um avanço, ano após ano, de estudantes da Educação Especial em classes comuns. E o que eu estou chamando de “estudantes da Educação Especial”? Atualmente, são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. O que vemos mais evidentemente desde a década de 1990 é um crescimento dessas matrículas em salas comuns, mas a grande parte das matrículas ocorria em classes ou escolas especiais. Em 2008, quando a política é lançada, coincidentemente foi o ano da virada: quando começam a existir mais estudantes matriculados em classe comum do que nas instituições especializadas e em classe especiais.

Mas, como disse, o crescimento das matrículas em classes comuns apareceu antes. Até 2007, mais ou menos, tinha-se mais estudantes em situação que alguns pesquisadores chamam de segregação (que estão em classes especiais e escolas especiais) do que em classe comum. A partir de 2008, a curva de matrículas que já estava crescendo em favor das classes comuns passa a de matrículas em classes e escolas especiais. Isso eu acho um grande avanço, porque lugar de criança é na escola, e na escola comum.

Agora isso significa que nós resolvemos o problema da escolarização desses alunos? Não! Nós não resolvemos o nosso problema, e muitos desses problemas, como eu já falei, dizem respeito à escola brasileira de maneira geral, que nós temos que consertar. Outros deles dizem respeito, talvez, ao modo de atendimento educacional especializado, que precisamos ainda, no meu ponto de vista, aprimorar. Isso não significa colocar a criança em classe especial e nem colocar a criança em escola especial. Todo estudante deve estar na escola pública. Mas as formas de atendimento, em minha ótica, devem ser menos homogêneas e considerar a heterogeneidade da nossa população.

Não basta estar na escola, o acesso ao conhecimento produzido historicamente é um direito de todos e é fundamental para que os alunos cheguem aos níveis mais altos de escolaridade. Esses alunos têm que chegar ao ensino superior.

8- Esse ponto final nos faz lembrar que, em suas aulas, o professor Rogério Drago sempre enfatiza que todos os sujeitos, sejam eles com ou sem deficiência, precisam entrar, permanecer e sair dos espaços de aprendizagem com sucesso.

Exatamente.

9- A entrada das crianças na escola já não cabe a nós, educadores, independente de nossa área de atuação, isso é questão legal, é um direito do aluno ter a garantia da vaga. A permanência dele tem uma parcela da família, mas há uma parcela nossa também. E, resgatando um ponto que a senhora abordou, nos parece que, às vezes, os nossos movimentos escolares mais repelem do que atraem os alunos, sobretudo da Educação Especial. Nós temos muitos alunos que não são público-alvo da Educação Especial e que também estão nesse movimento de repulsa à escola. O que fazer para que esses alunos, então, que têm a entrada garantida e uma permanência, às vezes, delicada (por muitos fatores), saiam de onde eles estiverem, no momento em que eles estiverem e pelo tempo que eles estiverem, com sucesso dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento?

É isso! Tudo isso passa pela qualidade da escola pública. Não é só construir um atendimento da Educação Especial com uma qualidade mais adequada como toda escola brasileira. Precisamos também mudar o nosso padrão de qualidade na escola como um todo.

10- Em uma resposta na Trigésima Nona ANPEd, em 2019, a senhora falava sobre o aumento do número de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. Em uma de nossas aulas, o professor Rogério contou que esteve recentemente na Itália (em 2023) e, conversando com uma professora de uma universidade italiana, perguntou sobre a percepção dela a respeito do crescimento não só da deficiência intelectual, mas, sobretudo, do autismo na Europa. Se não estivermos enganados, parte de sua resposta foi que esse crescimento tão imponente que se vê no Brasil não é perceptível na Europa. Fazendo um contraponto entre a resposta na ANPEd e esse fragmento em relação ao crescimento na Europa, fale-nos sobre a sua percepção a respeito dessa situação hoje. Essa fala de 2019 se mantém, se amplia ou foi reduzida?

Essa fala minha pauta-se nos dados do próprio INEP. Trabalhamos com os dados do INEP e assim vemos e nos assustamos com o número de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e, recentemente, também nos assustamos com o número de alunos com o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Bom, de certa forma, quanto o diagnóstico, eu estou me referindo agora como esse processo ocorre formalmente (não que eu concorde com isso). As estatísticas no mundo inteiro mostrando que, nos países que realizam levantamentos estatísticos, a deficiência intelectual é uma das que mais aparece no período escolar, e isso não ocorre só no nosso Brasil. Acontece em outros países também.

O contexto de deficiência intelectual/mental é um conceito bastante complexo e bastante discutível. Principalmente porque se parte do princípio de que existe uma curva normal de distribuição da inteligência e de que a, depender de como você traça a curva de normalidade, alguns ficam dentro da deficiência intelectual num ano, outros ficam fora; e, historicamente, vai se modificando. É algo bastante discutível o que seria a deficiência intelectual, sendo esse um outro problema também que a ciência vai ter que quebrar a cabeça e continuar discutindo.

Embora o diagnóstico de autismo não seja algo tão recente, é um diagnóstico contemporâneo, no sentido de que ele passa a ter/ser reconhecido como uma característica “X” no século XX. A característica que chamamos hoje de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que vai aparecer na medicina no século XX, é algo recente nesse sentido. No entanto, o aumento dos casos de TEA, assim como o grande número de diagnóstico de deficiência intelectual, no meu ponto de vista e de parte da literatura, deve-se a um crescimento da visão de patologização e medicalização na e da escola.

Quando eu me graduei na década de 1980, o processo de medicalização voltava-se ao que se chamava de hiperatividade. Bastava a criança sair do padrão esperado que se procurava o psiquiatra ou neurologista, fazia-se exame para ver se ele tinha uma “disfunção”. Era criança inquieta, que não para, ou como a literatura antiga chamava: “crianças difíceis”. Ah, existem registros das chamadas “crianças difíceis” desde o começo do século XX.

11- Hoje é o TDAH, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, exatamente. O que nós vemos, no decorrer da história, é que existem crianças que a escola vê como uma “criança difícil” e acaba cobrando da família um diagnóstico.

A criança vai para o neurologista ou psiquiatra infantil, ganha o diagnóstico de TDAH ou de TEA, é medicalizado, muitas vezes. Parece-me que o

problema já foi apontado durante toda a década de 1980: precisa-se mudar a forma de a escola ensinar. Isso não muda.

Eu brincava, lá na década de 1990: é um problema de ensinagem, não é um problema de aprendizagem. Parece-me que hoje o grande número de crianças com diagnóstico de TEA e de deficiência intelectual está muito relacionado a uma falta de adaptação da escola com as diferentes características infantis.

Hoje, nós temos crianças que estão à frente de mil e uma formas de informação, contatos com a rede de computadores, com jogos e tudo mais; que apresentam uma velocidade de raciocínio que nós precisamos considerar quando somos professores. Isso tem que ser levado em conta na escola. Mais uma vez, a responsabilidade acaba caindo em cima da criança e da família “que não cuida da criança” (segundo o discurso escolar). Acredito que a escola precisa se antenar e se modificar. Esse problema, apesar de parecer novo, não é novo. É um problema que vai mudando de configuração, mas que aparece no decorrer da história da educação: “as crianças difíceis”.

12- Somos de locais tão distantes. Aí, quando a senhora fala, vemos como as realidades se aproximam, porque é a nossa percepção. Como professores e pedagogos, lidamos com outros colegas que chegam e falam que tal aluno tem alguma coisa. A senhora falou sobre essa questão da curva da normalidade e sobre o acesso a várias questões tecnológicas. A sociedade evoluiu, os meios de comunicação também evoluíram, as crianças hoje estão expostas a coisas que não estavam antes e de uma forma muito massificante inclusive. Será que isso não é um fator que tira essa “normalidade” e coloca a criança em uma “anormalidade”? O pensamento acelerado, a celeridade com que as coisas acontecem para eles e o que eles querem também. Crianças que não sabem mais esperar, são rápidas: é tudo para ontem, preciso disso para agora. Eles não sabem sentar, acalmar. Então, essa produção, se é que podemos chamar de “produção”, de laudos que estão sendo dados avalia e leva em consideração esses fatores perpassados?

Eu penso ser uma questão muito complexa... Estava conversando, por acaso, ontem com o professor Leonardo Cabral, lá da Federal de São Carlos, sobre a montagem da programação do Congresso Brasileiro de Educação Especial. Estávamos discutindo exatamente sobre a questão dos laudos, da

judicialização da educação e sobre os médicos que dizem que o aluno precisa de um acompanhante na escola e o juiz manda. Nesse processo, a escola fala assim: “Pera lá, mas essa criança não era para ter acompanhante porque não é a melhor coisa pra criança!” Mas, o juiz determinou porque o médico indicou... Conhecendo os currículos do curso de medicina, posso afirmar que os médicos não têm conhecimento para dizer se uma criança precisa ou não de acompanhamento na escola. Isso não é competência médica; isso é competência do educador, da escola.

13- Em uma das escolas que trabalhamos, tem um aluno com laudo de G40, e, no laudo dele, o médico diz que a criança necessita de atendimento educacional especializado. Ficamos perplexos e nos questionamos se o médico sabe o que é o atendimento educacional especializado.

Ele não sabe, ele não aprendeu no curso de Medicina se uma criança com epilepsia precisa ou não de atendimento educacional especializado.

14- E, aí, nos espanta porque ele coloca isso, mas ele não conhece as políticas, as diretrizes municipais que dizem que o aluno que tem direito a atendimento educacional especializado não é o aluno com G40. Agora, nós, como escola, temos que virar pra mãe, pra família e falar que, infelizmente, o aluno não tem direito.

Mas, aí, vejo que não é uma questão sobre ter ou não direito. Para mim, a escola também erra quando entra na questão do direito, porque direito ao atendimento educacional especializado, em princípio, todo o estudante deveria ter, se a escola identificar essa forma de atendimento como necessária ao seu pleno desenvolvimento. A questão que a escola deve observar é se o estudante será ou não beneficiado com essa forma de atendimento.

A educação é para todos. Em algum momento, é possível que todo estudante tenha necessidade a um atendimento educacional especializado. No entanto, isso não se torna possível devido à escassez de recursos. O discurso é que “a lei não permite” porque, na verdade, o Estado brasileiro não tem recursos suficientes para bancar todos os profissionais que seriam necessários, seja no SUS, seja na escola, e isso é um problema.

O problema não é a solicitação da mãe, mas, se a escola percebe que aquela criança não seria beneficiada, precisa saber explicar. Por exemplo, temos várias

crianças com TEA que, por lei, têm direito ao atendimento educacional e ao profissional de apoio na sala. No entanto, em muitos casos, a escola percebe que a presença do profissional de apoio tem atrapalhado o desenvolvimento do aluno, ao invés de ajudá-lo. Está dando para entender que é diferente? Não é uma questão de direito, é uma questão de escolher — pedagogicamente — o que é melhor para o aluno. Penso que é isso que a escola tem que ter capacidade de avaliar.

Por exemplo, se aquele aluno que tem epilepsia, de fato, for se beneficiar de um atendimento educacional especializado, ótimo. Mas, se ele não é beneficiado, e, simplesmente, o médico não sabe o que ele está pedindo, o papel da escola é esclarecer a família e explicar que não é só uma questão do direito; é que seu filho não precisa disso para ir bem na escola.

15- Sim. Uma coisa que vemos é que, às vezes, tentamos justificar, com aquisição de um laudo, uma falha no processo que pode ser familiar e/ou da escola também. Não é pelo fato de o aluno ter o laudo que ele precisa do atendimento especializado, ou que ele precise de um auxílio para avanço, para um aprimoramento das competências básicas, como leitura, escrita, compreensão matemática, raciocínio lógico. Não é a condição biológica dele que deveria guiar isso; deveriam ser as necessidades que ele tem de aprender. A garantia de aprender, que, às vezes, falha nesse processo; e, aí, falha a família, falha a escola.

Exatamente. E vocês tocam em um ponto muito importante. Até que ponto a escola não se utiliza do recurso de solicitar o laudo só para evitar gastos públicos?

Por exemplo: se você “não tem direito”, então a gente não precisa contratar profissional. Esse movimento é um perigo, pois a escola está aderindo, modo de dizer, a um discurso que é do “economês”, do administrador do município que fala assim: “Só daremos recursos para quem entrar com laudo”; e, dessa forma, o município gasta menos dinheiro.

A escola não pode entrar nisso. Ela precisa estar ao lado do aluno e da família para avaliar responsabilmente se o estudante precisa ou não de um atendimento educacional especializado. É extremamente importante pontuar que a Política de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação não exige qualquer laudo para a criança ter atendimento educacional especializado. Para receber atendimento educacional especializado e, inclusive,

recurso do Fundeb no contraturno, basta um documento da escola (documento de caráter educacional); não há necessidade de laudo. Porém, algumas prefeituras não consideram isso, porque não contratam profissionais da Educação Especial em número suficiente para atender todo mundo que precisaria.

16- Em uma das prefeituras em que trabalhamos como professor colaborativo em 2022, atendemos quatro alunos da Educação Especial. Esse ano, na parte da manhã, atendemos dez. Os cuidadores foram, a maioria, dispensados pela prefeitura. E, depois de um novo edital, com um salário menor, estão voltando a contratar cuidadores e outros profissionais também.

Precisa contratar mais professores, lógico. Aqui em Mato Grosso do Sul, a prefeitura de Corumbá contratava acompanhante de sala com a formação mínima de graduação. Eles mandaram todos embora e abriram um “estágio remunerado” para estudantes de pedagogia ou de áreas afins de licenciaturas para substituir os profissionais. Hoje nós temos os nossos alunos de primeiro e segundo anos de Pedagogia como professores de apoio nas salas de aula ou acompanhantes de apoio, e não fazem a mínima ideia do que vão fazer com esses alunos na sala de aula. Nós não podemos entrar na lógica desse “economês”, que vai corroendo a qualidade da educação do país. Quando a escola compra esse discurso, não colabora com a melhoria da educação básica.

É necessário enfrentar a administração local. Não se pode esquecer que o dinheiro público é oriundo dos nossos impostos! E tem que ir para onde? Para a melhoria da educação, da saúde e da assistência.

17- Essa mesma prefeitura que citamos abriu editais diferenciados para professores: um para graduados, outro para especialista, um para mestres e outro para doutores. Mas, infelizmente, iniciou chamando apenas os graduados. São situações que vamos vendo e rindo de nervoso.

De nervoso, exatamente. E, aí, nisso tudo, eu falo que tem que melhorar a educação pública porque é disso que eu estou falando. Muitas vezes, a grande questão não é um problema da Educação Especial... Vocês estão vendo que isso não é problema apenas de Educação Especial, mas é um problema de educação pública?

18- Existem coisas que nós não deveríamos mais pedir, certo? Será que é necessário ficar pedindo, toda vez, profissional? Será que toda vez precisamos falar disso? Em outro município em que trabalhamos, ecoa a ideia de que não pode ter muitos cuidadores, e as escolas têm um limite de cuidadores. Além disso, os profissionais para auxiliar são os estagiários e, com a remuneração que eles pagam aos estagiários, estes não querem ficar. São situações que paramos e pensamos: será que precisamos ficar falando ainda de uma coisa que é tão importante e já foi vista?

Exatamente! Isso tem que ser superado, não pode ser visto como um problema da Educação Especial; é uma questão da educação pública. Vocês estão entendendo que não é um problema do aluno que tem deficiência e nem da família que quer o atendimento? É um problema de educação pública.

19- Vamos seguir aqui com a próxima pergunta: Quais são as principais temáticas de pesquisa na área da Educação Especial que a senhora julga mais importante na contemporaneidade?

Isso é difícil, porque, na verdade, acredito que todos os campos de pesquisa são relevantes. Não existe, do meu ponto de vista, uma pesquisa mais ou menos importante. Penso que uma das coisas importantes de dizer é que a importância da pesquisa não pode ser medida pela sua capacidade de aplicação dos resultados. O tipo de pesquisa com que eu gosto de trabalhar é a pesquisa histórica. Eu não trabalho com pesquisa histórica especificamente para aplicar o conhecimento em alguma outra coisa. Mas, certamente, as coisas que a gente discute tem uma relevância não só como uma curiosidade histórica, mas para que a gente possa elucidar caminhos que são desconhecidos.

Desse modo, não gosto de pensar em qual é a mais ou menos importante, acredito que todas as áreas da educação são fundamentais, todas as áreas dentro da Educação Especial são fundamentais. Sejam pesquisas no campo da escola, questões de metodologia, questão de pensar em currículos inclusivos, pesquisa sobre a de formação de professores, entre outros. Assim, eu não acho que exista pesquisa mais ou menos importante, pois todas elas têm o seu lugar muito especial para colaborar com a melhoria da educação no país.

20- Certo! Colaborando é tudo bem-vindo!?

Com certeza! E até apontar os problemas também é uma forma muito importante de colaborar.

21- As próximas perguntas têm relação com os nossos interesses de pesquisa. Questões que nos trazem inquietações e provocações acadêmicas. Por exemplo, quando a senhora fala do INEP, das avaliações de larga escala, nos perguntamos se elas estão ou não estão avaliando o aluno especial?

Estão, sim. Vocês não têm noção, mas está. Eu tenho acesso aos dados. Deixa-me explicar melhor. Faço parte de um grupo de assessoria do INEP. Nosso trabalho é justamente analisar e trabalhar com esses dados em forma de pesquisa. O nosso grupo se debruça em relação à proficiência dos alunos da Educação Especial nas avaliações de larga escala. Não temos acesso às provas e não sabemos quem está fazendo a prova. Temos acesso àquele mundo de números, aos resultados e ao cruzamento de informações. Resultados de alunos que são identificados no Censo Escolar como: deficiência múltipla, cegueira, surdez, TEA e daí por diante. Trabalhamos, então, com dois bancos de dados: o do SAEB e do Censo Escolar. Fazem parte da equipe, inclusive, duas pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná que se dedicam às análises dos bancos de dados.

O que essas avaliações e o nosso trabalho têm mostrado, e devemos publicar isso em breve, é que, para nossa surpresa, o índice de ausência de alunos da Educação Especial nos exames é muito próximo ao índice de faltas dos alunos sem deficiência. Foi uma surpresa, porque sempre escutamos que os alunos da Educação Especial não faziam essas provas.

Outra coisa verificada é que a média nas provas dos alunos sem deficiência é maior do que a média dos alunos da Educação Especial (alunos com deficiência, TEA e altas habilidades, superdotação, etc.); no entanto, as notas máximas e as notas mínimas são praticamente iguais entre as duas populações. O que isso tem trazido para nós? Primeiro: que os alunos da Educação Especial estão fazendo as provas; e, segundo, que os resultados dessas provas não são extremamente diferentes dos resultados da população em geral. O que nos chama a

atenção é que as médias são muito baixas para todos: para quem é e para quem não é público-alvo da Educação Especial.

É importante sabermos que, quando fazemos pesquisa em Educação Especial, corremos o risco de fazer as análises dentro da Educação Especial e, aí, temos respostas enviesadas. Devemos levar em consideração que os alunos da Educação Especial, antes de tudo, são alunos como todos os outros, para que não percamos o parâmetro do restante da população. Se identificamos que os alunos da Educação Especial estão faltando às provas, devemos, também, verificar qual a taxa de ausência da população em geral. Ao observar as médias baixas nas provas de nossos alunos, devemos também verificar as médias da população em geral. Essa é, então, uma dica para vocês pesquisadores da Educação Especial.

22- Em nossa ótica, os caminhos que vamos fazendo de trabalho, muitas vezes, mostram justamente o contraponto: de que não estão fazendo as avaliações. Onde colocam esses alunos, o que se faz com esses alunos, qual é a condição dos alunos que estão fazendo as provas? Se alguns alunos apresentam um baixo desenvolvimento cognitivo, eles estão aquém da turma em que estão seriados? Como a avaliação é concebida? Um aluno que está, por exemplo, no 3º ano do ensino fundamental e não corresponde cognitivamente àquele grupo de conhecimentos, não sabe o alfabeto, não sabe ler, não sabe escrever, como ele faz uma avaliação dentro dos parâmetros estipulados? É muito importante esse destaque apontando que não se avalie a Educação Especial pela Educação Especial somente, mas fazer esse contraponto. Quando se fala em avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, vemos que muitos são aprovados apenas por serem aprovados. Ouvimos, vez ou outra, que eles não podem reprovar porque não há uma legislação, não há um documento, uma diretriz, um parâmetro para dizer: "Olha, esse aluno não pode. Ele não vai ser aprovado porque, dentro das avaliações, não alcançou o que se esperava". Nesse sentido, o que se pode destacar sobre esses caminhos de avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial?

Mas não há legislação dizendo que tem que aprovar esse aluno. Isso é um costume, então, de um município "X", certo?

23- Muitas vezes o que ouvimos é que, se o aluno tem laudo, precisamos dar a média pra ele. O aluno tem laudo, então ele é aprovado para o ano seguinte.

Mas isso é um costume que, pelo que sei, não tem nenhuma base legal ou pedagógica. Outra questão ligada à avaliação, e, mais uma vez, recomendo ampliar o olhar, é que temos alunos que não têm laudo e que, certamente, não têm nenhuma deficiência, mas estão no ensino médio e não sabem ler nem escrever. Muitos desses alunos não têm deficiência! A escola tem que olhar com o mesmo cuidado para eles: só porque ele não tem laudo ou deficiência, não significa que ele não tenha que receber atenção da escola. Eu recebo alunos na universidade que mal sabem escrever e estão lá, porque, para alguns cursos, basta não “zerar” na redação.

Estou dizendo, assim: não devemos perder de vista o contexto geral, porque há um problema maior que está atingindo todos os alunos brasileiros: a falta de qualidade da educação. Se tivéssemos uma escola em que todos tivessem sucesso, o aluno que não tivesse sucesso nesse contexto seria um problema de pesquisa. Mas não é isso que está acontecendo. Estamos em uma escola em que a grande parte dos alunos não têm sucesso escolar. Chamamos de “sucesso” chegar até o fim da escolaridade com conhecimento básico sobre o que é esperado ao fim do nono ano, por exemplo.

24- Pensando no trabalho das línguas estrangeiras com alunos com deficiência intelectual, o que se pode dizer sobre o ensino de outro idioma como ferramenta de aprendizagem para esses alunos?

Eu acredito que o ensino de outro idioma é fundamental para qualquer pessoa. Quando temos filhos, tentamos abrir o mundo para eles.

Independente de a pessoa ter deficiência ou não, a linguagem é constitutiva do pensamento, e, a cada língua, temos acesso a um mundo novo. Muitas vezes, quando você ensina outras línguas ou deixa o aluno com outras possibilidades linguísticas, você abre um leque de oportunidades infinito. O aprendizado de uma língua não atrapalha o aprendizado de outra, ele vai abrindo leques. Então, eu penso que o ensino de línguas abre possibilidades e impulsiona o desenvolvimento das pessoas.

25- Interessante. E as pesquisas são poucas nessa área. Durante o mestrado e, agora, pesquisando para fazer a revisão de literatura, encontramos pouquíssimos trabalhos.

É porque existe uma visão inadequada achando que a deficiência intelectual é um estado em que não vale a pena investir. Não valeria a pena investir. Existe essa visão horrorosa em que se pensa: “Porque você vai perder tempo ensinando línguas para uma pessoa que tem deficiência intelectual?”. É um absurdo pensar dessa forma. O conhecimento universal é direito de toda pessoa, e, quanto mais você oferece possibilidades, mais possibilidades de desenvolvimento você abre. Eu acredito nisso e, por isso, eu gosto da perspectiva vigotskiana de desenvolvimento humano, e é isso mesmo. Você impulsiona o desenvolvimento quando você oferece mais possibilidades de caminhos alternativos e de aprendizado.

Para finalizar o diálogo e preparar o pouso...

Para encerrar nossa viagem, agradecemos à professora Mônica, que nos permitiu viver uma troca de experiências através de um delicioso bate-papo.

Sabemos que a nomenclatura “bate-papo” não tira a seriedade do assunto que nós debatemos aqui duramente por tanto tempo. Nossa gratidão por esse tempo, e abrimos o espaço para que a professora fizesse seus apontamentos e/ou destaques sobre a Educação Especial, sobre esse processo inclusivo, sobre esse movimento em nível Brasil, em nível Brasil-mundo, como ela mesma preferisse ou julgasse necessário.

Mônica Kassar: Eu agradeço o convite de vocês. Para mim é um prazer bater papo com vocês. Foi ótimo. Peço desculpas por quaisquer problemas e permaneço à disposição, se vocês acharem que eu posso colaborar ainda de alguma maneira. Peço desculpas por ser prolixa, porque, como são assuntos que eu acabo me envolvendo, acabo lembrando de uma coisa, de outra coisa, outra coisa aí...

Fazendo algumas reflexões depois do pouso...

“[...] a inclusão visa ao crescimento de todos os envolvidos do processo educacional, ou seja, alunos com e sem deficiência, pais, professores, funcionários, dentre outros [...]”

(Drago, 2014, p. 121)

Sabemos que pensar uma educação pública, gratuita e de qualidade é muito desafiador, porém possível. Se houver um entendimento de nossos gestores públicos de que a educação é um investimento e não um gasto, as questões já começam a melhorar.

Como foi dito, faz-se necessário conceber uma educação de qualidade para todos, alunos com ou sem deficiência. Famílias, escolas e todos os envolvidos precisam urgentemente mudar o cenário em que vemos a educação brasileira, pois, como salientam Castro e Drago (2013, p. 80),

[...] a inclusão bem-sucedida não acontece automaticamente é necessário um movimento de encorajamento por parte das famílias e da escola e que se aplique às determinações dos documentos governamentais para que seja dado o caminho e a direção a ser seguida. Acrescentamos que mais que isso é fundamental que haja vontade para que o acesso e a permanência desse sujeito à escola comum efetivamente ocorram.

Os espaços escolares precisam ser repensados, pois o que nos parece é que o projeto educacional da atualidade é arcaico, porque foi pensado e projetado para um tempo e espaço que não levaram em conta os avanços sociais, históricos e culturais. Percebemos que

[...] esses espaços têm funcionado como uma forma segregacionista que tendem a encerrar o educando em sua deficiência, além de correrem o risco de serem altamente excludentes pelo simples fato de transformar o mundo dessas pessoas em um círculo fechado de necessidade (Drago, 2014, p. 74).

O tempo agora é de avaliar nossas ações e transformá-las para que nossos alunos vejam a escola como um lugar de possibilidades e vida.

Capítulo 4

Professora Denise Meyrelles de Jesus



Rogério Drago¹

Israel Rocha Dias²

Michell Pedruzzi Mendes Araújo³

Emílio Gabriel⁴

Sabrina Machado da Silva Trento⁵

DOI: 10.52695/978-65-5456-070-2.4

1. Doutor em Ciências Humanas-Educação (PUC-Rio), Mestre em Educação (PPGE-UFES), Professor Associado do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2. Doutor e Mestre em Educação (PPGE-UFES), Professor efetivo de Educação Especial-Deficiência Intelectual e Múltiplas na Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES.

3. Doutor e Mestre em Educação (PPGE-UFES), Professor adjunto II da Universidade Federal de Goiás.

4. Doutorando em Educação (PPGE-UFES), Mestre em Educação (PPGE-UFES), Professor efetivo de História da rede estadual do Espírito Santo.

5. Doutoranda em Educação (PPGE-UFES), Mestre em Educação (PPGE-UFES), Professora estatutária na Prefeitura Municipal da Serra-ES. Hodiernamente, atua como diretora escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil da Serra-ES.

Sobre a entrevistada

Denise Meyrelles de Jesus, expoente pesquisadora da área da Educação Especial, é natural do Espírito Santo, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (1974), mestrado em Educação – University of Iowa (1977), doutorado em Psicologia da Educação – University of California – Los Angeles (1983) e pós-doutorado em Educação Especial pela Universidade de São Paulo – USP (2002) e pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2018). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, formação de profissionais em educação especial, políticas públicas, formação continuada com ênfase em pesquisa-ação colaborativo-crítica e educação especial comparada internacional.

Além do exposto, Jesus é autora e organizadora de diversos artigos científicos e livros. É importante destacar algumas das suas principais produções: a primeira obra de destaque foi publicada pela editora Junqueira & Marin, em 2013, com a temática: *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, organizada por Jesus, Baptista e Caiado. A segunda obra intitula-se: *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa*, organizada junto a Baptista e lançada pela editora Mediação, em 2012. Uma terceira obra também se destaca, tendo Jesus como organizadora e publicada pela editora Brasil Multicultural, em 2019, intitulada *Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários*. Igualmente, importa destacar alguns dos seus principais artigos científicos: *Política de inclusão escolar: cartografando o Espírito Santo* (2011); *Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada* (2019); e *O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais* (2012).

Jesus foi escolhida por nós para ser entrevistada, haja vista representar uma grande referência acerca da Educação Especial e Inclusiva nos cenários da região Sudeste e nacional. Suas obras, palestras, citações e dedicação à área, por meio de ações em nível de ensino, de pesquisa e de extensão, reverberam diretamente na nossa prática profissional e, por certo, na trajetória de muitos docentes de todo o Sudeste, de todo país e, também, no cenário internacional.

Isso se deve ao fato de a pesquisadora também ser muito engajada em movimentos de internacionalização do PPGE da UFES.

1- Professora, conte-nos como se deu seu envolvimento com a Educação Especial.

É uma longa história. Eu tenho mais idade, então, tenho uma longa história. Eu fiz o curso normal e estava no segundo ano quando aconteceu, no mês de agosto, uma semana do “excepcional”. Eu fui com a curiosidade de normalista, de aluna. Éramos um grupo de amigas e resolvemos fazer a tal “Semana do Excepcional”, participar dela... Havia poucas pessoas participando desse evento. Essas eram das instituições especializadas, além de uma ou de outra professora de “classe especial”. No momento, era essa a organização do estado do Espírito Santo: classes especiais.

É importante destacar que o Espírito Santo nunca teve escola especial, a não ser na área da surdez. Nunca houve, nem mesmo para pessoas com deficiência visual. As instituições existentes não eram escolas especiais, ou melhor, eram, de fato, instituições. Assim, trabalhavam muito mais na base da filantropia, além de ensinar o Braille, considerado o mais importante à época. Por isso, essa minha preocupação com a escolarização para esse público ficou latente, mas acabei não tendo mais contato direto com a área naquele momento.

Posteriormente, quando estava fazendo o curso de Pedagogia, vivenciei situações que me levaram à inclusão da pessoa que compõe o público-alvo da Educação Especial na sala regular. Destaco que já era professora, haja vista minha formação como normalista. Além disso, fazia Pedagogia e lecionava para turmas de primeira a quarta série. Eu sempre trabalhei com primeiro ano e com alfabetização e, como aluna da Pedagogia, qual não foi minha surpresa: eu tinha, em minha sala, dois alunos com condições bem peculiares, mas, à época, não sabia qual era o diagnóstico. Uma aluna, com certeza, já mais velha que o restante da turma, apresentava uma condição perceptível. Ela tinha “maneirismos”, babava e apresentava dificuldades no processo de aprender. A outra criança era um menino com um comportamento altamente complexo e agressivo. Quando eu chegava perto, ele, por exemplo, já havia rasgado o caderno de dois colegas. Então, eu tinha uma aluna com deficiência intelectual e que apresentava “bom comportamento” e um menino com um agravo severo de ordem psíquica, que hoje não saberia dizer o que era.

Essas duas crianças me colocaram um desafio, e eu tinha como princípio: apesar da condição deles, vou alfabetizá-los, porque a minha tarefa é alfabetizar, independentemente da condição dos alunos. Ao final do ano, acho que estávamos os três “mortos”, todavia os dois alfabetizados. Aquelas duas crianças, a Ana Carolina e o Sérgio (sei o nome deles até hoje), foram meu desafio, como acontece com todo professor que quer verdadeiramente incluir o seu aluno. Enfim, eu tinha uma clareza, já naquele momento, de que eles eram meus alunos e eram alunos daquela escola. Portanto, precisavam aprender e se desenvolver junto aos seus pares. Tentei, também, ajudar muito as minhas colegas com eles nos anos seguintes.

Logo após, concluí o curso de Pedagogia e comecei o mestrado. Durante o curso, fazia Orientação Educacional com habilitação do curso de Pedagogia. A Orientação Educacional, quer queira ou não, à época, tinha algo que perpassava os alunos que tinham “problemas”. Tais educandos, de certa maneira, tinham a ver com o meu fazer, com minha área de estudo. Então, fui fazer mestrado na área de Orientação Educacional, porém a área do mestrado era bem aberta. Fiz mestrado nos Estados Unidos. Era uma formação que, hoje, denominaríamos enquanto um mestrado muito mais profissionalizante do que acadêmico. Fiz a Orientação Educacional como área, mas elegi uma série de disciplinas, visto que o mestrado era aberto na área da Educação Especial. Essa é a minha história com a Educação Especial até o ano de 1986.

Finalizado o mestrado, prestei concurso para a Universidade Federal do Espírito Santo. Tive sorte, pois, ao chegar ao Brasil, havia concurso aberto. Inscrevi-me e passei. Depois, voltei aos Estados Unidos para o doutorado na área de Psicologia da Educação. Vale destacar que o curso em comento era, efetivamente, na área da Educação e não na da Psicologia. Disciplinas voltadas à Educação Especial atravessam o meu caminho, e eu sou levada à área.

Quando voltei, já professora da universidade, em 1986, o estado do Espírito Santo propôs uma pesquisa chamada *Disparidades educacionais inter e intra-regionais no Espírito Santo*. Desenvolvemos uma pesquisa que estava sendo realizada praticamente em toda América Latina. Uma colega daqui do centro de Educação e do PPGE,⁶ a professora Elizabeth Gama, convidou-me para participar.

6. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nesse contexto, fomos fazer esse estudo da situação “das disparidades educacionais no Espírito Santo”. Essa era a terminologia utilizada à época. Um dos aspectos que me chamou mais atenção na visita às escolas era que indivíduos chamados público-alvo da Educação Especial, hoje, crianças com deficiência, crianças surdas, crianças cegas, estavam nas salas de aula, multisseriadas ou não, apenas porque o discurso das pessoas era “aqui não tem APAE”, “aqui não tem Pestalozzi”, “é muito longe, e a família não tem como levar”. Obviamente, não existia transporte. Essa foi a minha primeira parte.

Vamos à segunda parte da história. Várias pessoas de diversas áreas resolveram se aprofundar nas suas temáticas. Algumas delas discutiam a Integração escolar. Nesse contexto, uma colega, Fátima Ferreira, que já havia feito o mestrado em Educação, falou para mim: “Nossa! Eu estou tão sozinha! Eu queria investigar a área da Educação Especial no Espírito Santo, mas sozinha não dá!”. Eu falei com ela: “Tudo bem! Eu aceito! Eu adoro pesquisa”. Eu havia participado daquela pesquisa anterior (e, na verdade, nem havia acabado). Era um processo, e ainda estávamos escrevendo. Nesse cenário, a Fátima me propôs esse desafio, e fomos fazer a pesquisa sobre as disparidades, observando as questões da Educação Especial.

Nesse momento, ganhamos mais duas colaboradoras: uma foi a nossa colega, a professora Tania Ramalho; a outra, a orientanda do mestrado, Elizabeth Aragão, que era professora do curso de Psicologia da UFES e fazia estágio em pesquisa comigo. Assim, nós quatro nos propusemos a olhar a situação da Educação Especial no estado do Espírito Santo. Nesse momento, começava-se a falar sobre a ideia da integração. Essa pesquisa nos deu não apenas um mapeamento, um olhar possível e quantitativo, mas também qualitativo sobre a Educação Especial no estado do Espírito Santo. Esse movimento se coaduna com questões do PPGE. Então, o PPGE mudou a sua estrutura. Na realidade, aumentou-se o número de áreas de concentração, como se chamava no período em comento. Surgiu, então, uma área que visava a discutir o desenvolvimento sociopsicológico do desempenho escolar dos alunos. Nesse cenário, coloque-me junto à professora Elisabete Gama, que foi quem coordenou a pesquisa. Então, comecei a me voltar para essa área. Ali, já estava fechando a dissertação com a Elizabeth Aragão, quando entrou o José Francisco Chicon, professor da Educação Física. Depois, a Bernadete Sá, que era professora da Medicina, além dos alunos que tinham interesse por essa temática e passaram a colaborar com a área. Não era uma área de concentração em Educação Especial, mas uma parte

da área maior, que se voltava à Educação Especial. Porém, como minhas colegas não tinham o doutorado, e eu era a única professora do PPGGE, continuamos com esse movimento de pós-graduação e de pesquisas. Isso é um pouco da minha história, que vai se confundindo com os movimentos em andamento no Brasil, porque isso não era uma ação apenas vivida no Espírito Santo.

2- Tomando por base esses seus 40 anos de envolvimento na área da Educação Especial, fale-nos sobre a política de Educação Especial e o desenvolvimento dessa política brasileira.

A concepção da Educação Especial, configurando-se como área de conhecimento, deu-se exatamente nesse processo que vocês estão chamando de 40 anos. Eu diria que há, claro, o movimento do início dos anos 1990, pela via da questão da inclusão escolar, enquanto reflexo de Jomtien e Salamanca. Assim, a área foi se consolidando como área de conhecimento. O curso de Pedagogia passou a ter, obrigatoriamente, uma disciplina na área da Educação Especial. Há, também, a relevância política, porque não podemos negar que os anos 90 foram ricos em mudanças de políticas, em novas normatizações, um novo olhar, uma política mais ampla. Nesse aspecto, por exemplo, no governo Sarney, deu-se um passo extremamente interessante na linha de uma política de Educação Especial, talvez a primeira política elaborada, embora a LDB 4.024⁷ já trouxesse alguns elementos vinculados à área da Educação Especial. Então, esse movimento da política, creio eu, foi fundante para começarmos a entender a Educação Especial como área de conhecimento.

O movimento da década de 90, movimento internacional no qual o Brasil se envolveu (talvez não tendo nem tanta clareza do que isso representaria), sendo signatário de todos aqueles documentos internacionais orientadores, foi construindo, no país, uma discussão forte e também trazendo, simultaneamente, uma resistência das instituições especializadas, porque o movimento voltava-se a trazer para escola aquele aluno ou aquela criança, jovem, adolescente que era deles. Com documentos internacionais, surge a possibilidade de o Estado assumir a responsabilização pela escolarização desse aluno, o que deixaria tais instituições à deriva do ponto de vista financeiro. Estamos falando de mo-

7. Nesse aspecto, a professora se refere à Lei nº 4.204/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada em 20 de dezembro de 1961, durante o governo do presidente João Goulart (1961-1964).

vimentos internacionais muito fortes. Estamos falando do mercado, do capital, do modelo neoliberal. Como exemplo, temos o final do governo Fernando Henrique, que foi muito forte nessa área. Vimos os organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a própria OEA, mais tarde a OCDE, dizendo-nos o que fazer com os alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, creio que, com esse movimento e a perspectiva de um governo popular, vamos dizer, desse modo, deu-nos um “outro gás” e entramos num outro movimento: o de pensar a possibilidade de uma sociedade mais inclusiva, como aponta nossa Constituição. Assim, vamos ter uma perspectiva mais inclusiva na educação, vamos começar a compreender que essas pessoas precisam estar na escola. Estou falando de uma perspectiva mais ampla, ou seja, estamos falando do negro, que precisa deixar de ser olhado como aquele que vai ficar reprovado, das meninas que avançam, da EJA que começa a ser implantada. Nesse contexto, temos uma outra conjuntura social e política, sendo um outro modo de lidar com o aspecto econômico, que não deixa de ser capitalista, que não deixa de ser uma economia de mercado, porém há, com certeza, algo que talvez Boaventura de Sousa Santos chamasse de “Conhecimento Prudente para uma vida decente”.

Todo esse movimento, então, fez surgir, no início dos anos 2000, novos programas em Educação, direito à diversidade ou a programas de formação de professores para tal; depois, um programa muito forte no país, aquele de salas de recursos multifuncionais, anterior à Política Nacional numa Perspectiva Inclusiva, tudo isso gestou uma outra possibilidade e uma possibilidade de mudança no programa da política da sala de recursos, trazendo consigo um projeto de formação de milhares de pessoas que fizeram curso de especialização sobre o tema no formato EaD. Foi um pontapé inicial, porque movimentou o país, a educação, a área da Educação Especial, surgindo linhas de pesquisa ou alguns grupos dentro de linhas de pesquisa mais amplas. Assim, vamos vendo a pós-graduação se fortalecendo na área da Educação Especial como área de conhecimento. Isso se deu, mais ou menos, na primeira década dos anos 2000. À vista disso, surgiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Dessa forma, acredito que ela trouxe um outro olhar, lançou um desafio, trouxe outros programas, como escola acessível, trouxe o BPC na escola,⁸ trouxe a Educação Especial pensada na educação infantil, não como estimu-

8. A Sigla BPC refere-se ao Benefício de Prestação Continuada, sendo que o programa citado pela professora teria como objetivo garantir o acesso e a permanência de crianças e de jovens com até 18 anos, com deficiência, na escola comum e que recebessem o auxílio.

lação precoce, mas como parte do processo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, houve o aumento do número de vagas voltadas para tal nível educacional. Esse processo é muito importante, porque essas crianças chegam ao ambiente escolar, e as famílias vão se sensibilizando. A própria escola passa a se sensibilizar, todavia ainda é um processo que está acontecendo hoje. Então, é processualidade, mas creio que possamos mencionar uma processualidade que vinha se firmando, sendo menos questionada porquanto as pessoas estavam pensando em como garantir a permanência, no seguinte sentido: se há permanência, deve haver aprendizagem.

3- A senhora vê a inclusão como um caminho sem volta ou é algo que só sofre processos?

Até o ano de 2016, diria que era um caminho sem volta. De 2014 a 2022, digo que sofremos um processo de desmonte da educação pública e do direito à educação. Algumas pessoas, como a professora Mônica Kassar, enfatizam que a área da Educação Especial é uma das mais frágeis e uma das primeiras a servir o capitalismo. Nesse sentido, a minha tendência é considerar uma área frágil, e estamos vendo, ainda hoje, a ação perniciosa das instituições privadas de caráter filantrópico e que, na perspectiva do público/privado, consideram-se com direito a garantir, “a oferecer”, digamos assim, a educação, a reabrir instituições especializadas como escolas. Importa saber que, no Espírito Santo, isso não é legal, pois existe, no estado, uma resolução do Conselho Estadual de Educação de que as instituições especializadas não podem abrir escolas, diferentemente do Paraná, onde há instituição especializada que tem escola. Aqui, a partir dessa legislação, que é de 2003, tais instituições não podem ter escola. Há outros estados que têm essa legislação explícita. Não podemos perder de vista que as instituições especializadas, sejam quais forem, têm a possibilidade de escolas especiais, de escolas segregadas, de escolas exclusivas, como chamadas no Censo. Elas nunca ficaram excluídas da possibilidade de financiamento, pois sempre houve brechas que permitiram o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Se analisarmos a LDB nº 9.396/96, por exemplo, veremos que lá consta a possibilidade do financiamento. O Decreto 6.711/2011, que revogou o 5.671/2008, também endossa esse financiamento às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuam exclusivamente no âmbito da Educação Especial. (só para deixar elucidado, porque o primeiro decreto citado regulamenta a política que dizem não existir). Logo, é uma disputa política: em 2011, o governo cede e deixa claro, no decreto que regulamenta a Educação Especial, que o Estado pode financiar

a instituição especializada. Então, essa guerra nunca deixou de existir, mas ganhou força a perspectiva da inclusão, ganhou força a matrícula. Se vocês olharem os dados estatísticos e os dados do próprio MEC, os vários estudos realizados nessa linha pelos(as) professores(as) Sílvia Meletti, José Geraldo Bueno, Claudio Baptista, Mônica Kassar, Rosângela Prieto, que vêm estudando a questão do financiamento, os movimentos nos ajudam a pensar, ou seja, é um caminho que está sofrendo revezes. Meu grande desejo é que seja sem volta, mas eu tenho receio, mesmo agora no ano de 2023.

4- Falando de formação, na época em que fez o curso de Pedagogia, percebemos, em sua base advinda da formação inicial, não haver uma disciplina voltada à Educação Especial. E, desde o curso normal, a senhora já buscava instrução, haja vista ter alunos público-alvo da Educação Especial e acreditar que todos os estudantes são seus, sem distinção. Nesse contexto, fica correto entender que a sua formação específica para a Educação especial se deu por meio de uma formação continuada?

A minha formação específica para Educação Especial se deu no mestrado e no doutorado, porque eu fiz disciplinas específicas na área, embora não fosse a minha área principal. Eu trabalhava com Orientação Educacional e Psicologia Escolar, tendo como possibilidade o aprofundamento na área da Educação Especial, que eu elegi. A minha formação continuada, durante todo o meu trajeto, voltou-se a cursos e a disciplinas nesse campo. Fato é que, nos dois estágios de pós-doutoramento que eu fiz (na USP e na UFRGS), abordei a área da Educação Especial.

5- Qual é o papel da formação continuada para o processo de formação dos educadores na perspectiva da Educação Inclusiva? Vale ponderar que, nesse quesito, existe muito senso comum. Assim, na perspectiva de que a formação continuada é importante, quais são as possíveis estratégias que poderiam ser adotadas a fim de contribuir com esse processo?

Eu creio que a formação continuada é fundante como processo. Pode parecer lugar-comum, porém eu realmente acredito que a formação continuada dá sustentação a alguns pontos que vimos na formação inicial. Uma questão que, eu diria, não podemos dissociar é o fato de a formação continuada ser uma forma de estar na profissão. Aprecio as autoras portuguesas que discutem isso, como Isabel

Alarcão e Maria do Céu Roldão. Elas destacam que a formação continuada nos dá uma forma de olhar investigador. Creio, talvez, que a pergunta sobre a formação continuada fosse: nós temos feito uma formação continuada que nos coloque no lugar, primeiro, de produtores do nosso próprio conhecimento? Acho que nós, professores (e eu estou generalizando), não nos vemos no lugar de produtores de conhecimento, ou seja, aquela ideia do professor-pesquisador, que temos trabalhado no curso de Pedagogia, parece-me fundante para essa atitude de busca de conhecimento; e, segundo, a manutenção disso com o olhar investigador. A ideia não é dizer que, por exemplo, “esse menino não nos pertence”, pensando a questão da Educação Especial, no entanto fazer a luta! Pensamos uma formação continuada que nos faça perguntar: “como eu trabalho com alunos que demandam apoios um pouco diferenciados daqueles com que estou acostumada no dia a dia?” Os estudantes, no geral, são um desafio. Portanto, é um desafio pensar a formação continuada de longo prazo, como um mestrado e doutorado, pois precisa ser uma política. Trata-se de uma expectativa para 2024.

Além do mais, a formação continuada oferecida pelas redes precisa se fortalecer numa formação continuada e não no conjunto de dias soltos ou num conjunto de palestras curtas em tempo. O ideal seria um processo de formação ao longo do ano, de investimento junto com o professor, pois, temos de admitir igualmente, é uma questão séria a formação inicial dos professores. É frágil. Além disso, poderia citar o processo de alfabetização. Não são os alunos público-alvo da Educação Especial apresentando tanto problema no processo de alfabetização. Creio estarmos falando de uma fragilidade, e não vamos perder de vista haver um problema sério, isto é, cerca de 80% dos alunos que são professores o fazem nas instituições de ensino superior privadas e, hoje, cursam a distância. Com isso, quero dizer que é uma formação frágil e, nesse ponto, a formação continuada precisa ser compensadora, e não é esse o sentido. Logo, isso tudo traz uma complexidade quando se quer pensar num aluno que demanda apoios diferenciados. Se você fala de um aluno com paralisia cerebral profunda, que exige mais cuidados, que, às vezes, não tem fala articulada, e falamos do professor que é frágil para todos, ele deixará esse educando de lado. Portanto, se tiver um estagiário, se houver uma sala de recursos com o professor de Educação Especial, ele estará metade do tempo ou mais lá ou então estará como uma criança cega da tese de Alexsandro Braga Vieira, em que se perguntou o que fazia ali e ela respondeu: “Durmo e acordo, durmo e acordo, durmo e acordo”. Metade do tempo, dormia e acordava; na outra metade do tempo, estava na sala de recurso ou então estava correndo pela escola, e o estagiário correndo atrás dela.

6- O PPGE tem inúmeras produções de teses e de dissertações na área da Educação Especial e Inclusiva. Sobre essas pesquisas, que impacto a senhora vê no que tange à inclusão das pessoas com deficiência e no que se refere ao fazer docente dos professores? E que impactos essas pesquisas têm para a Educação Especial no Espírito Santo e no Brasil?

Eu vou começar por essa última parte, abordando a produção do PPGE e de outros programas da UFES que também trabalham nessa área. Por exemplo, no programa da Educação Física, há várias dissertações e teses nessa linha. O programa de Psicologia da UFES tem menos, mas também tem importantes contribuições. Importa destacar os programas com os quais nos relacionamos mais. No entanto, creio que é a produção do PPGE, a produção da UFES na área da Educação Especial, que ganhou um lugar na produção da Educação Especial como área de conhecimento. Acredito que nenhum lugar do país desconhece a produção acadêmica do PPGE-UFES. Por quê? Porque ela é vasta. Somos um número grande de professores, e isso é menos frequente. Representamos um grande número de professores na área da Educação Especial num programa de pós-graduação. Acho que isso fez e faz diferença. Nossa produção é grande, diversa e reconhecida.

Vamos considerar como exemplo o próprio trabalho do professor Rogério Drago. As pessoas sabem do trabalho do Rogério no país inteiro na área das síndromes raras, o trabalho da formação, da pesquisa-ação, da formação de gestores, o trabalho pensando as práticas pedagógicas pela via da colaboração. Logo, diria que nosso trabalho tem um impacto no país e, pensando o impacto dentro de casa, nas atividades cotidianas. Nossa produção vem, cada vez mais, sendo conhecida e respeitada por aqueles que estão na prática. E, na prática, citaria como exemplo o trabalho da professora Mariângela de Almeida, que coordena um Fórum de Gestores de Educação Especial, que pensa especificamente a questão da formação continuada. Esses gestores têm uma concepção de formação continuada que, analisando, é possível dizer que deveriam estar na UFES, dando aula. Eles lutam com grande garra e, ao mesmo tempo, contra grandes resistências nos seus espaços de trabalho. Vemos, portanto, que algo aí não se rompe ou se rompe com bastante dificuldade. É aí que a nossa pesquisa chegou, que nossos grupos de pesquisa chegaram, porque agora são vários que não têm abandonado, de maneira alguma, a responsabilização pelo que a própria Capes chama de inserção social. Acredito haver um movimento forte de inserção social, de resistência, pois

já vimos propostas nossas sendo colocadas em prática em vários municípios, mas, como tudo, num processo de ebulição, de construção e de correlação de forças, há o processo de correlação de forças caso você trabalhe com o gestor de Educação Especial do município. Penso que não é fácil, não rompemos assim; logo, temos uma política complexa. Por outro lado, temos condições de trabalho também complexas, principalmente em alguns municípios (não podemos dizer da região metropolitana de Vitória nem de municípios maiores; alguns municípios pequenos são melhores do que alguns grandes na área da Educação Especial). Vimos, por exemplo, um município que avançou substancialmente; dois, na verdade: Nova Venécia e Vila Pavão. Outros caíram em todas as áreas, pois elegeram outro prefeito. Assim, essa questão da política local é muito séria, porquanto elege um prefeito de uma linha, o qual escolhe o secretário de Educação, que coloca na cabeça a necessidade de altos IDEB'S e de que o aluno público-alvo da Educação Especial é quem diminui o IDEB. Então, ele diz: "Olha o atendimento educacional especializado", porque ele não pode mandar o aluno para escola especial, pois não existe no Espírito Santo (por lei não existe), o que não significa que não haja jeitinhos: "Manda o menino aqui um dia, quatro dias ele fica na APAE, na Pestalozzi". Onde quer que seja, a mãe leva, o médico faz fisioterapia, dá-se presença ao menino e não se anuncia para o Conselho Tutelar, isto é, há uma negociação em que essas coisas são burladas. Mas voltemos então à questão...

As teses têm feito, sim, uma diferença, pois a maioria delas têm anunciado (eu não gosto da ideia de denúncia) as negociações. Algumas teses e dissertações têm escancarado os problemas, entretanto, simultaneamente, e isso eu acho o mais importante, têm sinalizado para alternativas muitas.

7- Professora Denise, sobre sua base teórica, que papel essa tem para o desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Além disso, como foi sendo constituída, com o passar dos anos, as diferentes perspectivas teóricas que fundamentaram o seu fazer docente?

Veja! Eu vou definir como ponto de partida o meu doutorado. Fiz um doutorado na área de Psicologia da Educação e, naquele momento, nos Estados Unidos, o nome forte da área do desenvolvimento ainda era Piaget. Então, tenho uma formação nessa perspectiva, mas não é algo que me preencha. Acho que Piaget tem uma contribuição inequívoca no desenvolvimento, mas ele nos

fala pouco aos desafios de propor mudanças. Piaget nos diz: “Olha! É assim que se dá o processo de desenvolvimento!”. Mas ele nunca foi educador! Nós é que tínhamos que fazer as articulações. À época, as pessoas diriam a “transposição”, porque é uma coisa muito complicada, pois isso não existe.

Quando eu estava já bem avançada no doutorado, fui aluna de uma professora na área da Educação Especial, que começava também a ter um outro olhar. Ela trabalhava com Winnicott, que fala do desenvolvimento e traz algo mais na linha e na perspectiva psicanalítica, que já era uma boa saída.

Mais adiante, fiz uma segunda disciplina na área da Educação Especial, e o professor trabalhava com Vigotski. Nesse momento, tive acesso àquele livro *Vigotski: uma síntese*, e o autor me encantou.

Quando voltei aqui para o Brasil, na UFES, eu comecei a utilizá-lo como um importante referencial teórico. Esse foi o momento político em que a perspectiva histórico-cultural pôde chegar. Eu vinha com essa formação básica, mas, aqui na UFES, falava-se pouco.

Porém, outros colegas de outras instituições que trabalhavam nessa linha já o utilizavam. Eu fiquei até surpresa, pois vi o pessoal da Unicamp (prioritariamente da Unicamp), porque o pessoal de São Carlos era muito forte na questão comportamentalista.

A sociologia da educação sempre foi uma área de grande interesse. Assim, sempre li muito, sempre fiz disciplinas na área. Meu doutorado e meu mestrado eram carregados de disciplinas, uns diriam conteudistas, eu diria; talvez, esteja faltando para nós aqui, enfim... Então, nessa perspectiva, sempre dialoguei com a sociologia. Eu estudei muito Bourdieu.

Estudei, comecei a olhar muito o trabalho dos críticos, e, então, digamos assim, apesar de muitos deles, nos Estados Unidos, mostrarem criticidade, são menos críticos. Todavia, comecei a trabalhar com o livro que me encantou, cujo título é *Poder e ideologia em educação*. Nesse ínterim, veio o trabalho de Giroux, o trabalho de McLaren. Então, esses autores e, mais à frente, um pouco Habermas (que não é sociólogo), foram dando alicerce para o meu olhar. Contudo, simultaneamente, comecei a olhar as chamadas pedagogias institucionais dos movimentos de maio de 1968 na França; então, li, “namorei” Barbier, Deleuze, Guattari e Foucault.

Nunca foram meus teóricos de base, mas essas leituras me diziam assim: “Eu preciso de algo a mais! Eu preciso de algo a mais”. Tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista da sociologia. Esse “algo a mais” do ponto de vista pedagógico veio no meu primeiro pós-doutorado, estudando Philippe Meirieu. Sou uma simpatizante ferrenha de Meirieu. Eu acho que ele nos dá uma base para pensar o pedagógico, para pensar uma pedagogia que ele chama de “diferenciada”. Eu não gosto de chamar assim por uma conotação negativa que essa pedagogia ganhou, porque eu acredito que, quando ele está falando de uma pedagogia diferenciada, está falando em uma pedagogia que precisa ser diferente para que todos tenham acesso ao conhecimento. Então, Philippe Meirieu me dá essa base na virada dos anos 90 para os anos 2000, ou melhor, que culminam com o ano 2000.

O primeiro livro que li dele foi *Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Esse final, eu o acho perfeito! Também, *A coragem de começar e Aprender... sim, mas como?*. E depois outros: *O cotidiano da sala de aula e da escola*; *Professor Frankenstein*; *Carta a um jovem professor*. Esse material foi me constituindo, seja em português, em espanhol, dando-me uma guinada, e Boaventura de Sousa Santos foi um feliz encontro pela via de uma aluna de mestrado.

Olha como os alunos têm impacto na formação do professor! Essa moça era terapeuta ocupacional do sistema público de Belo Horizonte, e ela chegou para mim, bem daquele jeito mineiro, e disse: “Ah, professora, eu queria tanto trabalhar com um teórico que eu comecei a ler no curso de especialização na área de terapia ocupacional, com o professor de sociologia do curso [...]” Eu já fiquei feliz! Poxa! Terapia ocupacional com uma disciplina de sociologia!? Aí, eu falei: “Então, qual é o teórico?” E ela disse: “Boaventura de Sousa Santos”.

Então, eu virei para ela, lembro bem, e falei: “É aquele de *Um discurso sobre as ciências*?”. Porque eu já tinha lido um discurso sobre as ciências, pois eu sou professora de pesquisa desde que o mundo é mundo, então, para a crise do paradigma, fazia sentido na minha disciplina.

Santos falava dos pilares de regulação e de emancipação para ela. Aí, ela me falou: “Eu poderia usar?”. Ao que comentei: “Cida, eu nunca trabalhei com esse autor, mas eu sou daquelas que, se o aluno quer, eu vou, desde que não diga que eu tenho que dar choque embaixo da unha do menino. Vamos, eu topo!”

Ou seja, Cida, eu acho que eu nunca lhe disse isso com todas as palavras: Cida Amaral, Maria Aparecida Amaral, fez “a virada”. Comecei a ler Boaventura de Sousa Santos! E, à medida que eu fui lendo, eu disse: “Encontrei na sociologia a perspectiva de base de uma esfera mais ampla para pensar as igualdades e as desigualdades no conhecimento!”

Eu, enquanto professora de pesquisa, como tenho contribuído para pensar as desigualdades e como podemos pensar a ideia de justiça cognitiva, pensando as questões da Educação Especial? Como podemos trazer a ideia da sociologia das ausências e das emergências, pensando a questão do conhecimento na área de Educação Especial? Como podemos visibilizar trabalhos superinteressantes? Porque eu tenho essa linha. Não gosto de visibilizar aquilo que não é bom! Isso já conhecemos, acho que precisamos visibilizar e criar possíveis para o que é bom! Eu já tinha linha da pesquisa-ação com Barbier. Depois, juntei Barbier com Meirieu e Boaventura de Souza Santos. Isso, para mim, veio a dar-se no meu texto de pós-doutorado; primeiro texto em 2002, seguindo cada vez mais até hoje. Lembrando que Santos nos fala de justiça cognitiva, mas que há um império forte do Norte, e romper com isso é o papel das epistemologias do Sul. Nesse sentido, creio que, quando estamos viabilizando a produção da Educação Especial, quando estamos mostrando os possíveis, estamos visibilizando e criando uma forma de pensamento do Sul, nossa, sobre Educação Especial, lembrando que o Espírito Santo é o Sul do Sul. No Sudeste, ele é o Sul. Então, creio que cheguei aí nesse caminho... É um caminho de, pelo menos, 23 anos, porque a Cida foi minha orientanda a partir de 1999.

8- Em relação às diferentes perspectivas metodológicas utilizadas nesses 40 anos nos quais a senhora transitou pelo estudo de caso, pela pesquisa-ação colaborativo-crítica e agora o estudo comparado, como a senhora percebe essas diferentes metodologias no dia a dia da escola, reverberando ou não nas escolas, no fazer docente, no fazer pedagógico dos profissionais da educação?

Acho que vocês estão querendo uma articulação mais linear do que é possível. Mas vamos lá! Creio que, quando eu comecei, nos 40 anos, deu-se o *boom* da etnografia no Brasil, e eu vinha tanto de uma formação etnográfica forte quanto de uma formação quantitativa igualmente forte. Eu tenho uma formação, eu já esqueci um pouco, mas agora que voltamos a trabalhar com a

questão quantitativa, trabalhando os microdados, etc., estava lá, eu não perdi, é tipo andar de bicicleta.

Depois, tivemos aqui, no início da década de 80, um professor norte-americano chamado Robert Stake, que era o “Papa” da etnografia no mundo. Etnografia educacional, claro! A professora Marli André foi orientanda dele. De certa forma, ela e a professora Menga Ludke, numa outra formação, trouxeram para o Brasil a etnografia educacional, e eu já tinha uma formação nessa área no meu doutorado.

O professor Robert Stake veio como consultor daquela pesquisa de que eu falei para vocês sobre as disparidades intra e inter-regionais. O Espírito Santo contou com financiamento altíssimo da FINEP,⁹ enfim, talvez, na internacionalização, estivesse lá. Desse modo, trabalhei muito com a perspectiva etnográfica do estudo de caso.

Acho que fizemos bons estudos de caso. Naquele momento, a etnografia era assim: uma pesquisa que tinha caráter social. Com isso, precisávamos, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, hoje, fazer visibilizar a Educação do Espírito Santo! Porque era invisibilizada, o de ruim e o de bom, era “o patinho feio” da região Sudeste, ponto! Ou o estado no qual todo mundo passa por cima para ir ao Nordeste. E agora se descobre que não é bem assim.

Eu acho que a pesquisa etnográfica cumpriu a função interpretativa a que se propõe seu paradigma. E foi muito importante no desenvolvimento da produção do conhecimento no Espírito Santo. Assim, o PPGE começou com uma perspectiva descritiva pouco analítica. E essa mudança, que não é minha, é do conjunto dos professores. Acho que trabalhávamos mais articuladamente naquele momento do que hoje, e essa virada faz, então, a perspectiva etnográfica educacional, o estudo de caso, a etnografia mais ampla em alguns casos [...] é um momento importante do PPGE! A perspectiva da pesquisa-ação mostrou-se forte para pensar a questão da formação na área da Educação Especial, a formação continuada.

Nesse contexto, começamos a dizer assim: “Olha, dando conta de interpretar a realidade a partir deles, eles também estão nos dizendo que demandam

9. Financiadora de Estudos e Projetos.

conhecer mais para mudar”. Então, as formações iam nessa linha. Trabalhamos com grandes pesquisas de formação no estado inteiro, em vários municípios, em várias regiões.

Esse foi o momento que saímos pelo Espírito Santo. Nunca paramos aqui e sempre tivemos uma pesquisa guarda-chuva da linha e as pesquisas dos alunos que se vinculavam. Há uma coisa sobre a qual quero chamar atenção: meus orientandos que quiseram fazer pesquisa-ação colaborativo-crítica a fizeram! Meus alunos que quiseram fazer etnografia, igualmente, fizeram-na! Meus alunos que quiseram fazer estudos comparados também os fizeram! Meus alunos que quiseram ir por Boaventura de Sousa Santos, Phillipe Meirieu, foram! Meus alunos que quiseram ir por Paulo Freire, de igual modo, foram! Meus alunos que querem ir, hoje, na perspectiva histórico-cultural estão indo! Eu tenho duas alunas que trabalham com essa perspectiva. Então, acho que é fundante ao professor entender que os alunos não têm que fazer a sua orientação teórica e não têm que fazer a sua metodologia. Esse é o meu princípio e o que eu acho que devemos, no conjunto, guardar.

Agora, sempre poderá haver algo assim! É fenomenológica existencial? Eu vou dizer: “Ó, meu querido, eu não dou conta, quem dá conta é o professor Hiran Pinel”. Ou então: “Eu só vou trabalhar se for com Elias”, e eu vou dizer assim: “Olha, eu até posso trabalhar com Elias, trabalhei com Isabel Mattos, que trabalhou com Elias, com apoio de Reginaldo Celio Sobrinho”. Então, esses cruzamentos são possíveis, mas eu hoje diria: “Quer estudar Elias, estuda com Reginaldo Celio Sobrinho e Edson Pantaleão, eu não vou fazer tão bem quanto eles!”.

Agora, eu não vou negar a um aluno meu a possibilidade de trabalhar com um teórico diferente do que eu trabalho, desde que eu dê conta. Eu acho que isso é importante. Fiz disso um princípio na minha área.

Como é que a gente chega ao comparado Internacional? Chega primeiro por formar uma rede no Brasil UFES, UFRGS e UFSCAR.

Com destaque à UFSCar, campus de Sorocaba, com a professora Kátia Caiado, e não com a perspectiva mais comportamentalista do grupo de São Carlos. Eu não estou fazendo crítica. Eles elegeram uma área e são bons, mas não é a minha perspectiva. É um exemplo: se um aluno disser para mim que quer trabalhar com essa perspectiva, eu vou dizer: “Vai para São Carlos, lá você vai se sair bem!”.

Então, nós fizemos uma rede nacional. Essa rede nacional se materializou em 2005, e fomos trabalhando essa rede que chama para outros países. Reginaldo e Edson Pantaleão se envolvem com o México, estamos juntos, envolvemo-nos com o México e com uma parte da Itália, que já tinha convênio, inclusive com a UFES, pela via do professor Erineu Foerste. Só entramos no jogo para estudar a Sardenha. O projeto era *“A educação nas ilhas”*, um projeto do professor Alberto Merler, da Universidade de Sássari. A Sardenha é uma ilha, Vitória é uma ilha. Nessa linha, dissemos: “Ah! Vamos conhecer?”. Então, fomos lá, ao evento sobre pesquisa-ação em Portugal. Eu, a professora Graça Sá, da educação física, e Ariadna Efgem, minha orientanda de doutorado, que trabalhava pesquisa-ação, fomos ao evento em Portugal e dissemos assim: “Já que estamos em Portugal, vamos à Sássari?”. Fomos lá e nos encantamos! E falamos assim: “Vamos firmar um projeto dentro do convênio?”. E, nessa brincadeira, já fizemos quatro viagens para lá, e eles fizeram três para o Espírito Santo.

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane fez pós-doc lá, e estamos nesse envolvimento internacional, mas nunca deixamos Portugal. Carline Santos Borges fez doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa. E a primeira sistematização da Educação Especial em Portugal foi com Portugal. Rogério Drago foi. Ele também fez parte, juntamente com Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão, Mariângela Lima de Almeida, eu, Graça Sá. Dessa forma, fizemos essa sistematização com Portugal, sempre com essa ideia de que podemos aprender do outro e com o outro. Entretanto, para aprender, temos que compreender; porém, para compreender, você tem que participar, você tem que estar lá.

Então, as viagens foram fundantes, foram viagens de imersão, nada desse negócio de dizer: “Dois dias em Sássari e o resto viajando pela Itália!”. Porque dá vontade. Não! É imerso dentro da escola de manhã até à noite. Discutindo com o grupo de lá é que fomos aprendendo sobre Educação Especial em Sássari do ponto de vista da gestão, da escola, dos Institutos compreensivos e do fazer da sala de aula. Foi um movimento nesse sentido, e, aí, a composição pelos três grupos: UFRGS, UFES e UFSCAR.

Entramos com Itália e México, UFSCAR com Moçambique e a UFRGS com Itália. Trouxemos um pouco de Portugal, mas eu diria que aí focamos mais.

Bom, como esses modos de fazer pesquisa chegam à escola? Acho que chegam, porque nossos alunos viraram professores da universidade! Nossos alunos viraram pessoas das redes, nossos alunos são pessoas das redes! E esse conhecimento, pela via do estudo de caso, chega à escola, o pesquisador diz assim: “Bom, eu estudei estudo de caso, eu sei trabalhar com estudo de caso! Vamos trabalhar estudos de caso por conta própria, desse próprio espaço público, dessa escola?” O outro diz: “Olha! Eu dou conta de fazer uma etnografia educacional do município!” Então, vamos olhar as políticas, a relação das políticas, como elas são materializadas, que é um dos eixos que temos estudado muito, como as políticas são materializadas no cotidiano, ou seja, quais são os possíveis, os avanços, os desafios, as tensões?

9- Em relação aos mecanismos internacionais, qual a importância da internacionalização do PPGE para a área da educação?

Quais são as possibilidades e quais são os avanços? Quais são os desafios (que sabemos serem grandes)? Quais são as tensões não rompidas? Quais são as brechas que se criaram com a pesquisa-ação? Teve uma contribuição enorme nessa direção de propor mudanças e hoje o estudo comparado internacional está ganhando um espaço. Não é o espaço da pesquisa-ação, não é o espaço que a etnografia teve no outro momento, mas eu diria que está ganhando visibilidade.

Com isso, estamos aprendendo, por exemplo, sobre práticas pedagógicas na Itália. Isso é muito interessante, é uma coisa que eu quero concretizar antes de parar, porque eu já não me aposento, eu paro! Mas, antes de parar, é um movimento que eu gostaria de fazer: as práticas pedagógicas italianas.

Acho que há práticas pedagógicas que nos ajudam a ponderar o seguinte: na linha de pensar a prática pedagógica, há aspectos ali que, se compreendidos e articulados com as nossas possibilidades, têm avanços, têm possibilidades.

A Itália é a melhor? Não! A Itália também vive os seus sérios problemas. A Itália, talvez, esteja até mais revolucionada pela quantidade dos imigrantes, que não são imigrantes, na verdade, são refugiados. Mas a Sardenha tem muitos imigrantes e agora ela está tocada pelos refugiados. Então, o público-alvo da Educação Especial são os que têm necessidades educativas especiais, os Bes, como eles chamam? Não! Para esses, a escolarização está um pouco mais

tranquila. Agora me diga o que fazer com a criança árabe, refugiada da Síria, extremamente amedrontada pelas questões de guerra, perante uma brincadeira de um colega... Desarvora a criança, porque é uma brincadeira que ela viveu como situação de guerra, uma porta que bate... Mas eu creio que aprendemos bastante, temos aprendido com esses movimentos e temos tentado fazer sempre assim: um estudo comparado que não se limita a estudar o outro “estrangeiro”.

A pesquisadora Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane, por exemplo, estudou a Serra (ES), Cariacica (ES) e Sássari (Itália). Essa trilogia... como é que é isso? A pesquisadora Renata Venturini estudou Sássari e Guarapari (ES). Temos tentado estudar Sássari e Vitória, publicando sobre isso. Sássari e Guarapari, artigo sobre isso, então, essa é a nossa tentativa. É a tentativa de mostrar que temos algo a aprender, mas também temos algo que foi aprendido pela nossa via.

O professor Andrea Vargiu, que é coordenador do convênio, visto que o professor Meller agora é professor emérito, embora continue trabalhando, tem feito um movimento muito interessante na perspectiva da extensão universitária lá, que, segundo ele, foi aprendida no Brasil. Eles sempre encontram o reitor, faz parte do cerimonial, vamos dizer assim... e, na última viagem deles para o ES, Vargiu falou: “Olha, eu queria encontrar o reitor e tal, mas eu queria mesmo era conversar com a Pró-reitora de Extensão, porque eu quero entender como é que vocês fazem extensão dentro da linha de pesquisa que vocês fazem com força”. E, para nós (UFES), não estamos mais separando, porque a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permite fazer extensão e, simultaneamente, pesquisa.

Considero que a nossa linha de pesquisa teve e tem um papel muito importante no PPGÉ. Primeiro, é uma linha articulada na perspectiva de que podemos aprender com o outro, inclusive internacionalmente; acho que podemos aprender aqui também entre nós. Então, sempre foi uma linha bem articulada, sempre foi uma linha que teve momentos muito complexos, muito difíceis, mas que tentou trabalhar isso. É uma linha que faz uma inserção social muito forte, e isso era pouco valorizado.

Hoje é mais valorizado, e a nossa linha sempre fez, então, qual o papel na Pedagogia? Acho que tem uma questão que nós sempre tivemos, isto é, alunos da graduação envolvidos na linha. Muitos dos nossos mestrandos e doutorandos foram esses alunos da Pedagogia. Entendemos que orientar TCC,

trabalhar com alunos de iniciação científica, trabalhar com alunos de extensão, é um movimento único. Vai fazer TCC? Tudo bem, se dentro da linha de pesquisa! E esse aprendizado coletivo, acho, faz toda diferença para formação em Pedagogia. Então, nossos grupos sempre foram de alunos da graduação, tanto de TCC quanto de Extensão ou de Iniciação Científica. São alunos voluntários. Um desses, por exemplo, diz: “Ah! Eu queria aprender um pouco, posso?” Então, venha! Nós sempre tivemos isso, nós sempre tivemos o aluno da pós-graduação sendo responsável por ajudar a formar o aluno da Pedagogia. Sem hierarquias! Por exemplo, agora está entrando uma menina do primeiro período, a Ester. Nesse ponto, o Denis e a Bárbara, que são da Iniciação Científica, brincam e dizem: “Agora é a Ester que faz o café!”. Mas é uma hierarquia que eles colocam! Ester faz o café e agora está totalmente envolvida no social. E creio que, no grupo, as pessoas vão aprendendo isso, que os movimentos se dão no grupo. Eu acho que é isso então.

10- Professora, quais são suas perspectivas futuras sobre a inclusão desses sujeitos (público-alvo da Educação Especial)? Para a senhora, o que é ser um professor de educação “inclusiva” no cenário atual?

Perspectivas futuras? Depois que a “maré de óleo” passou, temos uma grande retomada, porque a perspectiva inclusiva (não é que ela passe, acho que não é passar) está abalada. Os alicerces foram abalados! Aqueles que tinham, não queriam, mas diziam: “Tá tudo bem! Que jeito? Vamos à luta!”, agora estão dizendo: “Ah! Tá vendo? Oh! É uma possibilidade!”. Quem sabe eles voltam todos para as instituições especializadas, APAEs e Pestalozzis no Espírito Santo e tantas outras pelo país?

Então, creio que o momento recente foi um ponto de inflexão, como diz Capra. Foi um momento complicado, um momento difícil, um momento do desmonte da escola, um desmanche do público, um desmanche do laico, um fascismo, usando as palavras em voga, mas eu acredito que seja um movimento neoliberal selvagem.

Porque nunca vivemos aquilo que foi prometido pelo movimento neoliberal. E o Estado mínimo não é Estado mínimo, é Estado desesperador, é para jogar as pessoas na fome. E, aí, sabemos existir uma articulação importante entre condições de vida, deficiências, transtornos. Sabemos haver uma questão complexa de gênero que discutimos pouco, de etnias, dentre outros.

Creio estarmos vivendo um momento frágil. As perspectivas futuras, diria, evidenciam-nos que vamos ter que lutar muito, porque a tendência é segregacionista! E o público/privado, ou melhor, essa relação está sendo trabalhada em um sentido. Quero usar uma palavra decente, no entanto vem sendo trabalhada em um sentido de uma apropriação realmente, pelo privado, de verba pública. Como disse, isso nunca deixou de existir, mas isso nunca foi tão forte. E há uma ideia de que as pessoas, que hoje denominamos de público-alvo da Educação Especial, podem e até devem viver educacionalmente no modelo de escola fechada. Então, as classes especiais, as escolas especiais, nessa perspectiva, ganham força; e as estatais públicas ganham força em alguns estados brasileiros. Assim, o que vinha perdendo força, com o golpe de 2016, ganhou força outra vez.

Ou seja, era movimento, não era algo acabado. Se bem que eu acho que não existir nada acabado, isto é, sempre vai existir um movimento, mas não era algo mais sedimentado, ainda era meio que barro, meio que tijolo, e voltava a ser barro. Eu diria ser isso! Mas eu também tenho uma crença de que vai passar, igual ao samba de Chico (Buarque): *“Vai passar!”*. Temos que acreditar, porque, se não acreditarmos, sucumbimos. Acho eu! Nós que estamos fazendo mestrado, doutorado, que trabalhamos, se não acreditarmos... As instituições especializadas, as APAEs e as Pestalozzis no Espírito Santo vêm com muita ganância para verba pública para continuarem sustentando um trabalho que sempre foi um trabalho, quando muito, de acomodação dessas pessoas e de suas famílias. Quando muito! Acomodamo-los para que não incomodassem! Boaventura de Sousa Santos nos fala disso no livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, no capítulo 8.

11- Para a senhora, o que é ser um professor de educação “inclusiva” no cenário atual?

No cenário atual, acho que é um resistente! Resistir à resistência, como nos ensina Philippe Meirieu! Eu acho que é isso: no cenário atual, acho que ele é um resistente. Ele é um professor que acredita que todos, em primeiro lugar, têm o direito a aprender, têm o direito ao conhecimento e que o conhecimento de todos pode e precisa ser valorizado.

12- Professora, nós, como pesquisadores e palestrantes, vamos às escolas, fazemos formações em várias redes e, após uma semana ou duas, às vezes, de colegas próximos a nós, ouvimos: “Mas você acha que aquela menina aprende mesmo? Acho que ela deveria estar na APAE. Ela só vem para socializar mesmo. Ela tem ‘retardo mental’, está aqui no CID, não é DI, eu não tenho formação para isso etc.”. Como a senhora explica que, ainda hoje, mesmo com tanta formação continuada com inserção de disciplinas que contemplem a Educação Inclusiva, ainda perpetuem esses enunciados nos discursos de muitos docentes?

Vamos começar pelo final da pergunta. A docente, a pessoa em tela, o exemplo que a gente traz, visa assim: “Olha! Está no CID que ela tem deficiência mental!”. Então, vejam, ainda vivemos a ditadura do clínico, e isso é muito severo nos nossos discursos. E, pior ainda, o discurso atropelado pelo desconhecimento. Porque nós, e não acho que alguém precisa conhecer, mas nós temos um discurso de que: “Ele é deficiente intelectual, o outro é mediano, o outro, ah... tem altas habilidades...”. Estamos falando da curva normal, mas a maioria de nós jamais ouviu falar da curva normal, então, falta-nos conhecimento.

A pessoa que diz: “Ah, esse tem retardo mental, não é deficiência intelectual!” não compreendeu todo o movimento de mudança, inclusive de linguagem, trabalha com uma perspectiva clínica, mesmo que não conheça o clínico da condição. Nesse sentido, estamos falando de uma coisa séria: estamos falando não apenas da falta de formação, primeira questão, mas também do que está no imaginário social.

Segunda questão, estamos falando de condições de trabalho do professor, que, muitas vezes, são tão adversas que a revolta dele vai contra a sua razão de ser e de existir, contra o aluno. Esse professor não reconhece que a luta dele deveria ser outra, não contra o aluno, mas junto com alunos e famílias, então prefere uma condição mais fácil: “Será que o lugar dele não deveria ser na APAE?”. E, se ele fica aqui, eu posso me desresponsabilizar da apropriação do conhecimento, que é um termo bem vigotskiano. Posso, sim, tê-lo aqui para aprender a usar os talheres na hora da merenda, a participar da festinha, ou seja, ele socializa! Enquanto a turma discute a República, ele pinta o cavalo de Deodoro e, se ele pintar de verde, tudo bem. Aliás, tudo bem mesmo, mas a gente ainda não viu um cavalinho verde. Mas está ótimo, eu não tenho responsabilização por ele.

Aí, a gente diz assim: “Mas, na aula de arte e na aula de educação física, ele se dá superbem! Está bom!”. Então, eu me desresponsabilizo pela educação desse aluno, e, aí, o discurso que se coloca é o da ausência de formação para trabalhar com ele, embora se tenha assistido a 200 horas de formação na área ou até se tenha feito uma especialização de final de semana ou em formato EaD.

13- Professora, tendo em vista todas as suas pesquisas e toda sua contribuição voltada à Educação, em especial à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, o que a senhora ainda pretende realizar como professora-pesquisadora?

Creio que estou num momento de professora-pesquisadora que é quase como se estivesse fazendo um retorno, ou um outro contorno, de um espaço que já fiz, muitas vezes, num território em que já estive muitas vezes. Acho que esse é um momento de retorno às políticas, às práticas, como se vem materializando no estado do Espírito Santo. É a pesquisa que eu, o professor Alexandro Braga Vieira, a professora Rita Cristofoleti e a professora Isabel Nunes (as duas do CEUNES)¹⁰ estamos realizando no momento. Então é essa articulação, entre o olhar para o Espírito Santo e ver como é que está se materializando, nesse momento de tanta complexidade política, cultural, econômica e social vivida, dentro dessa turbulência, um momento de uma certa, vamos chamar, como diria Paulo Freire, ação de esperançar. Acho que é esse o momento, e creio que o meu olhar é para o Espírito Santo: como é que se materializam as políticas nacionais, como é que vamos articulando novas políticas locais, como é que pensamos o estado do Espírito Santo como um espaço de inclusão escolar, de escolarização de todos, para todos, no contexto da escola comum. É onde eu pretendo voltar, sempre trabalhando com a perspectiva de uma articulação pesquisa-ensino, pesquisa-formação; e, nessa perspectiva, trabalhando com iniciação científica, com alunos da graduação, mestrado, doutorado, formações continuadas para o sistema público de ensino e com o sistema público de ensino.

10. Centro Universitário Norte do Espírito Santo, localizado no campus de São Mateus da Universidade Federal do Espírito Santo.

14- Pensando nos retrocessos dos últimos anos, principalmente, como maior exemplo desse retrocesso na área de Educação Especial e Inclusiva, a tentativa do Decreto nº 10.502/2020, quais são as suas expectativas para o novo momento político do país?

No início deste ano acadêmico, na verdade, final do ano acadêmico passado, que já foi em janeiro de 2023, o Cláudio Baptista, que é uma das pessoas que vocês também estão entrevistando, da região Sul, falou-nos de uma palavra: avanços-retrocessos. Eu creio que a minha aposta é dar conta de, juntos, pensarmos movimentos de avanços, sem desconsiderar que tivemos muitos retrocessos. Temos o perigo de um imaginário social de segregação, e isso está presente no estado (temos viajado o estado); temos uma outra questão muito séria: os pacotes educacionais dizendo a todos, inclusive da rede pública estadual, o que fazer, como fazer, como serão avaliados, inclusive os alunos público-alvo da Educação Especial. Acho que temos uma outra questão. E, veja, isso vem no contexto do governo anterior, mas fica, ficou, e esse é o perigo; temos uma outra questão para dar conta. Então, hoje, estamos encontrando, no estado do Espírito Santo, em nossa pesquisa, uma vez que já circulamos por, pelo menos, 14 municípios (vamos aos municípios para fazer um encontro com as pessoas lá no seu território, no seu espaço local), depoimentos de pessoas as quais estão dizendo que, pós-pandemia, quando as aulas voltaram, voltaram triplicadas de autistas. Assim, as perguntas são: por quê? O que explica o excesso de diagnóstico? O que explica essa necessidade de medicalizar? O que explica uma virada, pois sempre tivemos um número muito maior de alunos com deficiência intelectual, agora temos um número maior de alunos com autismo? O que é isso? O que significou isso? E, aí, estou acompanhando, lendo o livro *Voltando ao normal*, do Allen Frances, autor do DSM-4,¹¹ que chega a dizer: “Olha o que o DSM-4 fez”. Ele não se culpabiliza. Não é esse o termo, no entanto, coloca em análise algo que foi produto dos próprios manuais diagnósticos, talvez, junto com outras questões. Acho que uma outra questão que nós precisamos ver problematizada, dialogada direto no estado do Espírito Santo, é, ainda, a influência das instituições privadas de caráter filantrópico. Essas, sim, têm uma entrada econômica muito forte, de pensar a formação de professores e de influenciar o que chamam de Atendimento Educacional Especializado e essa quase “barganha”: “Você terá um atendimento clínico se fizer o Atendimento Educacional Especializado na instituição especializada”.

11. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, livro escrito pela American Psychiatric Association.

Acredito serem essas questões que precisamos encarar com muita, muita força acadêmica, muito conhecimento. Inclusive, as dissertações e as teses de vocês têm um pouco dessa responsabilização, ou seja, como é que podemos ter *corpus* de conhecimento nas pós-graduações da UFES, que não é só PPGE, mas São Mateus, Alegre,¹² o programa profissional? Como é que nossas pesquisas respondem a essas questões? Acho que é algo sobre o qual devemos nos perguntar. Estão, realmente, formando um *corpus* de conhecimento para ressignificar essas questões nas áreas? Para além de pensarmos as questões do currículo, da sala de aula, da articulação sala de aula-currículo, Atendimento Educacional Especializado em seu sentido na sala de recursos, na colaboração, na formação desse professor, uma outra política, pois esse professor tem que ter 40 horas, no mínimo. Todavia, como é que nós, Universidade Federal do Espírito Santo, apresentamos informações, constituídas nos nossos estudos, que possibilitem uma reversão nas políticas? Acho que a minha expectativa não é pequena e inclui vocês.

Palavras finais dos entrevistadores

A partir das respostas de Jesus para esta entrevista, é possível emergirem inúmeras reflexões, como, por exemplo: a importância da formação continuada de professores; a relevância da teoria à prática pedagógica dos profissionais de educação no processo de aprendizado e do desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial; e a magnitude que a educação tem para a vida desses sujeitos. A própria entrevistada ressalta, em um momento de sua entrevista: “[...] todos, em primeiro lugar, têm o direito a aprender, têm o direito ao conhecimento e que o conhecimento de todos pode e precisa ser valorizado”.

Por fim, ansiamos que a longa, potente e comprometida trajetória da professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus e as reflexões aqui trazidas à tona inspirem os profissionais da educação a sempre buscarem outros/novos possíveis no contexto da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, a fim de que os sujeitos os quais compõem o público-alvo da Educação Especial aprendam e se desenvolvam na escola comum junto aos seus pares e não de forma segregada. Que essa seja a nossa tônica!

12. A Universidade Federal do Espírito Santo também possui um campus nesse município.

Capítulo 5

Professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães



Fernanda Nunes da Silva¹

Renata Santos Venturini²

Denise Meyrelles de Jesus³

DOI: 10.52695/978-65-5456-070-2.5

1. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação e pesquisadora da área da Educação Especial.

2. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação e pesquisadora da área da Educação Especial.

3. Pós-doutorado em Educação Especial, professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da área da Educação Especial. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Introdução

O presente texto é fruto de um trabalho desenvolvido no contexto da disciplina “Seminário de Pesquisa III”, ministrada pelo professor Dr. Rogério Drago, para alunos da linha de pesquisa de “Educação Especial e Processos Inclusivos” da turma 20D do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A entrevista aqui apresentada constituiu-se em parte do processo avaliativo da referida disciplina, ofertada no semestre letivo 2023/1, já havendo, desde o início, a proposição de publicação do material em livro que apresentasse entrevistas realizadas com pesquisadores da área da Educação Especial nas diferentes regiões do Brasil.

Em diálogos estabelecidos durante as aulas sobre pesquisadores que vêm se constituindo em relevantes referências para a área, elegemos possíveis expoentes para as regiões brasileiras, sendo a professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães a pesquisadora representante da região Nordeste.

Após essa escolha, enviamos um e-mail convidando a professora para a entrevista e, a partir de seu aceite, procedemos à organização necessária, a qual incluía tanto as questões a serem dialogadas quanto as opções e o uso das tecnologias digitais para sua efetivação, visto a impossibilidade de uma entrevista presencial. Utilizamos, como instrumento de produção de dados, o aplicativo “*Streaming Yard*”, por nos permitir a realização e a gravação da entrevista que, posteriormente, foi transcrita e, após formatada, compartilhada com a professora entrevistada para sua aprovação.

Para a elaboração das perguntas, buscamos informações sobre a trajetória acadêmica no Currículo Lattes da professora, relacionando-as às questões que nos instigam enquanto pesquisadoras da Educação Especial. Como eixos de formulação das questões elencamos: a história de vida, origem, experiências de processos de escolarização da professora, seu interesse pela educação/profissão, sua formação no ensino superior, pesquisas, escolha da área da Educação Especial, sua formação complementar e atuação profissional ao longo dos anos. Seguimos buscando dialogar acerca de marcos históricos/pessoais na área e a atualização e reflexões sobre a Educação Especial na região Nordeste, tencionando avanços e retrocessos na/da Educação Especial no Brasil e na região Nordeste. Finalizamos almejando indagar a professora Rita acerca das mudanças e permanências em seu discurso ao longo desses anos, bem como suas expectativas para a área da Educação Especial.

Pesquisadora nas áreas de educação e formação docente, com ênfase em Educação Especial, a professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no início da década de 1990. Com especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UECE), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-doutorado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Rita Magalhães é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Centro de Educação, sendo Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Entre os anos de 2010 e 2015, coordenou o GT15 - Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) — instituição na qual é membro da Comissão “Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas” — e, no período de 2011 a 2017, atuou como assessora pedagógica da Coordenadoria de Formação para a Docência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, onde também coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação, entre os anos de 2018 e 2019.

A seguir, compartilhamos a entrevista realizada com a professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

1- Inicialmente, gostaríamos de saber um pouco sobre sua trajetória formativa, inclusive o que despertou seu interesse pela área da Educação Especial.

Eu sou cearense de Fortaleza, da periferia urbana, filha de uma professora que era filha de agricultores, meu pai foi funcionário público. Minha mãe iniciou a tradição: eu e minhas irmãs nos tornamos professoras, tenho sobrinho e sobrinha professores e um sobrinho-neto que cursa Licenciatura em Letras e é professor de inglês. Assim, um dos bisnetos da minha mãe, Nely Paiva Magalhães, é professor. Então, a docência se apresentou desde o início da minha vida. Em geral, quando as pessoas perguntam “por que você se interessou por Educação Especial?”, é muito comum isso vir de alguma experiência pessoal na área, ou você tem algum parente, desenvolveu algum trabalho em igrejas, mas, no meu caso, foi mais um acaso do que uma escolha. Ingressei na Graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Ceará em 1987; fui a segunda da minha família a chegar à universidade pública, a primeira foi a minha irmã Maria Guilhermina. Estava no final do segundo semestre e apareceu um edital de PET (outrora

chamado de “Programa Especial de Treinamento” hoje “Programa Especial de Tutoria”, com vagas para bolsista) coordenado pela professora chamada Maristela Lage Alencar. O programa fora organizado especificamente na área de Educação Especial, com o objetivo de formar recursos humanos de alto nível para o ensino superior, ou seja, professores de graduação e pós-graduação. Enfim, eu sempre gostei de estudar e queria ser bolsista. Penso que poderia ter entrado em outra área, tal como arte ou psicomotricidade, mas, gradativamente, fui me envolvendo com a Educação Especial. O PET desenvolvido articulava ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa da qual participava, Avaliação e intervenção em classes especiais, ajudou-me na compreensão da multidisciplinaridade da Educação Especial e, notadamente, de sua função social.

2- Além do seu envolvimento com o PET, nesse movimento de formação, que outros marcos você destacaria em sua trajetória que contribuíram para sua constituição enquanto professora e pesquisadora da universidade?

Fiz pedagogia em parte do período da abertura política, minha formação teve forte influência da perspectiva gramsciana, a qual compreende o pedagogo como um intelectual orgânico, uma formação baseada no diálogo e na compreensão de questões macrossociais. As leituras de Darcy Ribeiro, Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Pierre Bourdieu, Bárbara Freitag foram fundantes. Minhas experiências com arte, em termos formativos e termos de vivência das linguagens artísticas, foi outro elemento muito marcante para mim, meu passeio por questões de corporeidade, da psicomotricidade implicaram na minha forma de compreender a formação das subjetividades e das identidades. Sem dúvida, ter tido minha primeira experiência como professora universitária em sala de aula na Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Crateús, cidade que fica a mais de 350 km de Fortaleza, também contribuiu para a professora que sou hoje. Eu era muito jovem, e a cidade tinha poucos materiais sobre Educação Especial; assim, eu organizava o programa, mandava fazer cópias dos textos e montava as apostilas. No começo do semestre, levava uma caixa com apostilas. Literalmente, carregava o conhecimento. Foi um período em que eu, como professora, apegava-me muito ao conhecimento. Até hoje tenho isso: lidar com o conhecimento. Gradativamente, fui compreendendo o papel do vínculo docentes e discentes, da inteireza que a sala de aula exige, criando meus caminhos como mediadora e, na medida do possível, enredar o aluno no seu processo próprio de construir conhecimentos.

3- Com o acúmulo de tantas experiências e conhecimentos, em que você se modificou ou vem se modificando e em que você segue se afirmando e se reiterando nessa jornada como professora e como pesquisadora da Educação Especial?

Penso que tem uma coisa que foi muito marcante para mim: ter feito mestrado na Universidade Federal de São Carlos. O programa tinha uma forma peculiar de organização de pesquisa, um primado pela objetividade, pela lógica de organização do pensamento científico. Algo que me constituiu como pesquisadora. Gradativamente, fui transgredindo, aproximando-me de uma leitura etnográfica e qualitativa sem perder o rigor, a qual pode ser vislumbrada na minha tese, do campo de currículo, bem como em trabalhos que oriento. Uma discussão curricular de maneira mais ampla, para além de um currículo meramente prescrito. As dimensões curriculares que colaboram para a formação das identidades: a relação entre o prescrito, o pensado e o vivido. De que forma, nessa relação, o estudante com deficiência é ensinado, qual o seu lugar físico e simbólico na escola e nos processos de formação de professores. Um caminho de pesquisa entre o papel da descrição densa da realidade e uma dimensão formativo-interventiva. Mantenho diálogo com a abordagem crítica e colaborativa com a qual a professora Denise Meyrelles de Jesus (UFES), por exemplo, trabalha. Você pode ter uma pesquisa-ação que leva à emancipação, desde que parta do interesse dos sujeitos e seja construída como uma tentativa de edificar com eles e para eles ao mesmo tempo.

Outro elemento que segue muito firme no meu discurso e prática hoje é a discussão sobre preconceito e estigma que eu faço desde que comecei a ser professora de Educação Especial. Tal discussão ganhou uma centralidade maior no que se denomina capacitismo. A deficiência é conceituada como estigmatizante, isso é algo estrutural. Isso quer dizer que podemos nos pegar sendo capacitistas, quando, por exemplo, invisibilizamos o direito de as pessoas com deficiência terem acessibilidade comunicacional no contexto da escola. Sempre fui modificando o meu olhar sobre a deficiência e me reconstruindo a partir da convivência com as pessoas com deficiência e suas famílias nas pesquisas, entendendo o conceito de estigma no cotidiano e sua força opressiva. A necessidade de ser anticapacitista é algo que aflora em minha prática e nas minhas falas. Uma vez, uma aluna me disse que eu era uma pessoa que tinha muita ânsia de ensinar, penso que o conhecimento pode ser libertador. Na sala de aula, quando o grupo engaja comigo o que chamo de

“engajamento freiriano” para aprender, acontecem os saltos. O processo de aprendizagem é do aluno, e eu só faço a mediação, eu só crio as estratégias, as pontes, abro as picadas. Tenho uma prática pedagógica, minha prática é intencional, é pensada e está ligada ao currículo, ao programa de ensino. O que tem ficado cada vez mais claro para mim: formar para a cidadania e emancipação. De tentar ser, sem querer soar arrogante, uma pessoa de fato inclusiva, e não uma pessoa que só pesquisa em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Isso se relaciona com uma busca de coerência entre o meu fazer cotidiano e o que eu professo no meu discurso.

4- É uma discussão, então, em que você se reconhece desde o início, nessa questão de pensar o preconceito, o estigma...

Sim. Certa feita, por volta de 2009, estava em um evento e falei nessa perspectiva do estigma, e uma professora levantou dizendo que a minha fala era um desserviço à Educação Inclusiva porque não acontecia isso nas escolas, que acolhiam as pessoas. Fiquei meio impactada porque, até hoje, parte da problemática de lidar com as pessoas com deficiência vem das concepções arraigadas de que esse sujeito está no lugar de inferioridade, que ele ocupa um lugar social inferior. Isso se relaciona com o estigma. Silenciar sobre o preconceito não pode ser um caminho. Não é que esteja afirmando que uma pessoa é ou não preconceituosa. Mesmo porque qualquer pessoa pode estar sendo preconceituosa, pois o estigma é estrutural. O capacitismo é estrutural, visto que o estigma é estrutural. Há escritos sobre a existência do processo de estigmatização desde a Antiguidade, o que o modo de produção capitalista fez foi sofisticar as formas de classificação e discriminação.

5- Ao longo desses mais de dez anos em que atua na UFRN, além do exercício da docência na graduação e na pós-graduação, da orientação de teses e dissertações, a senhora coordenou pesquisas e foi assessora pedagógica da Coordenadoria de Formação para a Docência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, tendo coordenado também o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Pensando em aspectos ligados à pesquisa, mas também ao ensino e à extensão, como tem percebido a Educação Especial ao longo desses anos na UFRN?

Eu estou há 13 anos na UFRN e, antes disso, fui professora 17 anos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no ensino (de graduação

e de pós-graduação), na pesquisa, na extensão e na gestão universitária. No contexto da UFRN, pensando em meu trabalho como professora, é válido referir a centralidade da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN. Referir também os muitos dispositivos legais e procedimentais que estão à disposição do professor e do aluno, os quais podem mediar os processos de ensino. Em termos do papel formativo da UFRN, no que se refere aos professores do Rio Grande do Norte, nem todas as licenciaturas ofertam as disciplinas de ‘Introdução à Educação Especial’ ou ‘Acessibilidade e Educação’; assim, embora entendamos a Educação Especial como transversal, ainda temos que defender a inserção de conteúdos referentes ao direito da pessoa com deficiência nos currículos. Formamos pessoas nas licenciaturas para atuação nos contextos inclusivos, e penso que deva ser uma luta coletiva a inserção desses conteúdos nos processos de formação inicial. A primeira luta é dar o direito ao aluno que está terminando a licenciatura de ter uma disciplina de introdução à Educação Especial. Eu não sei se seria uma disciplina de educação em acessibilidade que contemple os fundamentos da Educação Especial, porque o aluno precisa entender essa área e as conquistas para se chegar a uma Educação Inclusiva, pensar sobre capacitismo e sobre os seus próprios preconceitos. Começar a compreender a docência inclusiva desde a sua base: o professor pode planejar para todos desde o início, repensando os processos de planejamento e agregando todos os seus alunos no seu fazer profissional. A Linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais do PPGEd/UFRN formou, de 2016 a 2020, trinta e um mestres e nove doutores. Em um quadriênio marcado pelo sofrimento da pandemia, conseguimos avançar na produção científica que tem se concentrado na acessibilidade cultural e escolar, bem como no ensino, da educação infantil ao ensino superior. Assim, fazer parte desse coletivo é um privilégio.

6- Aqui na UFES, temos observado que as pessoas com deficiência têm chegado à universidade, temos começado a perceber isso. Isso é algo que vocês estão vivenciando também, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte?

Isso tem acontecido, como falei anteriormente. A SIA criou as “Comissões Próprias de Inclusão e Acessibilidade” (CPIAS) nos centros da UFRN. As reuniões são mensais, e discutimos e realizamos ações formativas que, em geral, são no formato de cursos de extensão. Tem sido bastante desafiador também o

convívio com estudantes com TDAH e em sofrimento psíquico, o que tem me levado a ampliar minhas respostas educativas como professora.

7- Nos últimos anos, a perspectiva inclusiva enfaticamente adotada pela Educação Especial, ao menos desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, sofreu inúmeros ataques de diferentes ordens. Sob o pretexto de atualização dessa política, instituiu-se o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que apresenta a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, recentemente revogado como uma das primeiras ações do atual governo brasileiro. Em sua opinião, como esse projeto afetou a modalidade em nível estadual (RN) e em nível nacional?

Penso que aqui, em Natal e no Rio Grande do Norte, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, não encontrou adesão, porque temos muitos profissionais que foram formados pela Linha de Pesquisa “Educação e Inclusão em contextos educacionais” do Programa de Pós-Graduação da UFRN. Assim, é bem sedimentada noção de que a Educação Especial é um direito numa perspectiva não substitutiva. O impacto sentido foi na ausência do desenvolvimento de ações de formação continuada pelo MEC, entre 2016-2022. Então, é um momento muito complexo da área. Tivemos anos de tentativa de destruição de direitos, e acredito que existam modelos de Educação Especial em disputa. As pessoas confundem a Inclusão com Integração, confundem o Atendimento Educacional Especializado com a Educação Especial. A Educação Especial é maior que o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Parto do princípio de que a Educação Especial é uma área intersetorial e interseccional pela sua própria natureza.

8- Para finalizar, gostaríamos que compartilhasse conosco os principais desafios, perspectivas e expectativas que identifica para a Educação Especial e para a inclusão escolar no atual cenário nacional.

Acho que um caminho interessante é um investimento maior no campo da formação do professor de Educação Especial. Aqui, na UFRN, o Centro de Educação criou o Mestrado Profissional de Educação Especial, o primeiro mestrado profissional na área da Educação Especial. Então, é um momento de expansão da área, um momento em que a gente conseguiu sair um pouco do lamaçal do

neofascismo e conseguiu dar uma respirada. Mas acho que estamos vacilando, temos que ter alguma forma de militância para garantir que o governo mais à esquerda continue nesse país ou mesmo o governo de centro-esquerda. Amplio minhas esperanças, com certeza de que é importante que o Nordeste tenha um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial profissional. Uma perspectiva de que estamos colaborando nos processos formativos e na produção do conhecimento da área. É importante dizer que a gente faz ciência no Nordeste. A gente tem praia e faz ciência. A gente tem rede e faz ciência. E é importante as trocas entre as universidades, leituras inter-regionais sobre a educação brasileira. Programas de Mestrado Profissional em Educação Especial são tão importantes quanto cursos de graduação em Educação Especial. A formação do especialista pode ser pensada no contexto da segunda licenciatura. O especialista que vai trabalhar com maior profundidade com aspectos que dizem respeito aos espaços não escolares, espaços escolares de vivência da Educação Inclusiva. Alguém que seja formado numa perspectiva de interseccionalidade, que compreenda o teor interprofissional da Educação Especial. O importante é que a gente possa se fortalecer cada vez mais como área, reconhecendo a interseccionalidade, porque essa dimensão é fundamental para a Educação Especial.

Considerações finais

O texto aqui apresentado é proveniente de um trabalho desenvolvido para a disciplina “Seminário de Pesquisa III”, ministrada pelo professor Dr. Rogério Drago, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). A disciplina ocorreu no primeiro semestre letivo do ano de 2023.

Na disciplina, pudemos discutir questões atuais, políticas e legais, que perpassam a área da Educação Especial, além de dialogar acerca dos avanços e retrocessos históricos da área no contexto nacional. Nesse sentido, motivados pelas discussões mediadas pelo professor Rogério, os alunos receberam a proposta do docente de participar da publicação de um livro de entrevistas com professores e pesquisadores das diferentes regiões brasileiras que se configuram como expoentes da Educação Especial.

O convite à professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães se deu por e-mail e, com sua resposta afirmativa, procedemos a movimentos de

consulta ao seu currículo lattes, à elaboração das perguntas e ao agendamento de encontro virtual para a realização da entrevista.

A entrevista foi realizada por meio do aplicativo *Streaming Yard*, possibilitando a gravação dos conteúdos de vídeo e áudio e sua posterior transcrição. Questões ligadas ao uso da tecnologia, em especial à instabilidade da rede de internet, ao agendamento do encontro virtual e ao tempo disponível para a realização da entrevista, da transcrição, da análise e da apresentação dos dados foram alguns desafios vivenciados nesse processo — tendo em vista a necessidade de conclusão para apresentação no primeiro semestre letivo de 2023. A leitura e a seleção dos dados para a composição deste texto final também se constituíram em desafios.

Ao falar sobre alguns marcos de sua trajetória, a professora Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães menciona a presença da docência desde sua infância e no histórico de sua família, a construção de seu envolvimento enquanto pesquisadora com a área da Educação Especial — destacando a relevância de um programa de formação que garantia bolsas aos estudantes universitários —, as leituras de autores que a influenciaram durante o curso de Pedagogia e sua primeira experiência atuando como professora do ensino superior.

Evidencia o papel da Universidade de São Carlos em seu curso de mestrado, indicando que o rigor científico acompanhou suas transformações e transgressões em seu processo formativo. Seu compromisso com a discussão curricular e com uma pesquisa de caráter emancipatório, assim como o debate sobre preconceito e estigmas, são reiterados nesta entrevista.

Atualmente, atuando como docente do *Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação* da UFRN, Rita tem desenvolvido projeto de pesquisa sobre a *Formação de profissionais na perspectiva da Educação Especial* e, no segundo semestre letivo de 2023, ministrou as disciplinas de *Fundamentos e políticas da educação especial na perspectiva inclusiva* e *Objetos educacionais na perspectiva da educação especial*. Durante a entrevista, indagamos a professora sobre como ela tem percebido a Educação Especial ao longo desses anos na UFRN. Rita destacou a centralidade da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN e tencionou que nem todas as licenciaturas ofertam as disciplinas de “Introdução à Educação Especial” ou “Acessibilidade e educação”. A professora refletiu que ainda temos que defender a inserção de conteúdos

referentes ao direito da pessoa com deficiência nos currículos e lutar para dar o direito ao aluno que está terminando a licenciatura de ter uma disciplina de introdução à Educação Especial. Ainda destacou que a linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais do PPGEd/UFRN formou, de 2016 a 2020, mesmo vivenciando o cenário da pandemia do covid-19, trinta e um mestres e nove doutores.

Considera que a Educação Especial vive momento complexo, com modelos em disputa, sobretudo após alguns anos de retrocessos. Reflete, porém, que parece consolidada, em Natal e no Rio Grande do Norte, a noção de que a Educação Especial é um direito numa perspectiva não substitutiva ao ensino comum. Ressalta a Educação Especial (EE) como área intersetorial e interseccional, demarcando o Atendimento Educacional Especializado como parte e não como sinônimo da área.

Além do exposto, a entrevistada defende investimentos na formação de professores de Educação Especial, no contexto da graduação e da pós-graduação, e destaca o papel do Nordeste nas pesquisas e na formação de professores que atuam na modalidade, acrescentando a importância das trocas entre as universidades e das leituras inter-regionais sobre a educação brasileira. Importante mencionar que seu posicionamento sobre Programas de Mestrado Profissional em Educação Especial e Graduação em Educação Especial não é um consenso entre pesquisadores da área.

Em 2020, a professora Rita participou do Fórum Permanente da Educação Inclusiva, promovido pela Ufes, na mesa de Formação Inicial e continuada de professores regentes e de Educação Especial, juntamente com a professora Denise Meyrelles de Jesus. Acreditamos que as contribuições da produção e atuação da professora Rita ainda se fazem presentes e contribuem com os processos formativos de professores da área da EE em todo o Brasil. A relevância e a potência de suas discussões puderam ser tencionadas a partir das próprias reflexões da professora durante a entrevista. O movimento do processo de realização e de construção do texto da entrevista contribuiu significativamente em nosso processo formativo. Agradecemos ao professor Rogério pela oportunidade de realização da entrevista e publicação do texto, à professora Denise pela orientação e participação na organização do capítulo e à disponibilidade e atenção da professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.

Referências



- ANJOS, H. P. **O espelho em cacos**: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. 2006. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 09 mar. 2024.
- CASTRO, M. G. L.; DRAGO, R. Síndrome de down: características e possibilidades de inclusão nas salas de aula da escola comum. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (org.). **Educação Especial**: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 79-92.
- DRAGO, R. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

A Educação Especial numa perspectiva inclusiva, diferente do que muitos acreditam, não é tarefa fácil. Requer planejamento, responsabilidade, limites, formação constante, intersetorialidade, envolvimento do poder público, mudança de postura e olhar para o outro e para as diferenças pessoais. Pensar e agir na Educação Especial é um processo que envolve o estudo, a pesquisa, a proposição de novas ações que pensem em sujeitos concretos que, talvez, não aprendam da mesma maneira que os demais. Pensando nisso, este livro nos move a repensar possibilidades outras de fazer educação a partir da fala e vivência de pesquisadores de diferentes regiões do Brasil que compartilham suas experiências conosco e com os leitores. Assim, eis o convite: pensar em seres únicos em suas existências, porém inseridos em contextos reais, sociais, plurais. Que possuem direitos iguais, partindo de experiências únicas em diferentes realidades de um país continental.

Rogério Drago

ISBN: 978-65-5456-070-2



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia