

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

JUCELENE MENDES VALÉRIO PEDROSO

**O COTIDIANO DA EQUIPE PROFISSIONAL DO CENTRO MUNICIPAL DE APOIO
ESPECIALIZADO – CEMAE DE TELÊMACO BORBA – PR: A RELAÇÃO
MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**PONTA GROSSA
2015**

JUCELENE MENDES VALÉRIO PEDROSO

**O COTIDIANO DA EQUIPE PROFISSIONAL DO CENTRO MUNICIPAL DE APOIO
ESPECIALIZADO – CEMAE DE TELÊMACO BORBA – PR: A RELAÇÃO
MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dr^a Jussara Ayres Bourguignon

Coorientadora: Dr^a Maria Julieta Weber Cordova

**PONTA GROSSA
2015**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

P372 Pedroso, Jucelene Mendes Valério
O cotidiano da equipe profissional do Centro Municipal de Apoio Especializado - CEMAE de Telêmaco Borba - PR: a relação multidisciplinar e interdisciplinar na educação inclusiva/ Jucelene Mendes Valério Pedroso. Ponta Grossa, 2015. 202f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Prof^a Dr^a Jussara Ayres Bourguignon. Coorientadora: Prof^a Dr^a Maria Julieta Weber Cordova.

1.Interdisciplinaridade. 2.Educação Inclusiva. 3.Cotidiano. I.Bourguignon, Jussara Ayres. II. Cordova, Maria Julieta Weber. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. IV. T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

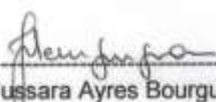
JUCELENE MENDES VALÉRIO PEDROSO

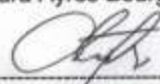
"O COTIDIANO DA EQUIPE PROFISSIONAL DO CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO – CEMAE DE TELÊMACO BORBA – PR: A RELAÇÃO MULTIDISCIPLINAR E INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA".

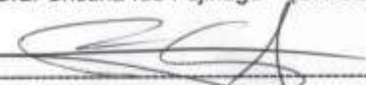
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 02 de Março de 2015.

Assinatura pelos Membros da Banca:


Dra. Jussara Ayres Bourguignon - (UEPG) – Presidente


Dra. Cristina Ide Fujinaga – (UNICENTRO)


Dr. Alfredo Cesar Antunes – (UEPG)

Dra. Danuta Estrufika Cantóia Luiz – (UEPG) - Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me oportunizado a sabedoria para concretizar este sonho. Sem ele, não conseguiria nada;

Agradeço aos meus pais, Celso Francisco Valério e Elvira Odete Mendes Valério, que sempre fizeram de tudo para eu conquistar meus sonhos;

Agradeço ao meu esposo, Luiz Henrique Pedroso, que sem ele, não seria possível esta conquista. Você acreditou no meu sonho, me incentivou a não desistir. Obrigada pelo companheirismo, compreensão, paciência, apoio e amor;

A minha irmã, Juliene Mendes Valério, que sempre me apoiou nas minhas decisões; Á minha família, pelo apoio e compreensão;

Aos amigos da Clínica do Rim, FATEB, prefeitura, que acompanharam a minha luta, os desafios que enfrentei para a concretização deste sonho;

Aos amigos do mestrado, pelos momentos divididos, em especial: Guilherme Schulz, Manuela Godoi, Rafael Carmona, Lorena Russi, Vanessa Kaniak, Diego Petyk de Sousa, Marcelo Mazurek Wisniewski, Bruna Mayara Bonatto, etc..;

A minha orientadora, Jussara Ayres Bourguignon pela paciência, dedicação e contribuições de grande relevância para a minha pesquisa. Você é um exemplo para mim.

A prefeitura municipal de Telêmaco Borba e a Secretaria Municipal de Educação, pela possibilidade de realização desta pesquisa.

As profissionais do CEMAE, sujeitos da pesquisa: Sueli Aparecida Silva, Sidneia Aparecida Cruz Catanio, Ana Cristina Moreira Moreira, Mônica Barreto de Oliveira, Silvana Lima, Iara Mattar, Cacilda Maria Martins Aleixo. Vocês sabem como admiro o trabalho de cada uma, o quanto foram importantes para a minha pesquisa e pelo incentivo que me deram para fazer o mestrado;

Agradeço aos professores que tive ao longo da minha caminhada acadêmica no mestrado, em especial a minha coorientadora Julieta Maria Julieta Weber Cordova, aos examinadores da banca de projeto de dissertação Danuta Estrufika Cantoia Luiz, Robson Laverdi, da qualificação e defesa Alfredo Cesar Antunes e Cristina Ide Fujinaga, pelos ensinamentos, os quais contribuíram para a elaboração desta pesquisa. O que aprendi, levarei para toda a vida.

Por fim, agradeço a todos que diretamente ou indiretamente apoiaram a minha trajetória acadêmica e realização desta pesquisa.

“Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana.”
Ivani Fazenda

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo “O cotidiano profissional vivenciado pelos profissionais do Centro Municipal de Apoio Especializado – CEMAE, de Telêmaco Borba - PR, no contexto da política educacional inclusiva, considerando a relação estabelecida entre a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, suas tensões e possibilidades, delimitadas entre os anos de 2005 a 2012”. Tem se como objetivo geral analisar como se deu no cotidiano profissional a relação entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir da experiência da equipe do CEMAE no contexto da educação inclusiva no município de Telêmaco Borba - PR. A pesquisa é de cunho qualitativo e se desenvolveu utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista individual, análise de conteúdo no formato temático-categorial. Os sujeitos participantes foram profissionais da equipe do CEMAE (Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, Fonoaudiólogo), sendo que os depoimentos foram colhidos a partir de um roteiro semiestruturado, com questões abertas e fechadas, caracterizado por oito perguntas que giravam em torno da experiência profissional de cada um. O processo de investigação possibilitou levantar seis categorias de análise do material empírico, sendo: experiência da equipe; especificidade do trabalho do profissional nessa equipe; desafios presentes na experiência dos profissionais do CEMAE; tensões e impasses no processo de superação do multidisciplinar para o interdisciplinar; relevância social da experiência da equipe no CEMAE; compreensão da prática interdisciplinar. Diante do exposto, este trabalho ficou organizado em quatro capítulos: o primeiro capítulo intitulado “Estado e políticas públicas: a educação no contexto brasileiro”; o segundo capítulo denominado “Política Pública de Educação Brasileira e Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”; o terceiro capítulo “Cotidiano e interdisciplinaridade: elementos contextuais para compreensão do processo interdisciplinar”; por fim, o quarto capítulo “O cotidiano da equipe interdisciplinar do Centro Municipal de Apoio Especializado de Telêmaco Borba – PR: a experiência nos anos de 2005 a 2012”. Assim, concluiu-se que a equipe reconhece a interdisciplinaridade como diretriz do trabalho voltado para a inclusão educacional, ao mesmo tempo em aponta para a necessidade de ultrapassar as barreiras cotidianas no trabalho que geram fragmentação das suas ações e dos seus objetivos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Inclusiva. Cotidiano.

ABSTRACT

This research has as object of study "The daily work experienced by professionals in the Municipal Center for Specialized Support - CEMAE of Telêmaco Borba - PR, in the context of inclusive education policy, considering the relation between the multidisciplinary and interdisciplinarity, its tensions and possibilities, bounded through the years 2005-2012. It has as the main objective to analyze how it was in the daily work the relationship between multidisciplinary and interdisciplinarity, from CEMAE team experience in the context of inclusive education in the municipality of Telemaco Borba - PR. The research is based on a qualitative approach and developed using the following methodological instruments: literature, documentary research, individual interviews, and content analysis in the thematic-categorical format. The participants were team members of CEMAE (Social Worker, Psychologist, Educator, speech therapist), and the testimonials were collected from a semi-structured script with open and closed questions, characterized by eight questions that were about the work experience from each other. The process of investigation led it to raise six categories of analysis of empirical material, being: experience of the team; specificity of professional work on this team; challenges present in the experience of CEMAE professionals; tensions and dilemmas in overcoming multidisciplinary process for interdisciplinarity; social relevance of the team's experience in CEMAE; understanding of interdisciplinarity practice. Given the above, this paper was organized in four chapters: the first chapter entitled "State and public policies: education in the Brazilian context"; the second chapter called "Public Policy Brazilian Education and Special Education in the Perspective of Inclusive Education"; the third chapter "Daily work and interdisciplinarity: contextual elements for understanding the interdisciplinarity process"; Finally, the fourth chapter "The daily work of the interdisciplinarity team of Municipal Support Center Specializing in Telêmaco Borba - PR: experience in the years 2005-2012". Thus, it is concluded that the staff recognizes the interdisciplinarity work as a guideline focused on educational inclusion, while points to the need to overcome barriers in the daily work that generate fragmentation of their actions and their objectives.

Key words: Interdisciplinarity, Inclusive Education, Daily work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	96
Gráfico 1	Alunos inclusos e matriculados da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba - PR.....	98
Quadro 1	Decretos, portarias e resolução referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	61
Quadro 2	Alunos aguardando avaliação psicoeducacional.....	99
Quadro 3	Alunos inclusos e com diagnóstico da Rede Municipal de Ensino..	100
Quadro 4	Encaminhamentos realizados pelo CEMAE.....	101
Quadro 5	Caracterização dos profissionais do CEMAE.....	106
Quadro 6	Formações realizadas ou coordenadas pela equipe do CEMAE....	127

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Sindicato Nacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	Banco Mundial
CAD. ÚNICO	Cadastro Único
CADE	Centro de Atendimento e Desenvolvimento Educacional
CAE – DV	Centro de Atendimento Especializado na área visual
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMAE	Centro Municipal de Apoio Especializado
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CMEI's	Centros municipais de educação infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECA/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
MUP	Movimento Unificado de Professores
OMC	Organização Mundial do Comércio
PBF	Programa Bolsa Família
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE/2001	Política Nacional de Educação 2001-2010
PNE/2014	Plano Nacional de Educação
PNEE/94	Política Nacional de Educação Especial
PNEEI/2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações unidas para o Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RH	Recursos Humanos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUED/SEED	Superintendente da educação - Secretaria de Estado Da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
T.O	Terapeuta Ocupacional
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESPAR/FECEA	Universidade Estadual do Paraná/Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEC	Fundo das Nações Unidas para infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	25
1.1 O ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
1.2 A CONSTRUÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO.....	33
1.3 AS MUDANÇAS APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A EXPRESSÃO DOS GOVERNOS FEDERAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	42
2. POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	48
2.1 A EDUCAÇÃO NO PROJETO NEOLIBERAL: REFLEXÕES E CRÍTICAS.....	48
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	57
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	64
3. COTIDIANO E INTERDISCIPLINARIDADE: ELEMENTOS CONTEXTUAIS PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO INTERDISCIPLINAR.....	72
3.1 ASPECTOS DO COTIDIANO.....	72
3.2 AS POSSIBILIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	79
4. O COTIDIANO DA EQUIPE DO CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO DE TELÊMACO BORBA – PR: A EXPERIÊNCIA EM TORNO DO PROCESSO DA MULTIDISCIPLINARIDADE PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS DE 2005 A 2012.....	93
4.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TELÊMACO BORBA.....	93
4.2 O CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO – CEMAE:	

CONHECENDO A EXPERIÊNCIA DA EQUIPE.....	102
4.2.1 Experiência da equipe.....	110
4.2.2 Especificidade do trabalho do profissional na equipe.....	116
4.2.3 Desafios presentes na experiência dos profissionais do CEMAE.....	122
4.2.4 Tensões e impasses no processo de superação do multidisciplinar para o interdisciplinar.....	136
4.2.5 Relevância social da experiência da equipe no CEMA E.....	158
4.2.6 Compreensão da prática interdisciplinar.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
Referências.....	179
Apêndice A.....	192
Apêndice B.....	194
Apêndice C.....	196

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto o cotidiano profissional vivenciado pelos profissionais do Centro Municipal de Apoio Especializado – CEMAE, de Telêmaco Borba - PR, no contexto da política educacional inclusiva, considerando a relação estabelecida entre a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, suas tensões e possibilidades. O recorte temporal para averiguar a experiência citada foi delimitado entre os anos de 2005 a 2012, considerando que neste período a experiência do CEMAE se constituiu e se consolidou na realidade investigada.

Para refletir sobre a temática do objeto de estudo, é necessário dimensionar os motivos que levaram a pesquisar esta temática.

Quanto à trajetória profissional e acadêmica, destaca-se que a pesquisadora se formou em Serviço Social em 2008, pela Universidade Estadual do Paraná - campus Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – UNESPAR/FECEA.

Em março de 2009, foi iniciada a atuação profissional na Prefeitura Municipal de Telêmaco Borba - PR, lotada na Secretaria Municipal de Educação - SME, a qual começou a fazer parte da equipe técnica do CEMAE, setor responsável pela educação inclusiva na rede municipal de ensino. Em 2010, foi concluída a especialização em “Trabalho social com famílias”, oportunizando o aprofundamento da atuação na educação.

Durante a atuação no setor do CEMAE, isto é, no período de 2009 a 2013, através das discussões e estudos, percebeu-se que a equipe buscava estratégias em seu cotidiano profissional, garantir a educação inclusiva no município como um direito social, inserido na política pública de educação. Isso fez com que despertasse a necessidade de aprofundar as motivações que levaram a essas mudanças.

Uma das estratégias levantadas na experiência da equipe do CEMAE foi no sentido da atuação em conjunto nas intervenções realizadas, nas avaliações psicoeducacionais, caracterizada inicialmente no campo multidisciplinar e, posteriormente, percebendo a necessidade de intervir na perspectiva interdisciplinar.

Dessa forma, motivada a conhecer melhor a atuação da equipe, bem como ampliar o conhecimento sobre interdisciplinaridade, buscou no Programa de pós-graduação de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, pesquisar os questionamentos levantados na atuação profissional.

Nesse sentido, em 2013, pertencendo à área de concentração “Cidadania e Políticas Públicas”, com a linha de pesquisa “Estado, Direitos e Políticas Públicas”, foi iniciado o mestrado, no qual, as escolhas das disciplinas foram determinantes para construção desta pesquisa, as quais proporcionaram reflexões, discussões, conhecimentos para construir elementos que respondessem as problemáticas de investigação.

Neste contexto, observando o objeto de estudo e compreendendo os motivos que levaram a esta pesquisa, é importante apresentar a problematização que permeia a temática, necessitando assim, de um resgate histórico, que será apresentado a seguir.

No século XX, o Estado passa por transformações em seu papel frente à sociedade, indicando o domínio das propostas de liberalismo e a busca de mudanças sociais com a implantação do Estado de Bem Estar Social, bem como a fragilização após a década de 1970, do modelo de Estado social e retorno dos pensamentos liberais, caracterizados pelo neoliberalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; COSTA, 2006). Isso fez com que houvesse mudanças nas políticas públicas em cada período do século apresentado.

Situando a realidade brasileira, o recorte histórico, dimensionado nesta pesquisa, é a partir da década de 1980 do século XX, que há a busca de transformações sociais e a sociedade reclama por outro tipo de Estado, pela democracia e por direitos sociais.

Em 1985, finda-se o período ditatorial e inicia-se o processo democrático. Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, a qual trouxe em seus artigos temas que não constavam em Constituições anteriores, incorporando instituições sociais, ampliando os direitos sociais, questões sócio-políticas, entre outros. Cabe destaque nos direitos sociais, a busca pelo direito à educação.

No que tange à educação, a Constituição Federal de 1988 – CF/1988 elevou-a como política social de Estado, fazendo parte dos direitos sociais e de uma ordem jurídico-política- democrática, como pode ser constatada no artigo 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 64, DE 2010, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

Na década de 1990 do século XX, o modelo neoliberal foi implantado no país com o propósito de creditar no mercado a regulação do capital e do trabalho e culpabilizar as políticas públicas, caracterizadas como causadoras da crise que o país enfrentava (AZEVEDO, 1997) e defensores deste modelo, afirmavam que “[...] a ampliação dos deveres sociais da Constituição Federal de 1988 foi declarada como motivo de ingovernabilidade¹ (COSTA, 2006, p. 147)”.

Em meio a essas contradições, de avanços com a promulgação da CF/1988, houve também outras legislações que vieram reforçar o direito à educação como, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394 de 1996.

Nesse contexto, encontra-se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. É importante considerar que a educação especial tem seu direito garantido nas legislações citadas no parágrafo acima e destaque para a LDB/1996, que especificará qual o dever do Estado no tocante à inclusão, contido nos artigos 4º, 58, 59 e 60².

A “Inclusão social” e a “educação inclusiva” são expressões que tiveram relevância em torno dos debates especialmente no campo teórico nos últimos anos, sendo possível observar as tentativas de definir como conceitos, bem como o caminho para implantação na condição de política pública (GARCIA, 2004).

Dessa forma, visando à efetivação contemplada nas legislações e nos debates teóricos, os municípios iniciaram as mudanças necessárias para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares.

E é neste cenário que se apresenta a experiência do CEMAE, da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba – PR - responsável pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A tentativa de efetivar o direito à modalidade da educação especial para crianças da rede municipal de ensino, através de uma equipe de profissionais, data-se desde 1997, posteriormente em 2003 e efetivada somente a partir de 2005. O CEMAE, abordado nesta pesquisa, tem nove anos³, com objetivo de garantir a educação inclusiva na rede municipal de ensino, atendendo o aluno que apresenta

¹ Os conservadores afirmavam que haveria ingovernabilidade, devido ao excesso de demandas sociais de responsabilidade estatal e, por consequência, haveria a rigidez nos gastos com a vinculação da receita (COSTA, 2006).

² Os artigos são apresentados no capítulo 2.

³ Considerando até o ano de 2014.

difficuldade de aprendizagem, bem como atuar diretamente com alunos que, de alguma forma, os fatores de ordem social ou econômica possam comprometer seus processos de acesso e permanência na escola.

A equipe buscou formas de garantir a educação inclusiva para as crianças da rede municipal de ensino através de uma atuação conjunta, de discussões, intervenções, de formações continuadas, do acesso ao aluno aos níveis de ensino e na busca de uma educação que realmente buscasse incluir. E para que isso fosse implementado, a experiência na perspectiva interdisciplinar se fez necessária.

Cabe destacar que este processo interdisciplinar está em construção. Atualmente, o grupo percebe que há muitos desafios para alcançar a interdisciplinaridade no contexto de educação inclusiva, visto que o cotidiano da equipe se constrói entre avanços e desafios referentes à atuação profissional, compreendendo a práxis social na realidade encontrada.

A partir disso, é necessário levantar questionamentos sobre o cotidiano profissional dos integrantes do CEMAE. Dessa forma, levantam-se as seguintes questões problematizadoras em torno do objeto de estudo:

- Como se constrói no cotidiano da equipe de profissionais do CEMAE o processo interdisciplinar, considerando as suas atribuições, seu papel, as suas especificidades profissionais no contexto da política educacional na perspectiva inclusiva do município?
- Quais os desafios encontrados no trabalho da equipe do CEMAE no processo entre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, inserido no contexto de educação municipal inclusiva?
- Quais são as estratégias no cotidiano da equipe dentro de um contexto de política educacional inclusiva municipal, na perspectiva de contribuição para a garantia dos direitos da criança e do adolescente no município de Telêmaco Borba - PR?

Assim, este estudo tem como objetivo geral: analisar como se deu no cotidiano profissional a relação entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir da experiência da equipe do CEMAE no contexto da educação inclusiva no município de Telêmaco Borba - PR.

No que se refere aos objetivos específicos, apresentam-se os seguintes:

- Verificar como se apresenta a política educacional no contexto de Estado e políticas públicas, elencando o processo de construção na realidade brasileira, especialmente a educação inclusiva e sua expressão a partir da década de 1980 do século XX;
- Sistematizar teoricamente as categorias interdisciplinaridade e cotidiano profissional, tendo como referência o debate contemporâneo sobre a educação inclusiva;
- Identificar os desafios inerentes ao exercício das atribuições e competências dos profissionais que compõe a equipe do CEMAE em relação à educação inclusiva municipal;
- Observar como a equipe favorece, através do cotidiano profissional, estratégias para conseguir efetivar a educação inclusiva no município de Telêmaco Borba - PR;
- Compreender os caminhos construídos pela equipe do CEMAE, através da experiência da perspectiva multidisciplinar para o interdisciplinar, com embasamento nas orientações legais e nos depoimentos dos profissionais, dentro de uma dinâmica municipal de educação inclusiva.

O percurso metodológico adotado na referida pesquisa se embasa na interdisciplinaridade, a qual contribui na reflexão acerca da realidade, articulando as partes constitutivas, buscando transpor limites entre as áreas e profissões, unindo e possibilitando a interação e a troca de saberes, ou seja:

Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o (POMBO, 2005, p. 13).

Essa pesquisa buscou na interdisciplinaridade trabalhar as disciplinas: Serviço Social, Direito, Educação, Ciência Política, História, Psicologia e Sociologia.

A pesquisa é de cunho qualitativo, visto que a investigação nas Ciências Sociais tem sido marcada por estudos que buscam aplicar a pesquisa qualitativa para responder questionamentos da sociedade.

O que difere a pesquisa qualitativa da quantitativa é a perspectiva da mesma, pois:

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuraram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados, seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos (NEVES, J., 1996, p. 1).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), é uma pesquisa que permite compreender os atos no cotidiano do sujeito, sua relação com o contexto da sua realidade social, econômica, política e cultural.

Ao investigar, é importante que o pesquisador tenha domínio teórico, um método para construir o conhecimento, bem como os procedimentos metodológicos em consonância com o objeto de estudo (BOURGUIGNON, 2006).

Portanto,

As questões motivadoras da investigação estão, portanto, relacionadas aos interesses do pesquisador e a contextos socialmente determinados. É fruto da inserção do pesquisador no real que, dado a sua complexidade, instiga a *busca, o novo, a superação, o original, a possibilidade de recriação*. Não é casual, portanto, a definição do objeto de pesquisa; é sempre expressão de uma dada experiência pessoal e profissional (BOURGUIGNON, 2006, p. 42).

Dessa forma, a fim de aproximar com a realidade, busca-se como método nesta pesquisa o crítico dialético, trazido pela teoria social de Marx. Compreendendo que a dialética é a arte de dialogar, fornecida pela teoria social de Marx, a busca do conhecimento da sociedade, de suas relações e dos fatos sociais por elas construídas, se dá a partir da perspectiva de totalidades concretas (BAPTISTA, 2010).

O método dialético possibilita a compreensão da realidade social, visto que desse modo é utilizada para apreensão das contradições encontradas. Com isso, é necessária a observação através do processo investigativo dessa realidade, com objetivo de caracterizar a realidade social.

A partir das informações e dados observados da realidade será possível desvelar o contexto social e educacional que se situa a equipe de profissionais do

CEMAE, compreendendo como a equipe buscou construir através do cotidiano profissional a superação do multidisciplinar para o interdisciplinar.

Para Bourguignon (2006), o método dialético possibilita mostrar a constituição do todo, não se esquecendo de que este não tenha como pretensão esgotar a dinâmica do real e a complexidade.

Nesse sentido:

A perspectiva dialética busca compreender as determinações de um fenômeno social em seu devir – em seus processos de superação – em uma totalidade que é concreta. Estudar um fato, conhecê-lo, implica em analisá-lo em suas determinações particulares, apreendendo as mediações, as relações mais essenciais que lhe dão dinâmica, sempre de forma articulada à totalidade (BOURGUIGNON, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, é através da totalidade, mediação e da contradição que Marx descobriu a perspectiva metodológica de sua teoria, isto é, através de estudos sobre a burguesia (NETTO, J., [s.d]). O autor expõe que o método dialético é caracterizado como viagem de volta, sendo este o adequado para a elaboração teórica, ou seja:

O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (NETTO, J. [s,d], p. 13).

O método em Marx proporciona ao pesquisador o conhecimento crítico, consciente, as contradições, os condicionantes e limites. Portanto, é nessa perspectiva que esta pesquisa se orienta e, partindo dessa compreensão, é que o presente estudo tem como universo de pesquisa: o CEMAE, da SME, do município de Telêmaco Borba – PR.

Como procedimentos metodológicos, utilizou-se para esse trabalho: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista individual, análise de conteúdo no formato temático-categorial. Estes procedimentos serão especificados a seguir.

Para realizar uma investigação é preciso, primeiramente, realizar uma pesquisa bibliográfica, pois é a partir da coleta de dados em livros, artigos e

materiais já elaborados, que o pesquisador terá recursos para embasar sua exploração. Nesse sentido, a importância da pesquisa bibliográfica:

[...] é, sem dúvida, uma das fontes mais importantes de pesquisa e constitui etapa prévia a ser feita em um processo de pesquisa, seja qual for o problema em questão. Isto se deve ao fato de que é absolutamente necessário um conhecimento prévio do estágio em que se encontra um assunto, antes de iniciar-se qualquer estudo, para não correr o risco de se pesquisar um tema que já foi amplamente pesquisado (FERNANDES; GOMES, 2003, p. 13).

A pesquisa bibliográfica foi especificada da seguinte forma: escolha de literaturas pertinentes à temática; leitura e fichamento das literaturas selecionadas; reflexão e interpretação dos fichamentos realizados. Para fundamentar os capítulos, foram estudados autores como: Vicente de Paula Faleiros (2009), Lucia Cortes da Costa (2006), Evaldo Vieira, Elaine Rossetti Behring (2000; 2007), Ivanete Boschetti (2007), Pablo Gentili (1998), Berenice Rojas Couto (2010), Célia Lessa Kerstenetzky (2012), Marcio Pochmann (2010), para discutir Estado e Políticas Públicas; José Carlos Libâneo (2011, 2012), Dermeval Saviani (2011), Rosita Edler de Carvalho (2008), Maria Tereza Eglér Mantoan (2006), Rosana Glat (2007), Vera Peroni (2003), Istivan Mészáros (2008), sobre educação e educação inclusiva; Ivani Catarina Arantes Fazenda (1979, 1998, 2002, 2012, 2013), Hilton Japiassu (1976), Olga Pombo (2005), Juarez da Silva Thiensen (2008), Ivone Yared (2009), Heloísa Luck (2007), sobre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade; Agnes Heller (2008), José Paulo Netto e Maria do Carmo Brant de Carvalho (2012), sobre cotidiano; entre outros autores que se fizeram relevantes neste trabalho.

De forma articulada, faz-se necessário também a utilização da pesquisa documental, sendo utilizada para analisar os documentos que não têm tratamento científico.

Assim, para Gil (1989), o primeiro passo para realizar a pesquisa documental é a exploração das fontes a ser pesquisadas, para que posteriormente possa se dividir os documentos em duas categorias: as que não tiveram nenhum tipo de análise como: jornais, documentos oficiais, diários, atas, gravações, etc.; e os documentos que já tiveram algum tipo de análise: relatórios, tabelas, entre outros.

Esta pesquisa analisou os seguintes documentos do CEMAE: plano municipal de educação, relatórios anuais da equipe, caderno pedagógico da educação especial do município, relatórios de gestão. Além dos documentos, não se

pode deixar de esclarecer que foram analisados também as leis que regem a educação e a educação inclusiva, como: CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, Política Nacional de Educação – 2001 - 2010 – PNE/2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEI/2008, além de decretos e portarias referentes à temática estudada.

Para a coleta de dados, esta pesquisa utilizou como procedimento a entrevista individual com cada profissional do CEMAE⁴, tendo objetivo de colher depoimentos detalhados da atuação de cada um.

Ressalta-se que a entrevista foi agendada com antecedência e realizada em dois momentos: no período de outubro e novembro de 2013; e após a qualificação do material, no período de setembro de 2014.

Reforça-se que foram tomados todos os cuidados éticos para realização das entrevistas. O roteiro de entrevistas passou por um pré-teste com uma das profissionais selecionada para a pesquisa e após foi aplicado aos demais sujeitos participantes da pesquisa. Também, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE⁵.

Salienta-se que as entrevistas foram registradas em áudio gravador, possibilitando a transcrição integral do conteúdo.

Fez-se o uso de um roteiro de entrevista semiestruturada, com questões abertas, caracterizando oito questões, quais sejam: Como foi a sua inserção na equipe do CEMAE de Telêmaco Borba? Na realidade local, qual a sua percepção sobre o trabalho interdisciplinar na educação inclusiva? Como identifica o seu trabalho numa equipe interdisciplinar? Qual a relevância social no seu trabalho para a demanda atendida? Quais os desafios no exercício profissional em relação a educação inclusiva? Através de sua experiência profissional, o que ainda precisa ser melhorado no cotidiano da equipe do CEMAE na educação inclusiva? Quais as contribuições que nota no cotidiano profissional para a garantia dos direitos da criança e do adolescente? Quais as tensões/contradições/impasses/enfrentamentos vivenciados no cotidiano da equipe, para a construção de uma experiência que supere o disciplinar e avance para a proposta interdisciplinar no processo de construção da equipe do CEMAE? O que você compreende como prática interdisciplinar?

⁴ O roteiro de entrevistas encontra-se no Apêndice A.

⁵ O modelo utilizado encontra-se no Apêndice B.

Assim, os questionamentos foram baseados nas tensões; dificuldades; potencialidades; a trajetória do profissional dentro do setor; a sua contribuição enquanto profissional do CEMAE para os alunos, professores, famílias; e atribuições e competências exercidas pela equipe.

Ainda, no que se refere aos instrumentos metodológicos, existia inicialmente a pretensão de realizar o procedimento de grupo focal. No entanto, após a qualificação, foi decidido pela realização de mais uma questão aos entrevistados, elencando as tensões, impasses e contradições vivenciadas pela equipe, a qual já foi apresentada nesta introdução.

Após a realização dos procedimentos metodológicos, o estudo passa para o momento de tratamento dos dados e depoimentos obtidos, sendo escolhida a análise de conteúdo, especificamente no formato categorial, que para Bardin (1977, p. 27):

[...] é um *conjunto* de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

O que se compreende é que a análise de conteúdo visa codificar o material colhido, produzindo assim, um sistema de categorias, possibilitando ao pesquisador [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1977, p. 119).

Observa-se que a análise de conteúdo tem a finalidade de trabalhar com a palavra, na qual o texto é o meio de expressão para análise. O formato categorial da análise de conteúdo tem como objetivo o desmembramento do texto que se busca categorizar, agrupando assim, o que se deseja pesquisar. As etapas para uso da análise de conteúdo se caracterizam da seguinte forma: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Nesse sentido, Bardin (1977), divide a análise de conteúdo em três fases: pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. E é através dessas fases que a análise dos depoimentos foi tratada. No período após as entrevistas, já sendo realizada a pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, preparação do material), passou-se para

o processo de exploração das entrevistas, observando os depoimentos que cada profissional relatou, codificando-os. Por fim, no tratamento dos resultados, foram procurados os depoimentos significativos para a pesquisa, categorizando-os para melhor visualização e compreensão da análise.

As categorizações das entrevistas colhidas foram realizadas e interpretadas através da fundamentação teórica dos capítulos 1, 2 e 3, bem como nas questões problematizadoras da pesquisa, buscando assim, embasar as perspectivas teóricas e a experiência da prática da equipe pesquisada. Nesse sentido, o uso da análise de conteúdo faz com que se possibilite entender melhor os depoimentos apresentados, ou seja, compreendê-los, bem como observar a realidade social encontrada, dando sentido para a investigação.

Desse modo, foram levantadas seis categorias pela pesquisadora e embasadas através das questões realizadas nas entrevistas individuais, quais sejam:

- 1ª: Experiência da equipe;
- 2ª: Especificidade do trabalho do profissional nessa equipe;
- 3ª: Desafios presentes na experiência dos profissionais do CEMAE;
- 4ª: Tensões e impasses no processo de superação do multidisciplinar para o interdisciplinar;
- 5ª: Relevância social da experiência da equipe no CEMAE;
- 6ª: Compreensão da prática interdisciplinar.

Diante dessas categorias elencadas, este trabalho ficou organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “**Estado e políticas públicas: a educação no contexto brasileiro**” tem por objetivo apresentar o contexto do Estado, o seu papel na construção de políticas públicas, bem com as transformações e intervenções nas relações da sociedade capitalista. Desse modo, é possível articular a promulgação da CF/1988, a qual teve papel fundamental para as políticas públicas e, nesse cenário, apresenta-se a educação e as lutas para garanti-la como direito, bem como as mudanças que foram realizadas nos governos federais após o processo de democratização. Consequentemente, este capítulo foi elaborado para que se possa compreender o contexto em que a equipe do CEMAE se insere, dentro das políticas públicas.

O segundo capítulo **“Política Pública de Educação Brasileira e Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva”** tem como intuito apresentar toda a base legal que a equipe do CEMAE se apoia para atuar na política pública de educação, especificadamente na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Foi necessário fazer o exercício de compreender como a educação brasileira é caracterizada e quais as possibilidades de uma educação que tem como eixo central a emancipação humana, bem como expor a educação especial, os avanços obtidos após a década de 1980 do século XX.

O terceiro capítulo **“Cotidiano e interdisciplinaridade: elementos contextuais para compreensão do processo interdisciplinar”** foi elaborado para contextualizar o conceito de cotidiano, o processo da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade e os aspectos para a educação inclusiva, possibilitando assim, a compreensão da dinâmica da realidade investigada na equipe do CEMAE.

O quarto capítulo **“O cotidiano da equipe interdisciplinar do Centro Municipal de Apoio Especializado de Telêmaco Borba – PR: a experiência nos anos de 2005 a 2012”** foi construído através da pesquisa de documentos e das entrevistas realizadas com os profissionais do CEMAE, com objetivo de analisar como a equipe se constituiu na perspectiva da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade no âmbito da educação inclusiva.

Todo esse caminho percorrido para a construção dos capítulos é no sentido de demonstrar o contexto do cotidiano profissional da equipe do CEMAE, inserido na educação inclusiva municipal, buscando apresentar as reflexões e críticas, os avanços e como a equipe deve fortalecer a sua prática profissional, embasada na interdisciplinaridade.

É importante destacar que este estudo sobre a equipe de profissionais do CEMAE tem o intuito de apresentar a experiência no município de Telêmaco Borba – PR, não se esgotando as demais reflexões, posteriores sobre a temática, na perspectiva de novas pesquisas na área interdisciplinar.

1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: a educação no contexto brasileiro

A educação no Brasil tornou-se efetivamente um dos direitos sociais de caráter universal, pelo menos no que se refere ao ensino básico e também como dever do Estado, após a promulgação da CF/1988. Porém, os investimentos em educação não se iniciaram nessa década, mas sim no início da década de 1930 do século XX, com o reconhecimento da educação como direito de todos, na Constituição de 1934 (SANTOS, 2009), com o início da industrialização brasileira.

Para compreender como se caracteriza a educação brasileira, é importante conceituar Estado e políticas públicas no decorrer do século XX, tornando possível analisar a construção do Estado democrático brasileiro, a promulgação da CF/1988, os direitos sociais e as mudanças pós década de 1990 para a política pública de educação e em especial para a educação inclusiva.

1.1 O ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Compreende-se que na sociedade contemporânea o Estado tem um papel fundamental nas transformações econômicas, sociais e políticas. Afirma-se que o Estado sempre esteve integrado com as determinações do capital, visto que havendo mudanças no processo de acumulação capitalista, também haverá modificações no que tange as funções do Estado moderno (COSTA, 2006).

Dessa forma, para Faleiros (2009, p. 52):

O Estado não é um arbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominantes. [...] O Estado é, ao mesmo tempo, lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação para a práxis social capaz de organizar o que aparece num determinado território como o interesse geral. [...] A autonomia relativa do Estado resulta desta relação dialética com a economia, segundo a qual é determinado, mas também determinante.

Neste contexto, é possível analisar os modelos de Estado no decorrer do século XX, com intuito de compreender a política pública, em especial a educação

inclusiva. Esse período delimitado apresenta tendências de transformações no conceito de Estado na sociedade capitalista, passando por momentos de avanços e retrocessos.

Portanto, é com a expansão do capitalismo, principalmente na fase monopolista, que o papel do Estado é alterado, visto que este tinha o dever de intervir no mínimo e deixar espaço para o mercado. Esse período data, conforme apresentam Behring e Boschetti (2007), entre meados do século XIX até a década de 1930 do século XX, predominando nesse momento o liberalismo. As autoras colocam como o principal papel deste modelo o trabalho como mercadoria e a regulação através do livre mercado. Afirmam que, para o liberalismo, o papel do Estado era como um mal necessário, pois fornecia a base legal e o mercado poderia melhorar os benefícios aos homens.

Quanto aos direitos sociais, estes só poderiam ser oferecidos para os cidadãos incapazes, ou seja, crianças, idosos e deficientes, para não estimular a preguiça e, por consequência, desestimular o trabalho. Assim:

[...] Para os liberais, o Estado não deve garantir políticas sociais, pois os auxílios sociais contribuem para reproduzir a miséria, desestimulam o interesse pelo trabalho e geram acomodação, o que poderia ser um risco para a sociedade de mercado. A política deve ser um paliativo. Como, na perspectiva liberal, a miséria é insolúvel e alguns indivíduos (crianças, idosos e deficientes) não têm condições de competir no mercado de trabalho, ao Estado cabe apenas assegurar assistência mínima a esses segmentos, como um paliativo. A pobreza, para os liberais, deve ser minorada pela caridade privada (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 62).

Note-se que, para os liberais, o investimento em políticas sociais teria como consequência a reprodução de acomodação, sendo que o indivíduo não iria querer ser inserido no mercado de trabalho, gerando como resultado para este modelo, o risco de não haver a competitividade.

Na década de 1920, um fator importante foi a queda da bolsa de valores de Nova Iorque, especificamente de 1929/33, marcando o divisor de águas para o liberalismo. Considerada a maior crise econômica mundial do capitalismo até aquele momento, se alastrando pelo mundo todo, a grande Depressão, assim como ficou conhecida, fez com que o liberalismo entrasse em crise de legitimidade (BEHRING, 2000).

Dessa forma, as mudanças foram necessárias e, como expressão teórica, se destaca John Maynard Keynes. Segundo Behring e Boschetti (2007), o Estado

proposto por Keynes era um estado regulador e produtor, não deixando de lado o capitalismo, nem a socialização dos meios de produção, mas sim, um rompimento com o dogma liberal conservador da época. Para Keynes, somente o Estado poderia restabelecer o equilíbrio econômico através de uma política fiscal de realização de investimentos ou de inversões reais que atuassem nos períodos de depressão da economia. Defendia que a intervenção estatal teria que agir para reativar a produção, ou seja, o Estado deveria intervir na economia para conseguir sair da crise instaurada em 1929.

Esse modelo defendido por Keynes tinha como objetivo apresentar um programa que possuísse a perspectiva do pleno emprego e, assim, de maior igualdade social. Isso só seria possível se houvesse a intervenção do Estado através de dois vieses:

1. Gerar emprego dos fatores de produção via produção de serviços públicos, além da produção privada;
2. Aumentar a renda e promover maior igualdade, por meio da instituição de serviços públicos, dentre eles as políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 86).

O que se observa é que nesse período a proposta de Keynes era inovadora e impulsionava o mercado em meio a uma crise mundial ocorrida em 1929, a qual oportunizaria, através do pleno emprego, o aumento da renda dos trabalhadores e assim seria garantida a igualdade e a ampliação dos direitos sociais, ou seja, haveria uma expansão dos direitos, conciliada a uma regulação da economia capitalista.

O ano de 1942 é um período relevante no que se refere aos direitos sociais. Berhing e Boschetti (2007) apresentam que no ano referido, através do plano de Beveridge, desenvolvido na Inglaterra, foram ampliados os direitos sociais. Estes se desenvolveram do período depressivo do capitalismo e se consolidaram no período conhecido como “idade de ouro” das políticas sociais, isto é, período de consolidação e constituição do Welfare State em países centrais. As autoras elencam as propostas do Welfare State, quais foram: educação, seguros e saúde.

Nesse sentido, Miranda (2011) expõe que o Estado social, implantado após o Estado liberal, ou como expõe o autor, sendo um estado que coexistiu com o modelo liberal, teve como proposta alargar a liberdade e igualdade no que se refere

ao social, tendo o envolvimento e a integração política das classes sociais como um todo. Ainda, Miranda (2011, p. 40) aponta sobre os direitos no Estado social:

Do que se trata é de articular *direitos, liberdades e garantias* (direitos cuja função imediata é a proteção da autonomia da pessoa) com *direitos sociais* (direitos cuja função imediata é o refazer das condições materiais e culturais em que vivem as pessoas); de articular igualdade *jurídica* (à partida) com igualdade *social* (à chegada) e segurança jurídica com segurança social; e ainda de estabelecer a recíproca implicação entre liberalismo político (e não já necessariamente, econômico) e democracia, retirando-se do princípio da soberania nacional todos os seus corolários (com a passagem do governo representativo clássico à democracia representativa).

Complementando essas assertivas, Costa (2006, p. 70) afirma que a segunda metade do século XX é considerada um período complexo, havendo avanços democráticos, como a universalização do direito ao voto em vários países, o estabelecimento de direitos sociais, porém, em contrapartida, houve “[...] o inédito desenvolvimento tecnológico, que deu maior poder ao grande capital”.

Nesse contexto, após a segunda Guerra Mundial, uma polêmica sobre o totalitarismo do Estado se inicia, na qual Hayek teve papel fundamental, defendendo que a intervenção do Estado na regulação da economia era desastrosa e que deveria ter o retorno do liberalismo clássico, ou seja, do livre mercado e a redução do papel do Estado (COSTA, 2006).

Na década de 1970 o modelo de intervenção estatal é denominado como a causa da falência do Estado, sendo instalada na década de 1980 a crise do Estado-providência, devido às situações econômicas e sociais, na qual, foram debatidas as alternativas para sanar os problemas instalados, isto é: estatização ou privatização (VIEIRA, E. 2004). Nesse sentido:

Se a década de 1980 propicia estudos concernentes à compatibilização entre democracia, capitalismo e bem-estar social avultam por seu lado os obstáculos ao prosseguimento e à ampliação do intervencionismo do Estado. Instala-se a “crise do Estado” ou a “crise do Estado-Providência”, em razão de motivos econômicos e sociais. Alastram-se os debates e as pressões em torno das alternativas: estatização ou privatização. Além dos que preferem solucionar a cansativamente repetida “crise do Estado” por meio de instrumentos e de trajetos peculiares ao Estado de bem-estar, há aqueles que desejam a morte do Estado ou ao menos, a extremada diminuição das atividades estatais. Ainda há aqueles que querem ir além de tal dilema, ultrapassando as alternativas: privatização ou estatização? Ir além do dilema que se insinua e supera as alternativas: privatização ou estatização significa a adesão a projetos reformistas do “Estado providencial” (VIEIRA, E. 2004, p. 208, 209).

Nesse raciocínio, a lógica apresentada no período exposto coloca que o Estado Social não estava conseguindo produzir resultado positivo em relação ao mercado, na economia, proporcionando assim, a falência estatal. O que se vê é o papel do Estado interventor entrando em cheque e abrindo brechas para a discussão do livre mercado, surgindo assim, o neoliberalismo.

Complementando as assertivas, e concluindo a análise deste contexto, apresentam-se os motivos que levaram a construção de outro modelo estatal:

A tese de um choque externo (1) causado pela crise do petróleo teve alguma aceitação durante os anos 1970, porém, as teses mais difundidas nos anos 1970 e 1980 privilegiaram o significado de crise como manifestação de uma contradição de longo prazo (2), e foram defendidas seja por autores “neomarxistas”, seja pela chamada nova direita. (KERSTENETZKY, 2012, p. 62).

Reportando ao final da década de 1980, com as severas críticas quanto ao Estado de bem-estar, países como Estados Unidos e Grã-Bretanha “[...] iniciam reformas, que incidem, sobretudo, no padrão de financiamento à proteção social, ou seja, das políticas sociais” (HIDALGO, 2001, p. 07).

Com o enfraquecimento do papel do Estado de bem-estar, abriu-se espaço para os ideais liberais, proporcionando a globalização, a redução dos investimentos nas políticas sociais, ou seja:

[...] A hegemonia das ideias liberais a partir da década de 1980 favoreceu o processo de globalização, postulando a retirada das barreiras ao fluxo de capitais. Como resultado da hegemonia das ideias liberais, cresceu o processo de reforma do Estado, reduzindo gastos públicos na área social, estimulando a abertura econômica nos países periféricos e agravando o quadro de desigualdades sociais [...] (COSTA (2006, p. 21).

O que se constata a partir dessas afirmações é que as situações ocorridas na década de 1980 fizeram com que se expandisse o capital financeiro e diminuísse o papel do Estado, intensificando para o contexto da década de 1990 a lógica do neoliberalismo, ou seja, a internacionalização da economia, o aumento do desemprego, a diminuição do poder dos sindicatos e fragilização das lutas nacionais por direitos (FALEIROS, 2009). De fato, compreende-se que as reformas neoliberais fundadas na ótica da privatização utilizam da oportunidade do enfraquecimento dos sindicatos e do desemprego dos trabalhadores para impor o modelo privatista “[...] estranhamente chamado de consenso, Consenso de Washington, consenso

excludente dos trabalhadores e articulado à hegemonia norte-americana pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) (FALEIROS, 2009, p. 195)”.

Assim, o neoliberalismo é baseado no mercado, na competitividade, consolidando a acumulação do capital, privatizando os serviços e controlando a produção do poder público, contrariando assim, o modelo Keynesiano, isto é, “[...] o Estado deve acabar com Estado” (FALEIROS, 2009, p. 195).

Nesse sentido, Hidalgo (2001) afirma que a década de 1990 é permeada por mudanças políticas e sociais decorrentes do padrão de acumulação do capitalismo, visto que estas alterações já estavam sendo delineadas desde década de 1960.

Ressalta-se que às políticas sociais no neoliberalismo, é constatado que o Estado deve oferecer o mínimo para a população, produzindo serviços assistencialistas e opondo-se radicalmente à gratuidade de serviços sociais, ou seja, reforçando novamente, as ideias liberais do início do século XX. Portanto:

[...] o Estado só deve intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir, além daqueles que são, a rigor, de apropriação coletiva. Propõem uma política de beneficência pública ou assistencialista com um forte grau de imposição governamental sobre que programas instrumentar e quem instruir, para evitar que se gerem “direitos”. Além disso, para se ter acesso aos benefícios dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigência. Rechaça-se o conceito dos direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los através da ação estatal. Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (LAURELL, 2008, p. 163).

Nesse viés neoliberal, o que se vê na verdade é que os direitos sociais são rejeitados, desobrigando o Estado em atendê-los e concretizá-los, isto é, na “concepção neoliberal de políticas públicas e, especialmente, de política social, [...] nessa concepção tais políticas não têm como função concretizar direitos de cidadania e muito menos primar pela justiça redistributiva (PEREIRA, 2006, p.70)”.

Faleiros (2009, p. 192) ainda complementa, no que se refere aos direitos sociais, que estes “[...] foram incorporados à cidadania formalmente (nas constituições e nas leis) e em dispositivos e instituições governamentais, conseguindo-se uma adesão ao sistema democrático-capitalista-cidadão”.

Cabe considerar que na democracia, de viés liberal, a política social tem como alvo a igualdade de cidadania para a população norteadada pelo mercado, assinalada pela desigualdade econômica, e é por esse motivo que a economia está

conectada com a política social, não se esquecendo de que a economia encontra-se acima desta (VIEIRA, E., 2004).

Portanto, o que se nota nesse contexto é que:

A política social expressa e carrega encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. Se assim é, no regime liberal-democrático a política social não deixa de germinar nos interesses e nos embates políticos, de nutrir-se deles. E, no caso, ela acaba por revestir-se de forma legal, prevalecendo em muitas ocasiões às injunções do mercado capitalista (Vieira, E., 2004, 215).

Observa-se que a autonomia relativa do Estado diante dessa explanação é resultante da relação dialética com a economia, ou seja, ela é determinada e determinante. O que se tem de consequência disso é que o Estado liberal democrático é resumido, mediatizado e condensado nas relações sociais, conforme a correlação de força da sociedade civil, pois o Estado não está em função única dos interesses da classe dominante, mas pode ser integrado, dominado, estimulado por certos interesses desta classe, ou seja, o Estado se encontra entre a hegemonia e a dominação (FALEIROS, 2009).

A hegemonia representa sua capacidade de orientar o conjunto da sociedade, de arbitrar os conflitos entre as classes e os conflitos de classe, de estabelecer uma certa coesão social.

[...] A ação do Estado se situa, então em relação à correlação das forças sociais. Se as classes dominadas representam uma ameaça real à coalizão dominante, a intervenção do Estado pode ser caracterizada por uma repressão brutal. Se a pressão das classes dominadas se exerce num contexto da legalidade liberal, as intervenções do Estado se caracterizam pelo estabelecimento de certas regras do jogo, pela recuperação e pela regularização dos conflitos sociais (FALEIROS, 2009, p. 52, 53).

Dessa forma, compreendendo as transformações do Estado no que se refere aos direitos sociais e políticas públicas sociais, se encontram também as características brasileiras na sua constituição de Estado. Behring e Boschetti (2007) afirmam que este processo de Estado do Brasil não acompanhou o tempo histórico dos países de capitalismo central.

A formação do Estado brasileiro foi resultado da sua inclusão no espaço de reprodução nos investimentos voltados para o mercado da Europa em que o Estado “[...] assumiu um caráter patrimonial, fazendo do poder político uma extensão do

poder econômico das elites, sem considerar as demandas das classes trabalhadoras” (COSTA, 2006, p. 22).

Nesse contexto, no Brasil, o Estado “[...] nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido da garantia dos privilégios das classes dominantes” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 75).

É visto que a formação do Estado no Brasil teve características peculiares, caracterizada pelo conservadorismo, por ser centralizado e com o objetivo maior de colocar o país no desenvolvimento. Cabe apontar que o país sempre esteve condicionado pelas forças externas, especialmente no que se refere à economia, na qual a “[...] singularidade na política brasileira foi tanta que primeiro se forjou de cima para baixo o Estado, depois a nação e tudo o que a condicionou enquanto tal [...]” (ROMPATTO, 2001, p. 194).

Com essas singularidades, após a proclamação da República, em 1889, o Brasil vivenciou políticas clientelistas, populistas, ditatoriais, experimentando a democracia tardiamente. No que se refere ao papel do Estado, este sempre esteve ancorado nos moldes capitalistas, e quanto aos direitos sociais somente foram reconhecidos na década de 1980 (KERSTENETZKY, 2012; COSTA, 2006; BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

KERSTENETZKY, 2012 aponta que em meio a essas mudanças no país, pode-se elencar momentos relevantes de transformação como o fim do regime militar em 1985, o retorno da democracia, a Constituição de 1988 e primeira eleição para presidente. Outro ponto importante de mudanças brasileiras foi o esgotamento do modelo econômico de crescimento, remontando a década de 1930, ou seja, o aumento do endividamento interno e externo, além dos ajustes fiscais. E por fim, outra transformação relevante são os avanços nas políticas e nos gastos sociais brasileiros.

Dessa forma, é possível verificar que o Brasil passa por períodos distintos, onde o papel do Estado estava aliado aos interesses das elites, da classe dominante, sem dar espaço para a classe trabalhadora. Mesmo assim, houve momentos de lutas, negando esse modelo instaurado no país, especialmente na década de 1980, a qual foi reconhecida as conquistas sociais como: saúde, educação, assistência social, previdência social, entre outras.

Nesse processo de mudanças, um fato relevante foi à promulgação da CF/1988, a qual será debatida no próximo tópico.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO

É observado ao longo do texto que o século XX é caracterizado por transformações relevantes para as mudanças sociais, especialmente no papel do Estado em relação à economia e aos direitos sociais. Tais mudanças repercutiram no cenário brasileiro, visto que o Estado sempre esteve em favor do capital, com características da não participação da sociedade, sendo construído um padrão autoritário embasado no patrimonialismo e mantida ao longo do século XX.

Um fator de mudanças significantes no país e de maior mobilização social foi o fim da Ditadura militar, que perdurou mais de vinte anos no país (1964 -1985), na qual a sociedade lutava em favor da democracia e reclamava por direitos, sendo estes reconhecidos na CF/1988, foco deste tópico.

Para a compreensão da promulgação da CF/1988 é importante se remeter ao início da década de 1980, quando o Brasil passa por transformações no que se refere à economia, bem como na situação política e social.

Nesse sentido, Villa (2011) apresenta que dois eventos foram relevantes na mobilização para a redemocratização brasileira: a partir de janeiro de 1984, com a chamada Campanha das “Diretas Já”, devido a um grande comício realizado em São Paulo e, no mesmo ano, até dezesseis de abril ocorreu o último ato público, realizado na mesma cidade, que contou com a participação de milhares de pessoas, com centralidade de mobilizar a população pela campanha democrática no Brasil.

Couto (2010) apresenta que em 1985 ocorreu a primeira eleição pós-ditadura, sendo eleito o presidente Tancredo Neves, porém, devido ao seu falecimento, assume o seu vice, José Sarney. A autora traz a consequência deixada historicamente nesse período como a ampliação da desigualdade social, pois o Brasil produziu uma péssima distribuição de renda, aumentando a parcela da população demandatária das políticas sociais.

Portanto, ao adentrar na década de 1980, é possível observar também que houve transformações estruturais, tanto brasileiras quanto mundiais, sejam nas áreas da economia, famílias, tecnologia e globalização (KERSTENETZKY, 2012).

Em âmbito brasileiro, essas mudanças podem ser resumidas em três momentos:

A primeira foi o fim do regime militar em 1985 e a redemocratização do país, processo que teve como pontos culminantes a Constituição de 1988 e a primeira eleição para presidente da República desde 1960 em 1989. A segunda foi o esgotamento do modelo de crescimento econômico que remontava a década de 1930, elevado endividamento externo e interno e sucessivos ajustes fiscais. Prolongando-se para além dos anos 1980, por essas mesmas duas décadas, a terceira grande transformação foi o avanço nas políticas e gastos sociais no país (KERSTENETZKY, 2012, p. 211).

Nesse contexto, a década de 1980 ficou conhecida, por um lado, como a década perdida pelo ponto de vista econômico, visto que há nesse período a dificuldade de formulações referentes a políticas econômicas de impacto no Brasil e América Latina; e por outro lado, por um período de conquistas democráticas, através das lutas sociais e pela CF/1988 (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Nesse cenário de mudanças, segundo Costa (2006), após o fim da ditadura militar, houve um considerável aumento de atuações dos movimentos e partidos de esquerda, declarando a estratégia e o papel do Estado diante da economia e a prestação dos serviços sociais e, por outro lado, os partidos de direita defendiam a privatização e abertura da economia.

Dessa forma, pode-se compreender que:

No Brasil, a crise decorrente do esgotamento do “milagre econômico”, entre o final da década de 70 e o início da década de 80, permitiu o surgimento de uma conjuntura favorável ao movimento da sociedade civil em direção à redemocratização e, a partir disso, a um rearranjo da sociedade civil e das instituições públicas. De onde resultou a instalação da Assembleia Nacional Constituinte com a tentativa do estabelecimento de uma nova ordem social, por meio da promulgação de uma nova Constituição, programática e democrática, que garantisse que os direitos sociais, de algum modo, pudessem ser inseridos e traduzidos, também, como deveres do Estado, por meio da realização de *políticas públicas* (BREUS, 2007, p. 215, 216).

Registra-se que esse período é avaliado pela tensão entre a mobilização da sociedade civil e as forças políticas no Estado, visando à aprovação da nova Constituição Federal (COSTA, 2006). Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] a Constituição Federal nasceu num contexto histórico muito peculiar, pois enquanto na Europa e nos Estados Unidos a luta pelo desmantelamento do Estado de Bem-estar Social seguia sua marcha, no Brasil lutávamos por empreender uma mudança no Estado com ênfase na

proposta de municipalização, com a descentralização do poder e a criação de direitos sociais [...] (COSTA, 2006, p. 147).

Desse modo, percebendo as singularidades do país, a construção em torno da Constituição também foi marcada por interesses tanto da sociedade quanto dos interesses dos conservadores.

Destaca-se que a CF/1988 foi construída através de um espaço contraditório, resultando em duas forças centrais no Congresso Nacional:

[...] uma representada por partidos de esquerda, comprometidos com a viabilidade das reformas sociais, e outra representada pelos partidos conservadores, à qual foi dado o nome de “Centrão”. A finalidade da aglutinação política, além de garantir o processo constituinte, acabou sendo a de dar condições de manutenção da estrutura econômica, política e social do país (COUTO, 2010, p. 155).

O que se observa, conforme afirmam Behring e Boschetti (2007), é que o processo de construção da Constituição foi um campo de forças, de mobilizações e contramobilizações, refletindo a disputa de hegemonia, tendo por um lado, avanços considerados como os direitos sociais e, por outro:

[...] manteve os traços conservadores como a ausência de enfrentamento da militarização do poder do Brasil (as propostas de construção de um Ministério da Defesa e do fim do serviço militar obrigatório foram derrotadas, dentre outras), a manutenção de prerrogativas do Executivo, como as medidas provisórias, e na ordem econômica (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 141, 142).

Ressalta-se também o papel dos movimentos sociais, os quais ultrapassaram o controle das elites, interferindo nos eixos da Constituinte, trazidas pelas autoras como:

[...] reafirmação das liberdades democráticas; impugnação da desigualdade descomunal e afirmação dos direitos sociais; reafirmação de uma vontade nacional e da soberania, com rejeição das ingerências do FMI; direitos trabalhistas; e reforma agrária (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 141).

Assim, é possível analisar que os movimentos sociais foram relevantes para a construção da democracia no Brasil pós oitenta e cinco, e também para a consolidação da CF/1988, isto é, “como construtor de espaços de cidadania, com as novas leis que se estabeleceram no país, (...) o maior exemplo é dado pela nova

Constituição brasileira, em especial no capítulo sobre os novos direitos sociais” (GOHN, 1997, p. 287).

No contexto de democracia e da promulgação da CF/1988, Costa (2006) expressa que nesse período a ideia era que haveria uma mudança de imediato no país. Contudo não só o Estado necessitava mudar, mas:

[...] a própria sociedade brasileira não pode ser considerada essencialmente democrática, pois o Estado reflete as forças sociais que existem na sociedade civil. A sociedade brasileira nunca foi essencialmente democrática. Ela convive há séculos com uma ordem social, na qual nem todos são iguais, na qual a pobreza foi naturalizada e o pobre, reduzido a um ser sem voz e sem espaço social. A pobreza no Brasil gera comoção, ela nunca provocou revolução e nem mesmo mudança ética no padrão de relacionamento entre as elites e os segmentos populares (COSTA, 2006, p. 142).

Enfatiza-se que a democracia brasileira fez com que se abrisse espaço para as questões referentes à igualdade e exercício da cidadania, objetivando a igualdade dos direitos políticos, sociais e civis. Foi através dos movimentos sociais, da classe trabalhadora e dos setores do empresariado que pôde ser construído um novo patamar de relações sociais (COSTA, 2006).

As transformações ocorridas neste período, no país, contribuíram para a inserção e debate em torno da Constituição, com um rol de objetivos a serem cumpridos como:

[...] a redução das desigualdades regionais, a erradicação da pobreza, o crescimento sustentado, a ampliação do emprego, uma melhor distribuição de renda, que foi inserida na Constituição segundo o tripé previdência, saúde e assistência social; a reforma agrária, dentre outros (BREUS, 2007, p. 216).

Segundo Kerstenetzky (2012), com a CF/1988 foi assegurado no arcabouço dos direitos sociais, direitos que garantiram a universalização da previdência, da educação, da saúde, da assistência para quem dela necessitasse, o salário mínimo como valor piso para os benefícios constitucionais, a descentralização das políticas sociais, a participação no controle social e a introdução de critério per capita para repassar os recursos públicos, proporcionando assim a intensificação da universalização do bem-estar, ampliando os benefícios e serviços para os brasileiros, independentemente da inserção no mercado do trabalho.

Tendo como viés a perspectiva positiva da promulgação da CF/1988, vê-se em construção um padrão público universal de proteção social, implementando o campo para os direitos sociais, como pode ser verificado no artigo 6º da Constituição⁶ (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 156).

É necessário situar, como afirma Breus (2007), que para conseguir uma nova ordem constitucional pautada nos princípios dos Direitos Fundamentais e de um Estado como instrumento de efetivação da justiça, é importante uma formação efetiva englobando a atuação do Estado e a participação concreta da sociedade civil pois, somente assim, será possível uma efetivação das normas constitucionais garantidas em 1988. Nesse sentido:

[...] se o Estado Constitucional significa a refundação de uma ordem constitucional pautada na supremacia da Constituição na força normativa vinculante dos princípios e dos Direitos Fundamentais e na consolidação de um Estado como instrumento de efetivação de um modelo substancial de justiça, pautado pelas normas constitucionais, é necessária a formação de uma estrutura capaz de efetivamente concretizar essa nova ordem. E essa estrutura deve englobar uma atuação do Estado e uma plena e conjugada participação da sociedade civil (BREUS, 2007, p. 206).

Dessa forma, Breus (2007) aponta que a Constituição também promoveu a descentralização e a regulação social das políticas ao Estado, integrando a sociedade civil e poder público.

A partir dessas considerações, cabe apresentar aqui, uma das políticas sociais conquistadas a partir da CF/1988, qual seja, a educação como um direito universal. Salienta-se que, em 1988, foi lançado em âmbito nacional o movimento em defesa da escola pública:

Surgiu como expressão de novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos, pioneiros ou notáveis (GOHN, 1992, p. 72 apud SOUZA, 2010, p. 92).

É através deste movimento que surgiu a articulação em torno da construção da CF/1988, pela elaboração do capítulo da Educação, tendo também papel

⁶ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 64, DE 2010 - CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988).

fundamental para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GOHN, 2009).

Cabe destacar também o papel dos movimentos sociais em prol da construção e efetivação da educação pública, a qual se expressou na CF/1988. Aqui, podem ser elencados como: o Movimento Unificado de Professores – MUP, Movimento de Lutas por creches; no final dos anos 1970, outro fator importante para os movimentos sociais na educação foi a luta pela educação no campo, os quais deram início ao Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra – MST (GOHN, 2009).

Ainda na década de 1970, Gohn (2009) expõe entidades importantes como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, especialmente em reuniões no período de 1976 a 1980, que representaram momentos de resistência ao regime vigente, ou seja, a ditadura militar, colocando também, nesse período, a sua contribuição pela redemocratização brasileira.

Na década de 1980, quanto à educação, destaca-se que: em 1981 foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES⁷, através da união das Associações Docentes das universidades, especialmente as públicas e comunitárias; em 1987 foi criado o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, tendo um papel importante e decisivo no processo constituinte, bem como na elaboração dos artigos relativos à educação. Vale destacar que no lançamento do Fórum houve um manifesto em defesa da escola pública e gratuita, visando também um projeto de reforma na educação como um todo (GOHN, 2009). Neste Fórum muitas entidades participaram, como: a Central Única dos Trabalhadores - CUT, a União Nacional dos Estudantes - UNE, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, a ANDES e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC (SOUZA, 2010).

Na CF/1988, Vieira, S. (2007) afirma que consta o mais longo capítulo que se refere à educação, com dez artigos, além de conter referência em outros quatro artigos no texto. O autor ressalta que na CF/1988, mesmo não sendo aprovados conforme as reivindicações dos organismos que representavam os educadores, há avanços em sua promulgação:

⁷ Atualmente intitulado de “Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Sindicato Nacional (ANDES-SN)”.

[...] a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208§1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); **o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências** (Art. 208, III) (VIEIRA, S., 2007, p. 160, grifo nosso).

Cabe destaque, na CF/1988, a importância na área da educação inclusiva, garantindo à pessoa com deficiência o atendimento especializado, com acesso obrigatório e gratuito, de preferência na rede regular de ensino.

Passando para a década de 1990, mesmo com os avanços na promulgação da CF/1988, houve uma mudança na centralidade da educação, enfatizando neste momento a qualidade como produtividade, “[...] o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

Isso se deve pela configuração do papel do Estado, a qual Breus (2007) descreve que na contramão destes avanços, os países centrais implantavam o neoliberalismo, com objetivo de minimizar as necessidades sociais, retirando o papel do Estado nesse viés e investindo no mercado.

Essas transformações do papel estatal influenciaram as políticas sociais, tendo destaque na política de educação, na qual os sistemas de ensino, em todos os países, a partir da retórica governamental e empresarial, onde a educação se assentou como “[...] mecanismo capaz de reverter os problemas sociais e econômicos intensificados com o fortalecimento do capitalismo e de um padrão de acumulação que dispensa cada vez mais a inclusão de grandes contingentes humanos” (HIDALGO, 2001, p. 7, 8).

Ainda, Hidalgo (2001) afirma que uma das consequências do capitalismo foi o aprofundamento em enormes proporções das desigualdades em todos os países, tanto internamente quanto externamente, sendo a educação a solução para resolver os problemas atrelados à lógica do capitalismo.

Complementando as assertivas acima, no neoliberalismo, é expresso a incapacidade do Estado em administrar as políticas sociais públicas. Na educação, Gentili (1998), apresenta que neste modelo é descartada a possibilidade de existir uma esfera de direitos econômicos e sociais, que complementavam os direitos civis

e políticos, os quais ampliavam a dimensão da cidadania, defendida por Marshall⁸. O autor complementa informando que:

Mesmo assim, a ideia da existência de um conjunto de direitos sociais (possuídos por poucos) foi tomando conta do imaginário social, o que motivou um número considerável de lutas populares ao longo desta segunda metade do século, inclusive em sociedades onde as massas encontram-se condenadas historicamente à exclusão e à marginalidade. Além das razões que teve o capital para expandir os direitos sociais e econômicos, estas lutas populares e democráticas são as que nos permitem explicar, em grande parte, a existência de um conjunto de instituições públicas onde tais direitos deveriam (ao menos hipoteticamente) materializar-se. A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas. Esse é um dos núcleos de sentido que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria ideia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los (GENTILI, 1998, p. 113).

Gentili (1998) afirma que o intuito do neo-economicismo (assim intitulado pelo autor) se embasa na imposição de uma lógica de mercado, na qual o indivíduo será consumidor, proprietário e individual, bem como visa à necessidade de acabar com a lógica dos direitos, que buscam a garantia e a conquista da cidadania.

Assim, entre o processo de promulgação da CF/1988 e da democracia, também foi instaurado o neoliberalismo no Brasil, quando o país se tornou signatário de acordos financeiros internacionais por meio das orientações contidas no Consenso de Washington⁹, tendo a indicação para desestruturação dos sistemas de proteção social vinculados às estruturas estatais e que os mesmos deveriam ser gestados pela iniciativa privada (COUTO, 2010).

Dessa forma, pode se afirmar que no Brasil a CF/1988 foi promulgada em meio a um processo de implantação do neoliberalismo, no qual as conquistas sociais

⁸ Marshall (1967) conceitua a cidadania em três elementos: a civil, a política e a social: O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. [...] Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo Local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participa, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63, 64).

⁹ [...] a ascensão da programática neoliberal no Brasil remonta ao *Consenso de Washington*, ocorrido em 1989 na capital dos EUA, em que, no bojo das discussões travadas, se concretizou a efetiva ratificação da proposta neoliberal que o governo norte-americano recomendava como pré-condição à concessão de ajuda financeira externa (PORTO, 2003, [s.p.]).

não conseguiram efetivar-se, observando assim, como afirma Miranda (2011), como um constitucionalismo liberal. O autor afirma que o Estado só é considerado constitucional para os que defendem o constitucionalismo liberal, se os indivíduos podem usufruir da liberdade, da propriedade e da segurança, e que o poder seja distribuído por diversos órgãos.

Costa (2006) afirma que a ideia que se buscava nesse processo de transição foi a de que o Estado, mesmo mudando, não poderia perder as rédeas, tendo caráter tutelar da sociedade, continuando a estrutura de concentração de riquezas.

As conquistas asseguradas na CF/1988, especialmente aquelas referentes aos deveres sociais, foram apontadas pelos que defendiam a perspectiva neoliberal no país como um motivo de ingovernabilidade, pois haveria um excesso de demandas sociais e necessitaria uma rigidez nos gastos federais (COSTA, 2006).

Há que se considerar que o Brasil ficou marcado no início do século XXI:

[...] pelo conflito entre a expectativa da implementação das *políticas públicas* que concretizassem esses direitos conquistados, assegurados pela Constituição, e as restrições políticas e econômicas postas à sua imediata implementação (BREUS, 2007, p. 216, 217).

Costa (2006) reforça que não pode-se deixar de analisar que, com a democracia, a sociedade teve ganhos. A sociedade voltou em cena com seus conflitos, e deve atentar-se à desigualdade social, pois não é só com a mudança da ordem normativa que se pode saná-la, mas deve-se considerar os aspectos históricos e culturais do país.

Cabe considerar também que, em relação à democracia brasileira, Pochmann ([s.d]) chama atenção para as fragilidades encontradas, pois, em cinco séculos de história brasileira, não é possível contabilizar mais de quarenta anos de regime democrático.

Ao longo desta explanação, o que se verifica é que a formação do Estado influenciou na construção da CF/1988 e da democracia, sendo um dilema confrontado com as representações da sociedade. Formado por características conservadoras, o país perpassou por momentos contraditórios no que tange as conquistas sociais.

Dessa forma, verificando as mudanças ocorridas no Brasil no processo de CF/1988 e democratização, é interessante observar no próximo item o que ocorreu após essas conquistas, analisando os governos do país nesse período.

1.3 AS MUDANÇAS APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A EXPRESSÃO DOS GOVERNOS FEDERAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Para compreender o processo constitucional, democrático e os elementos do desenvolvimento da educação brasileira após a década de 1980, é necessário refletir sobre o quadro da política brasileira, elencando os avanços e desafios que tiveram no Brasil pós Constituição e democratização, e como essas mudanças se expressaram na política educacional.

Entrando na década de 1990 do século XX, tem-se a eleição de Fernando Collor de Mello, que tinha como embasamento o projeto neoliberal, e no que se refere aos programas sociais, estes tinham caráter assistencialista, havendo um desmonte em relação às conquistas sociais (COUTO, 2010).

Vieira, S. (2007) aponta que o governo Collor foi uma “caixa de surpresas”, pois naquele período, a economia foi o divisor de águas no que diz respeito à inserção do Brasil no quadro internacional, colocando-o na perspectiva da competitividade. É discutida a reforma do Estado, o enxugamento dos funcionários da União e patrimônio público, sendo a privatização a palavra de ordem no país neste governo.

Em relação à educação, o governo Collor inseriu-a neste contexto neoliberal, iniciando a discussão internacional sobre o Plano decenal de Educação para todos, proposto pelas Organizações mundiais, quais sejam: pelo Programa das Nações Unidas para infância - Unifec, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial - BM (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com o impeachment de Collor, Itamar Franco assume a presidência, continuando o projeto neoliberal brasileiro. Houve nesse período uma tentativa de retomar as discussões sobre a política educacional, dando destaque no processo de elaboração do Plano Decenal de educação para todos, o qual foi editado somente em 1993, porém, tal tentativa não saiu do papel (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI,

2012). Outro fator a relatar neste momento é a Conferência Nacional de Educação para todos, realizada em 1994, evento que revelou a sintonia do país com os interesses dos organismos internacionais.

No período de 1995 - 2002, o Brasil passa a ser governado por Fernando Henrique Cardoso - FHC, o qual buscou priorizar “[...] o controle da inflação e a manutenção da estabilidade da moeda e encaminhou, como plataforma política, a necessidade de reformar o Estado, prioridades vinculadas ao paradigma teórico neoliberal” (COUTO, 2010, p. 148). Um balanço apontando pela autora é que o governo FHC contabilizou: aumento da concentração de renda; altíssimo índice de desemprego; tentativa constante de desmontar os direitos trabalhistas construídos por longas décadas; processo de privatização intenso; reformas na CF/1988, principalmente no campo dos direitos sociais.

A educação no governo FHC seguiu as orientações neoliberais e se encontrava como prioridade no programa de governo, sendo uma das cinco metas a serem cumpridas, quais sejam “[...] – agricultura, educação, emprego, saúde e segurança – e 3 setores complementares – habitação, saneamento e turismo [...]” (VIEIRA, S. 2007, p. 154).

Destacando a área educacional, Vieira, S. (2007) aponta que neste governo, já no primeiro ano, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, a qual teve como objetivo as modificações dos artigos referentes à educação na CF/1988, sendo:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil para manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60) (VIEIRA, S. 2007, p. 166, 167).

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB/1996. Esta lei veio definir as competências frente à política educacional, com destaque para a descentralização da execução da educação para os Estados e municípios, e “[...] o

controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino” (VIEIRA, S. 2007, p. 168).

Ainda no governo FHC, é retomado o Plano Decenal de Educação para todos, efetivado pelo Parâmetro Curricular Nacional - PCN, o qual foi aprovado em 2001. Vale ressaltar que o referido plano deveria ser encaminhado ao Congresso no prazo de um ano, após a promulgação da LDB/1996, porém, em meio a polêmicas e debates envolvendo entidades ligadas aos educadores e o Ministério da Educação - MEC, o plano somente foi promulgado em 2001(VIEIRA, S., 2007).

Entre 2003 a 2010, o país foi governado por Luiz Inácio Lula da Silva - Lula, e foi caracterizado como uma política com um novo alento para a área social. Kerstenetzky (2012, p. 237) apresenta que um fator importante é que a desigualdade social caiu até 2009, “[...] que as políticas sociais economicamente orientadas teriam o potencial de contribuir para um crescimento redistributivo e autossustentável do produto e da renda”.

O período Lula foi o que mais investiu no que se refere aos direitos sociais, mas mesmo assim,

[...] em síntese, os serviços públicos sociais seguiram se especializando na “clientela” pobre e talvez por esse motivo seja tão difícil revertê-los para a universalização almejada pelo constituinte de 1987, pois esta reversão implicaria na injeção de mais recursos em um sistema que é visto como essencialmente voltado para os pobres (KERSTENETZKY, 2012, p. 245).

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, por avanços e permanências relativas ao governo anterior.

Oliveira (2009) coloca que, no primeiro governo de Lula, houve ausência de políticas regulares em relação à educação, sendo muitas vezes focalizado o público mais vulnerável. Ressalta que, somente no último ano do governo do primeiro mandato, se teve avanço nesta área:

[...] por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior — o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF —, o principal mecanismo de financiamento da

educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009, p 198).

Ainda, Oliveira (2009) aponta que as políticas educacionais do governo Lula, nos dois mandatos, tiveram características ambíguas, pois buscou-se resgatar os direitos e garantias contidos na CF/1988, e adotou-se políticas que visavam à elevação do desempenho educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, justificado nos padrões estabelecidos internacionalmente.

No governo atual, de Dilma Vana Rousseff – 2011 - 2014 – Dilma continuou seguindo o modelo de sistema deixado por Lula, conciliando o econômico e social. No que se refere ao econômico, Barbosa (2013) coloca que, desde 2011, o governo Dilma procura estruturar a produtividade, deixando-a mais eficiente e competitiva e, proporcionando também, a continuidade de ampliação da área social para a população brasileira.

O governo Dilma está em curso¹⁰, não podendo ter uma análise conclusiva sobre os avanços no que tange à educação. O que se pode ressaltar neste governo para a área é a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual alterou os artigos da LDB, sendo colocado os principais:

[...] Art. 3º [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial; Art. 4º [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade[...] Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos[...] Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Art. 60. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo [...] (BRASIL, Lei nº 12.796/2013).

O que pode-se observar neste contexto político, como Kerstenetzky (2012, p. 246) afirma, é que ao longo de mais de duas décadas de democratização o Brasil está se dirigindo para a universalização do Estado de bem-estar, porém, como

¹⁰ Nesta pesquisa o período do governo Dilma refere a 2011 – 2014, não sendo finalizada a gestão no momento da análise deste trabalho.

afirma a autora, de maneira “[...] claudicante e não homogênea”. Coloca ainda que o principal problema brasileiro ainda é a desigualdade social, apresentando que:

[...] e, a despeito do novo horizonte de aspirações de direitos para a população brasileira com a redemocratização e a Constituição de 1988, somente nos primeiros anos do século XXI é que o país finalmente começa a experimentar reduções significativas das desigualdades econômicas (KERSTENETZKY, 2012, p. 246).

A autora aponta que para se reduzir a desigualdade social no Brasil é necessário redirecionar para que aconteça de fato a universalização e também deve-se orientar a população que é mais privada dos serviços, porém, sem promover uma segmentação (KERSTENETZKY, 2012).

Quanto às afirmações apontadas por Kerstenetzky no que diz respeito à redução de desigualdade no país, Pochmann (2010) confirma através de dados. Coloca que nos anos de 2004 e 2010:

[...] a renda *per capita* cresceu 2,9% como média anual, enquanto a desigualdade da renda pessoal caiu 1,5% em média ao ano. Com isso, observa-se também tanto a redução média anual da taxa de desemprego (5,2%) e da pobreza (4,8%), como o forte aumento médio anual no valor real do salário mínimo (7,1%), na ocupação (3,2%) e nos anos de escolaridade (3,8%) dos brasileiros. Em grande medida, o melhor desempenho nos indicadores de mobilidade social encontra-se fortemente associado ao conjunto de transformações na economia e nas políticas públicas (POCHMANN, 2010, p. 643).

Especificamente na área da educação, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2011) apresenta as mudanças sociais ocorridas nesta área:

Em 1995, 15,5% da população com 15 anos ou mais de idade não sabia ler nem escrever; este percentual caiu para 9,7% em 2009. [...] Observa-se que a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade aumentou de 5,5 anos, em 1995, para 7,5 anos, em 2009, representando um aumento de 2 anos no período (IPEA, 2011, p. 22).

Segundo Breus (2007), é necessário ainda alterar o padrão das políticas públicas brasileiras, necessitando atuar na perspectiva de unificar, articular e agregar, visando à promoção do desenvolvimento social, visto que no país há carências na universalidade em relação aos direitos sociais, econômicos e culturais que não podem ser superadas somente através de políticas setoriais, focalizadas.

Quanto à educação, observa-se que as transformações ocorridas desde a CF/1988, muitas vezes articuladas com os interesses do capital, ainda têm muito que avançar. Mesmo assim, deve-se compreender que:

[...] a educação é um fenômeno específico da espécie humana e nos permite distinguir entre o modo histórico e cultural de existir dos seres humanos do modo natural de existir dos outros seres vivos. Caracteriza-se como processo global por meio do qual os indivíduos, em interações contínuas e dialéticas com o mundo em que vivem, desenvolvem suas capacidades intelectuais, relacionais, motoras, afetivas, éticas, estéticas, religiosas, etc. Graças a educação, os indivíduos são transformados em sujeitos sociais que, em suas relações com o mundo, constroem história e cultura (CARVALHO, R., 2008, p. 73)

Com a compreensão da construção do Estado brasileiro, das contradições, dos avanços relacionados aos direitos inerentes ao cidadão, foi possível situar que a educação está em percursos de mudanças em sua estrutura, devido aos interesses neoliberais, bem como pelas lutas e reivindicações dos defensores da educação pública.

É necessário fazer o exercício de analisar as mudanças de forma ampla, como entender os modelos de Estado no contexto mundial para compreender a formação do Estado no Brasil, ou seja, as influências que direcionaram o país e as implicações nas políticas públicas.

A partir disso, as conquistas em prol de direitos sociais também foram importantes para a construção da educação brasileira, com maior ênfase na construção da CF/1988, a qual teve avanços consideráveis, porém, sem conseguir se efetivar de fato, principalmente pela implantação do neoliberalismo no país. Essas mudanças na educação podem ser vistas nos processos governamentais dos presidentes do Brasil, havendo poucas conquistas sociais para tal direito.

O que se vê são momentos contraditórios vivenciados no país, de mobilizações sociais, de avanços democráticos, bem como de fortalecimento do modelo neoliberal, da diminuição do papel do Estado e, por consequência, mudanças nas políticas públicas.

Neste contexto de contradições, tem-se que considerar a construção de uma educação como direito, e há uma modalidade que ganhou destaque na agenda de discussões referente à educação: a educação especial na perspectiva de educação inclusiva, a qual será aprofundada no próximo capítulo.

2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo visa apresentar a construção da educação como direito. Nesse momento, encontra-se também o direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentada na CF/1988 como uma modalidade de ensino.

Para análise da educação brasileira, foi necessário compreender e aprofundar como se deu o processo de sua construção pós década de 1990 do século XX, com embasamento de implementação, as ideias neoliberais, bem como as concepções de autores que defendem outro projeto educacional, ou seja, uma educação que vai além dos moldes neoliberais.

Assim, após a compreensão desses conceitos, encontra-se a modalidade de educação especial, atualmente orientada pela perspectiva de educação inclusiva. É explanado sobre os marcos legais da educação especial e a discussão em torno da temática da educação inclusiva, situando a sua constituição na política educacional brasileira.

2.1 A EDUCAÇÃO NO PROJETO NEOLIBERAL: reflexões e críticas

Como visto no capítulo 1, a década de 1990 do século XX foi marcada pelo aprofundamento do processo de inserção do neoliberalismo no país, a qual buscou redefinir o papel do Estado, e contradizendo esse ideal, salientam-se as transformações sociais através da redemocratização e a conquista da promulgação da CF/1988, alargando assim, os direitos sociais.

Observa-se então a correlação de forças encontradas neste momento no país. Conforme expõe Peroni (2003), a orientação internacional do início dos anos 1990 era o inverso do que vivia o país até então, no período de transição democrática.

Neste viés, encontra-se a política educacional, a qual garantiu ao cidadão o direito de uma educação universal, porém, o que se constatava neste período foi a caracterização do Estado numa contradição política, ou seja, em momentos com papel mínimo, em outros, máximo (HADDAD, 2003).

Carvalho R. (2008, p. 42) atenta para a compreensão de que a escola não é neutra, visto que ela “[...] reflete uma concepção de mundo e de sociedade marcada pela dominação”.

Nesse sentido, Gentili (1998) ressalta que, na ótica neoliberal, a crise existente no Estado é pela sua incapacidade estrutural em administrar as políticas sociais, expressando assim, no campo educacional:

[...] a perniciosa penetração da política na esfera educacional produziu um contaminante efeito improdutivo que se constitui na causa fundamental dos males que assolam a escola. A política apoderou-se do espaço escolar, ao reconhecer que esse espaço deveria funcionar como um âmbito fundamentalmente público e estatal. A natureza pública e o monopólio estatal da educação conduzem, segundo essa perspectiva, a uma inevitável ineficiência competitiva da escola. A crise de qualidade expressa, por outro lado, a incapacidade gerencial do estado para administrar os imensos e aparentemente ingovernáveis sistemas educativos nacionais (GENTILI, 1998, p. 18).

Nesse contexto, os defensores neoliberais propõem uma revolução educacional, onde haja uma reforma administrativa reconhecendo que somente o mercado pode desempenhar com eficiência a destinação dos recursos, ou seja, transfere a educação da esfera da política pública para o mercado, negando assim, a “[...] condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Esta característica defendida faz com que o Estado se torne o principal responsável pela ineficiência da educação, culpabilizando também os grandes sindicatos pela crise educacional (GENTILI, 1998).

A política educacional brasileira tem a escolarização traçada pelos países ricos para os países pobres, fazendo que em sua maioria ocorra a submissão das exigências impostas pela produção e pelo mercado. Isso se deve às imposições das reformas neoliberais, através das corporações e instituições financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional - FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio - OMC (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), defendidas pelos governantes brasileiros, já apresentadas no capítulo 1.

Ilustrando esse momento no país, Peroni (2003) relata os acontecimentos que levaram a essas mudanças na política educacional brasileira. Em 1990, especificamente de 5 a 9 de março, em Jomtien, Tailândia, ocorreu a Conferência

Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelos órgãos internacionais, quais sejam: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Pnud, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. No Brasil, no mesmo ano, o MEC elaborou o programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da Educação (1991- 1995), tendo como fundamentos: a educação na CF/1988, bem como a modernização do país com sua inserção na ordem econômica internacional.

Em 1992, o MEC assume a tarefa de coordenar a política nacional de educação, liderando a formulação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), debatendo em conjunto pelas instâncias governamentais e pela sociedade civil organizada (WEBER, 2003).

Em 1993, foi apresentado o plano Decenal brasileiro, em reunião em Nova Delhi (Índia), sendo convocado pela Unesco (PERONI, 2003).

Outros documentos relevantes na discussão da educação são os PCNs. Peroni (2003) aponta que o processo de elaboração dos PCNs não foi democratizado, haja vista que os atores envolvidos, isto é, pesquisadores e instituições vinculados à educação não foram consultados, sendo silenciados, conforme relata a autora, no sentido de que esse processo desconsiderou os ecos de protesto desses atores sociais.

Outros fatores de mudanças na educação nesse período, embasados nos organismos internacionais, foram à criação de Programas Nacionais: Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com objetivo do repasse direto às escolas públicas de ensino fundamental e às organizações não governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial.

As mudanças na política educacional fizeram com que a educação se tornasse um campo mercadológico, onde o Estado não interferisse, porém, só poderia intervir conforme orientações das organizações internacionais. O Estado descentralizou, deixando para as escolas o dever de administrar os recursos, como pôde ser observado anteriormente.

Dessa forma, o que se nota nesse período é que os ajustes educacionais promovidos pelo neoliberalismo se fundamentam no repasse das funções e das responsabilidades, transferindo as instituições federais para a esfera municipal, propondo o repasse dos fundos públicos, evitando dessa forma, a interferência do

centralismo do Estado, e fazendo com que se flexibilizem as formas de contratação e retribuição dos salários da categoria dos professores (GENTILI, 1998). Em contrapartida, se vê também:

[...] desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implementação (basicamente, provas de rendimento aplicadas à população estudantil); b) no planejamento hipercentralizado de reformas curriculares a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e c) na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 1998, p. 24, 25).

O que se constata é a característica econômica da educação, a qual tem o seu desempenho no mercado, sendo uma atividade de transmissão do conhecimento qualificado para a ação individual competitiva (GENTILI, 1998).

Gentili (1988, p. 19) reforça que os governos neoliberais afirmam e prometem uma reforma administrativa da educação, baseada no mercado, a qual consegue desempenhar com eficácia a destinação de recursos, bem como na produção da informação [...] necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientam os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas.

O que se nota é a transferência da educação para a esfera do mercado, caracterizada pelo individualismo, pelo mérito e baseada na competitividade, e por consequência culpabiliza o indivíduo no que se refere ao seu desempenho.

O que se percebe é que:

[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 114).

O que é sugerido se reflete pela tendência da economia, onde o avanço tecnológico do neoliberalismo precisa de indivíduos habilitados e que se adaptem aos moldes impostos, e a educação deve proporcionar essas habilidades.

Dessa forma, o papel dos sistemas de ensino é universalizar e efetivar a escolarização básica, melhorando assim, a qualidade de instrução. O que faz refletir é o dilema de se conseguir efetivar este papel, visto que “[...] o grande desafio é incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 131).

O entendimento e compreensão de que a educação tem relevância no desempenho econômico, técnico-científico e para o mundo do trabalho, faz com que o seu reconhecimento e garantia se concretizem em reformas e políticas educacionais. Tal fato pode ser verificado especialmente no governo FHC, analisado no capítulo anterior, no qual “[...] a educação assumiu a perspectiva de mercadoria ou que a leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132).

Gentili (1998) ressalta ainda o caráter hegemônico que se constitui o projeto neoliberal, onde a alternativa para enfrentar a crise do capitalismo encontra-se em reestruturar material e simbolicamente a sociedade, sendo considerado um projeto de classe que orienta de forma articulada o conjunto de reformas no plano econômico, político, cultural e jurídico.

Mészáros (2008, p. 74) se atenta à deficiência estrutural do sistema capitalista, o qual opera através de “[...] círculos viciosos de desperdícios e de escassez [...]” e defende que o rompimento desse círculo é somente através da intervenção efetiva da educação, que estabelecerá prioridades e definirá as reais necessidades, “[...] mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos”.

Numa sociedade capitalista existente, as contradições são presentes e há de se considerar as possibilidades de mudanças e cobrar pela efetivação dos direitos sociais, em especial, pela educação pública de qualidade. É nesse sentido, que autores como Libâneo (2011), Gentili (2008), Mészáros (2008) compreendem as mudanças que o neoliberalismo impôs para a educação, porém, negam essa lógica, afirmando que ela não emancipa o indivíduo em sua totalidade, pois a educação, nesse viés, somente individualiza e proporciona a competitividade. Assim, entendendo as contradições existentes na educação, apresentam e defendem outra educação, a educação que vai além do capital, que visa o indivíduo como um todo.

Complementando essas assertivas, Mészáros (2008) afirma que:

[...] a razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia - e ainda consiste - no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* (MESZAROS, 2008, p. 26, 27).

O autor propõe como forma de rompimento da lógica do capital, a criação de uma alternativa educacional diferentemente do que é imposta, ou seja, é “[...] substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZAROS, 2008, p. 27). Nesse sentido, propõe uma educação que vai além do capital, isto é:

A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma *alternativa concreta* e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MESZAROS, 2008, p. 71, 72).

Nesse mesmo viés, Libâneo (2011, p. 178) defende que é através da escolarização, considerada como um direito inalienável da pessoa humana, requerendo do Estado, bem como da sociedade, a responsabilidade de assegurar a educação a todos. Reforça ainda, que a educação é a grande possibilidade de muitas pessoas, e até mesmo, a única possível para adquirir outros direitos sociais, e, sobretudo, o do desenvolvimento enquanto ser humano, na qual a “[...] aprendizagem escolar é requisito de cidadania”.

Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), a educação tem que ser compreendida como um fator de realização da cidadania, de qualidade, visando à superação das desigualdades sociais, bem como da exclusão social. Os autores afirmam que na sociedade contemporânea, a educação pública tem três responsabilidades, quais sejam:

[...] ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-los positivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 133).

Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) argumentam que mesmo no contexto neoliberal de educação¹¹, ainda há esforços para mudar esse quadro, visto que é em meados da segunda metade da década de 2000, que há um considerável esforço de associações, movimentos de educadores e segmentos sociais, lutando em favor da retomada do Estado no âmbito educacional. Nesse sentido:

[...] cumpre destacar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007; a Emenda Constitucional nº 59, que torna obrigatório o ensino de 4 a 17 anos; as iniciativas que visam ao aumento dos investimentos públicos na educação; a expansão da oferta de educação superior por meio das universidades federais; a ampliação da educação profissional e tecnológica mediante a criação de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 172).

Estes esforços, considerados tímidos ainda, possibilitam a direção de uma educação que busque a qualidade e cobre do Estado maior intervenção.

Complementando, Libâneo (2011, p. 179) defende uma escola que exista para a promoção do “[...] desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos (físicas, cognitivas, sociais, afetivas) [...]” e isso só é possível através da aprendizagem dos saberes, a qual proporcione ao indivíduo ações que visem transformá-lo em “[...] cidadãos criticamente participativos na sociedade em que vivem”.

Para defender o direito à educação, Libâneo (2011) argumenta utilizando o lema de Gimeno Sacritán: “[...] uma escolaridade igual para sujeitos diferentes, em uma escola comum [...]” (2000, p. 68, apud, LIBÂNEO, 2011, p. 179), na qual o direito à igualdade social do cidadão se adquire através das condições iguais ao acesso ao conhecimento, à cultura, à arte, à ciência, ao desenvolvimento, à formação da cidadania. Desse modo, o autor considera que quando defende a igualdade está defendendo, ao mesmo tempo, a diferença, pois é na escola que há sujeitos diferentes, os quais precisam enfrentar a realidade diversificada, sendo uma condição para integrar todos. Assim:

¹¹ Reforçando, Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) apresentam que o orientado no contexto neoliberal é que o Estado deveria atender o ensino público, visto que a educação é necessária para o trabalho. Na educação básica, orientado até mesmo por organismos internacionais como o Banco mundial, o Estado tem obrigação de atender o ensino público, uma vez que esse deveria ser conduzido por parâmetros de gestão da iniciativa privada e do mercado, tais como diversificação, competitividade, seletividade, eficiência e qualidade.

Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores - valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 132).

Registre-se o papel da escola, qual seja formadora, crítica, que não é caracterizada como produto e, observando o contexto brasileiro, para consolidar a escola pública, Libâneo (2011, p. 181) sugere um pacto social, pedagógico e político, defendendo a escola para todos, com “[...] uma escolarização igual para sujeitos diferentes em um currículo comum [...]”, elencando apostas como:

[...] estruturação do sistema nacional de educação pública, com garantia total de recursos financeiros públicos para o ensino; [...] Por políticas educacionais e diretrizes subordinadas às efetivas demandas das escolas e das salas de aula, que assegurem o caráter público da educação escolar centrado na aprendizagem; Pela reafirmação da especificidade do campo teórico e investigativo da pedagogia e da didática, implicando as contribuições das demais ciências da educação; Pela atuação efetiva, direta, pontual, dos sistemas de ensino nas questões intraescolares, quantitativa e qualitativamente: estrutura física, equipamentos e material de ensino, meios de informação e comunicação, gestão pedagógica e curricular, conteúdos, metodologias de ensino, formas de organização da sala de aula, visando assegurar as condições escolares de promoção das aprendizagens; Pela profissionalização e pela qualidade da formação profissional dos professores como requisito número um da qualidade de ensino; Por ações pontuais de formação inicial e continuada, principalmente aos professores como requisito número um da qualidade de ensino; [...] Por ações pontuais de formação inicial e continuada, principalmente aos professores dos anos iniciais, em conteúdos e metodologia de ensino; Por medidas imediatas relacionadas ao salário, carreira, regime e condições de trabalho dos educadores; Pela sólida formação científica cultural e profissional dos professores, contra a formação em massa em cursos à distância, concebendo esse tipo de ensino apenas como um recurso complementar de formação; Pela revisão imediata da Resolução do CNE sobre as diretrizes curriculares do curso de pedagogia, que se tornaram um óbice para o avanço de medidas pela qualidade da formação de professores[...] (LIBÂNEO, 2011, p. 182)¹².

Note-se que as argumentações de Libâneo para consolidação da educação para todos são propostas políticas e pedagógicas visando à cidadania, à formação crítica, cultural, melhores condições de trabalho, de estruturas físicas, de materiais, entre outras. Sabe-se que a educação situada na lógica neoliberal não contempla todas essas dimensões, visto o investimento mínimo do Estado nesse direito social.

¹² A citação é extensa, porém a essência do conteúdo é necessária para compreensão da temática.

Complementando os argumentos de Libâneo, Mézaros aponta ainda a tarefa de transformar a educação, ou seja:

[...] a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* - todos, porque sabemos muito bem que "os educadores também têm de ser educados" — mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (MESZAROS, 2008, p. 76, 77).

As transformações na educação não são fáceis de serem efetivadas, mas possíveis quando há investimentos e prioridades. Da mesma forma, não se deve esquecer do pouco tempo de democratização brasileira, bem como do investimento em educação.

Nesse sentido, para adquirir uma escolarização atrelada à cidadania, à garantia efetiva dos direitos, esses devem ser potencializados, bem como o desenvolvimento integral do aluno e a garantia de todos ao acesso, permanência e progresso à educação. Assim:

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade (VERAS & MARTINS, 2000, p. 402 apud DUARTE, C. 2007, p. 705).

Não se pode esquecer de incluir os alunos que, por muitos anos, não conseguiram garantir seus direitos de acesso e permanência na educação pública, quais sejam, os alunos com deficiência, com algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou outras formas que dificultaram o acesso à educação.

Isto posto, a partir da compreensão da educação no contexto neoliberal, bem como as críticas a este modelo, faz com que se tenha suporte para

compreender o processo da educação inclusiva no Brasil pós década de 1990 do século XX e como este se caracteriza, atualmente, na política educacional.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A CF/1988 foi um marco para a educação especial, sendo garantida preferencialmente nas escolas regulares. Mas é a partir da década de 1990 do século XX que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva ganha destaque.

Buscando visualizar melhor os avanços desta modalidade de ensino, apresenta-se a seguir as mudanças tanto em contexto mundial quanto nacional, e a relação que tiveram na construção das legislações brasileiras.

Como já apontado, a CF/1988 foi importante para a área da educação inclusiva, pois garantiu no artigo 6, 205, 206 e 208¹³, o direito de todos à educação, com acesso ao ensino obrigatório e gratuito, bem como garantiu o direito de atendimento educacional especializado, sendo dever do Estado, e preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1989, através da lei nº 7.853, de 24 de outubro, houve a disposição sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando a atuação do Ministério Público e definindo crimes.

Em 1990, em Jomtien, Tailândia, foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a qual reforçou o direito à educação para todos. No mesmo ano, foi aprovado no Brasil, o ECA, lei 8.069/1990, em seus artigos 4º e 53¹⁴ reforçando e assegurando

¹³ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988).

¹⁴ Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e

os direitos da criança e do adolescente, e frisando o direito à educação, bem como o atendimento através da educação inclusiva.

No ano de 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca, foi publicada a Declaração de Salamanca, na Espanha, a qual buscou orientar os princípios e organizações para a implementação da educação inclusiva. O documento contém 83 proclamações em prol do direito à educação inclusiva para todos:

[...] 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO, 1994, p. 05).

A Declaração é considerada um marco para a educação inclusiva, principalmente no Brasil, onde as mudanças começaram a acontecer. No mesmo ano, o Brasil publicou através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, a Política Nacional de Educação Especial - PNEE/1994, a qual orientou o processo de integração que condicionava o acesso de alunos para as classes comuns ao ensino regular, sendo que estes deveriam acompanhar o ensino comum (BRASIL, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Em 1996, é aprovada a LDB/1996, constando nos artigos 2º e 4º¹⁵ reforçando o que as legislações já promulgadas garantiram. Além disso, a LDB/1996 deixa um capítulo para a Educação Especial, no qual pode-se verificar os avanços contidos.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

permanência na escola; [...]; Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – lei 8.069/1990).

¹⁵ Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9.394/1996).

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – lei 9.394/96).

No ano de 1999, na Guatemala, ocorre a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, sendo promulgada em 2001 no Brasil, através do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

Em 2001, foi aprovado o PNE/2001, Lei nº 10.172/01. No plano, no que tange à educação especial, houve a determinação de avanços, traçando metas para a implementação da educação especial. No plano, o item 8 versa sobre o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para alcançar com êxito o direito da educação especial.

No mesmo ano, são definidas as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, regulamentadas pela Resolução do Conselho

Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 2/2001. As Diretrizes apresentavam em seu teor as propostas de inclusão, os desafios, recomendações, a organização, entre outros. Colocam ainda, a realização de atendimento educacional especializado.

Em 2002, é aprovada a lei nº 10.436/02, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como forma de comunicação e expressão para as pessoas com deficiência auditiva.

No ano de 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, visando à promoção de formação de gestores e educadores com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos¹⁶.

Em 2007, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que garantiu a formação de professores para a educação especial, bem como a oferta e implantação de acessibilidades nas escolas, as salas de recursos multifuncionais, entre outros avanços.

No ano seguinte, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva - PNNEI, substituindo assim, o que estava em vigor, qual seja, de 1994. Tal documento apresenta o histórico da educação especial, bem como apresenta os diagnósticos dessa modalidade, os objetivos, o público-alvo, diretrizes.

Em 2009, é promulgado o Decreto 6.949, de 25 de agosto 2009, o qual determina a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Isto veio assegurar um sistema de educação inclusiva para todos os níveis de ensino.

Vale salientar os decretos, resoluções e portarias que regulamentaram a educação especial na perspectiva de educação inclusiva, os quais são apresentados nesta pesquisa para melhor visualização.

¹⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817. Acesso em 04 de junho de 2014.

Quadro 1: Decretos, portarias e resolução referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

DECRETOS	
DECRETO Nº 3.076, DE 1º DE JUNHO DE 1999.	Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências.
DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
DECRETO Nº 3.691, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.	Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
DECRETO Nº 5.296, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
DECRETO Nº 6.214, DE 26 DE SETEMBRO DE 2007.	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.

(continuação)

DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, DE 09 DE JULHO DE 2008.	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.
PORTARIAS	
PORTARIA N.º 1.793, DE DEZEMBRO DE 1994.	Necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; - a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994.
PORTARIA Nº 319, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1999.	O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e considerando o interesse do Governo Federal em adotar para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática.
PORTARIA Nº 554, DE 26 DE ABRIL DE 2000.	Aprovar o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille
PORTARIA Nº 8, DE 23 DE JANEIRO DE 2001.	Necessidade de rever, atualizar e consolidar os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular.
PORTARIA Nº 3.284, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2003.	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

(continuação)

PORTARIA MEC Nº 976, DE 05 DE MAIO DE 2006.	Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004.
RESOLUÇÃO	
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2014.

É possível verificar que houve avanços nas legislações brasileiras referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Todavia, o grande desafio posto para os sistemas de ensino, bem como para a sociedade, e apresentado por Prieto (2006, p. 69) é: “[...] fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos”.

Compreendendo esse processo, tem-se na Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a previsão da existência de Núcleo de Educação Especial em funcionamento nos municípios, apoiando assim, a inclusão educacional de alunos com deficiência, fazendo com que a exigência da inclusão fosse de fato realizada.

Nesse sentido, encontra-se nos materiais referentes à inclusão, por exemplo, o livro “Direito a educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais”, o qual aponta que quando a escola não conseguir compreender as necessidade educacionais dos alunos, ela poderá recorrer a equipes multiprofissionais, sendo amparada pela Resolução CNE/CEB nº 02/01, em seu art.1º, qual seja:

[...] Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços

de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02/2001).

Constata-se nos documentos legais os avanços para a educação inclusiva, mas ainda há caminhos a serem percorridos, alcançados e efetivados no cotidiano da política pública de educação.

Dessa forma, é através da atuação profissional e dos avanços referentes ao papel das políticas públicas, bem como dos conhecimentos, especialmente à educação especial, que será conseguido ultrapassar e garantir os direitos aos alunos inclusos na rede regular de ensino. Papel este, cabendo a profissionais que tenham objetivo de garantir o acesso e permanência de crianças no ensino regular com qualidade. Para que isso aconteça, é relevante que os profissionais tenham diálogo entre si para compreender as necessidades que o aluno pode apresentar no seu cotidiano escolar.

Com a explanação legal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se torna necessário entender os conceitos dessa modalidade, o trajeto percorrido até chegar à definição dessa perspectiva.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da década de 1990 do século XX, a discussão em torno da educação especial tornou-se ampla em âmbito mundial e nacional. Um marco para essa temática foi a Declaração de Salamanca, em 1994, a qual orientou os princípios, as políticas e as práticas a serem adotadas para a área da educação especial, já apontadas no tópico anterior.

Carvalho, R. (2008, p. 18) apresenta que a denominação de termos como “[...] excepcionais”, “deficientes”, “portadores de deficiência”, “pessoas em situação de deficiência” [...], vem ao longo da história sendo trabalhada, reconstruída, devido aos processos políticos, econômicos e culturais visando romper e neutralizar os preconceitos existentes.

Este tema reflete acerca do compromisso dos governos, de um conjunto de ações coletivas direcionadas para a garantia dos direitos dos indivíduos, para que esses possam ter um atendimento educacional especializado.

A política de educação especial ou educação inclusiva, como é conhecida atualmente, não é recente, mas para melhor compreensão nesta pesquisa, é importante apresentar a partir da CF/1988, visto que foi através desta, que a educação especial na rede regular ganhou destaque nas discussões educacionais.

O termo educação inclusiva traduz-se na “[...] orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem” (CARVALHO, R. 2008, p. 45). A autora salienta que a sociedade contemporânea é marcada pela dominação do modelo capitalista, a qual o conceito de política está relacionado à luta pelo poder e, nesse sentido, muitas políticas educacionais foram elaboradas sob esse conceito, como já apontado anteriormente.

Nesse contexto, encontra-se a educação especial orientada pela perspectiva de inclusão, através da qual é possível verificar os desafios para sua execução, planejamento e implementação.

Segundo Mantoan (2006, p. 16), a inclusão social se insere pela articulação dos movimentos sociais, que buscam exigir maior igualdade, bem como mecanismos equitativos no que se refere ao acesso aos serviços. Salienta que numa sociedade democrática, a qual é pautada na igualdade de oportunidade, no mérito individual, “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”. A autora reforça que quando se tratam pessoas diferentemente, isso pode acarretar e enfatizar a sua diferença, e tratar igualmente os diferentes, também pode esconder as especificidades e até mesmo, excluí-los.

A Educação Especial é constituída como uma estrutura permeada de conhecimentos teóricos e práticos, envolvendo estratégias, metodologias e recursos com intuito de promover e auxiliar na aprendizagem do aluno com deficiência e/ou com comprometimentos (GLAT; BLANCO, 2007). As autoras buscam no histórico brasileiro o conceito de Educação especial, o qual, na década de 1970 do século XX, foi institucionalizado devido à preocupação do sistema público educacional com a garantia do acesso dos alunos com deficiência à escola. Dessa forma, em 1973, foi criado o MEC, o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial e transformado em 1986 na SEESP, introduzindo assim, o planejamento das políticas públicas educacionais nesta área. Vale salientar que atualmente a educação

especial pertence à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Nesse processo de construção e renovação da educação especial, houve várias discussões em torno de melhoria na qualidade da política pública, sendo inseridos modelos para adaptar melhor as situações encontradas neste âmbito. Modelos como a integração¹⁷, normalização¹⁸, são alguns exemplos que se encontram no histórico de implantação da educação especial brasileira.

Críticas quanto aos modelos implantados no país, fizeram com que se criasse a proposta de educação inclusiva, a qual era mundialmente disseminada pelos organismos internacionais, sendo esta a política educacional oficial do Brasil, com legislações atuais em vigor para ampará-la (GLAT; BLANCO, 2007).

O que chama atenção no que tange à educação especial é a sua configuração nesse processo de mudanças, sendo colocado por Glat e Blanco (2007) que essa modalidade de ensino não pode ser considerada como um sistema à parte, mas deve ser concebida como um conjunto que envolve recursos e metodologias que a escola comum tem que ter disponibilizado para atender as diversidades encontradas para com seu aluno. Reforçando essa afirmativa, a autora coloca que as mudanças ao longo do histórico brasileiro frente essa temática, proporciona na política de educação inclusiva a responsabilidade dos governos para sua efetivação.

Nessa perspectiva:

A política de Educação inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

¹⁷ [...] se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível. Este modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. O modelo de Integração, por sua vez, também foi, com o tempo, amplamente criticado, por exigir uma “preparação” prévia dos alunos com deficiências para a sua adaptação ao ensino regular (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22).

¹⁸ [...] concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiências tem o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. É importante ressaltar que a proposta não era, como erroneamente criticada, “normalizar o deficiente”, mas sim normalizar as condições de vida, ou melhor, trazer para o mais próximo possível do comumente usado pelos demais indivíduos da população, os recursos e serviços a eles destinados (WOLFENBERGER, 1972; GLAT, 1989; 2004 apud GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Para Glat e Blanco (2007), a Educação Inclusiva tem a proposta de um novo modelo de escola, a qual o aluno tem a possibilidade do acesso e permanência no âmbito educacional. Afirmam que para a escola ser inclusiva, ela precisa rever as formas de interação vigente, a formação dos professores e o papel da equipe de gestão, sendo necessário realimentar a estrutura, o projeto político-pedagógico, os recursos didáticos, a organização e as metodologias para que, dessa forma, possa acolher a todos os alunos, transformando as intenções, oferecendo assim, um ensino diferenciado favorecendo a inclusão social, ou seja:

Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objetivo desta proposta é a possibilidade de ingresso e *permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico*, isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades da aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17, 18).

As autoras chamam atenção para algumas situações ocorridas no entendimento de educação inclusiva, sendo que o processo de inserção de alunos com deficiências ou com outras condições que possam afetar a aprendizagem no ensino regular, ocorre através de dois modelos educacionais distintos: a Integração e Inclusão Escolar. A seguir, tem-se a diferença entre eles:

O primeiro caso também previa a escolarização de alunos com deficiências (geralmente oriundos do ensino especial) em classes comuns, porém eles só eram integrados na medida em que demonstrassem condições para acompanhar a turma, recebendo apoio especializado paralelo. Na proposta atual, esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, *cabendo à escola a responsabilidade de se transformar*, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (GLAT; BLANCO, 2007, p. 24).

Nesse sentido, há fatores importantes para se refletir: quando se pensa em educação inclusiva, deve-se analisar outros fatores como a situação de repetência e evasão. O fracasso escolar dos alunos não é somente uma consequência de deficiência ou algum problema do aluno, mas sim, decorrência de variáveis inerentes ao sistema escolar, podendo constatar currículos fechados, metodologias fechadas,

que podem ignorar as diversidades culturais, econômicas e sociais da população, visto que a escola nela está inserida (GLAT; BLANCO, 2007).

Portanto, o que é visível é a dificuldade de muitas escolas em não conseguir ensinar de uma forma que os alunos possam compreender e no que se refere a necessidades educacionais, as dificuldades ainda são latentes.

Neste contexto, Glat e Blanco (2007) apresentam o sentido de necessidades educacionais e necessidades educacionais especiais:

Necessidades Educacionais são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte. Necessidades Educacionais Especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001, apud, GLAT; BLANCO, 2007, p. 25, 26).

Para que isso ocorra com sucesso, é necessária formação aos professores, profissionais que atuam com o aluno incluso, proporcionando melhor entendimento da modalidade, a metodologia a ser utilizada.

Ampliando um pouco mais sobre o conceito de necessidade educacional especial, pode-se englobar tanto a especificidade do aluno com o contexto histórico-cultural em que vive e em sua subjetividade. Apresenta-se nos alunos com “[...] diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26). As autoras salientam que a necessidade educacional especial não pode ser considerada o mesmo que deficiência, ou seja:

O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26).

Segundo Glat e Blanco (2007), da oferta de acessibilidade, do desenvolvimento de currículos flexíveis voltados às características da comunidade em torno da escola, é possível observar um número menor de necessidades

educacionais especiais nos alunos com algum tipo de deficiência, tendo por consequência, menor adaptação curricular a ser construída. Para complementar, Carvalho, R. (2008) aponta que os sistemas educacionais que atuam na diversidade, além de aumentar as matrículas, devem também, ter como base o diagnóstico de sua realidade, priorizando os aspectos que se mostrarem necessários, segundo a conjuntura local analisada. Isto é:

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito a educação, como um bem (CARVALHO, R., 2008, p. 98).

Dessa forma, afirmam que:

Educação Inclusiva, como nós a entendemos, é um processo progressivo e contínuo de absorção do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular. Este pressupõe, simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar para atuar com o aluno, e a adaptação deste aluno para que possa usufruir plenamente do processo educacional (GLAT; BLANCO, 2007, p. 32).

Reforçam que o ingresso escolar desses alunos vem crescendo nas últimas décadas na rede pública e privada de ensino. Carvalho, R. (2008) situa que, para uma educação inclusiva com efetividade, há ainda que se intensificar as articulações entre as diversas políticas públicas, sinalizando a importância de parcerias entre educação, saúde, trabalho, desporto, transporte, assistência social, etc.:

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, R., 2008, p. 98).

Mantoan (2006) coloca uma preocupação quanto ao processo de inclusão. Aponta que esse tipo de igualdade garante o acesso à escola comum a pessoas com deficiências, porém, não garante a sua permanência e promoção educacional nos diversos níveis de ensino, fazendo com que se motive, conforme expõe a autora, firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional

elitista de nossas escolas e reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e também as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

Note-se que há ainda a dificuldade de garantir para todos uma escola de qualidade, e a inclusão aparece como mais uma problemática na educação brasileira:

Na verdade, resiste-se à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos pelos motivos mais banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógico-escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida (MANTOAN, 2006, p. 25).

Para Mantoan (2006), é relevante notar que as escolas chamadas de especiais complementam e não substituem as escolas comuns, sendo prescritas há quase duas décadas nas legislações. Afirma também que o ensino da escola especial é diferente da base curricular nacional, mas possibilita ao aluno com deficiência a apreensão dos conteúdos, quando estes são inseridos em salas comuns do ensino regular.

A inclusão é possível, necessária e desejável. Para que dê certo, sem que se criem núcleos de reclusão, ou exclusão na inclusão, faz-se necessário que sejam removidas todas as barreiras. Para tanto precisamos conhecê-las. E a pesquisa é estratégia indispensável na consecução do objetivo de evoluirmos para uma escola para todos, com todos, por toda a vida. Uma escola que ofereça respostas educativas de boa qualidade, com a intenção de favorecer o desenvolvimento pleno do cidadão, contido em cada aluno (CARVALHO, R., 2008, p. 148).

O que se observa nessa análise de conceitos e legislação é que os fatores políticos, socio-históricos e culturais, fizeram com que se avançasse na temática de educação inclusiva, necessitando cada vez mais de discussão, de movimentos em torno da efetivação dessa política no âmbito educacional, tendo suporte, recursos e serviços especializados para os alunos com alguma necessidade educacional.

É necessário, ao se falar em educação inclusiva, que esta seja para todos, num sistema que realmente inclua o aluno como um todo, que crie estratégias, que reconheça de fato as diferenças e necessidades de cada um.

É importante ter conhecimento sobre as legislações vigentes, conceitos, sobre a perspectiva de trabalhar em conjunto visando o sucesso no desenvolvimento

e na aprendizagem deste aluno, para que cada profissional que se envolva, tenha suporte para atuar no cotidiano escolar.

Dessa forma, pode-se observar que a educação inclusiva, assim denominada atualmente, foi construída com objetivo de garantir o acesso e permanência aos alunos. Esse papel não é tarefa fácil, pois, somente com as leis, tais garantias não conseguirão serem efetivadas, como pode ser verificado ao longo do texto, mas são necessários os exemplos de mobilizações e práticas que visam construir uma educação inclusiva que realmente inclua.

Para que isso ocorra, o papel dos profissionais envolvidos na educação inclusiva é de suma importância, principalmente nas experiências e estratégias utilizadas no cotidiano profissional. Assim, para compreender o papel profissional de equipes que atuam com educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é necessário refletir sobre o cotidiano, buscando observar como se dá, bem como trazer a proposta da interdisciplinaridade na educação inclusiva. Estes temas serão trabalhados no capítulo seguinte.

3 COTIDIANO E INTERDISCIPLINARIDADE: elementos contextuais para compreensão do processo interdisciplinar

Através da análise situacional em que a política pública de educação se encontra, ou seja, no contexto neoliberal, de menor intervenção estatal, a política de educação inclusiva tem maior ênfase nesse momento, apoiada pelos organismos internacionais, como observado no capítulo anterior. No Brasil, as legislações foram se alterando e buscando estruturar a educação inclusiva na rede regular de ensino.

Experiências foram se construindo e, nesse contexto, conceitos como multidisciplinaridade e interdisciplinaridade também se aproximaram do cotidiano da educação inclusiva.

Assim, é necessário apresentar neste capítulo a categoria interdisciplinaridade e cotidiano, com intuito de enfatizar e aprofundar experiências na área da educação inclusiva.

3.1 ASPECTOS DO COTIDIANO

A década de 1990 do século XX é peculiar no Brasil, com mudanças no que se refere aos direitos, bem como na área econômica, política e social, e como já foi apresentado no capítulo anterior, houveram mudanças na política educacional. Essas reformas na política pública de educação vão se instalando, criando novas perspectivas, inovações, buscando efetivar e tornar possível a educação como um direito.

Nessas inovações encontra-se o cotidiano de cada profissional inserido na educação, seja na educação infantil, até no ensino superior. Cada profissional que trabalha na educação visa atuar conforme aprendeu em sua formação, bem como em suas experiências adquiridas ao longo de sua vida. O enfoque desta pesquisa é a atuação do profissional inserido na educação inclusiva, buscando compreender como este intervém nessa modalidade, como se dá o seu cotidiano; e nessa perspectiva é importante conhecer teoricamente o que é esse cotidiano.

A discussão sobre a vida cotidiana se torna necessária, pois é um espaço de complexidade, contrariedades e ambiguidade, sendo que ela não pode ser negada como fonte de prática social e conhecimento (CARVALHO, M., 2012):

A vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas. Essas escolhas podem ser inteiramente indiferentes do ponto de vista moral (por exemplo, a escolha entre tomar um ônibus cheio ou esperar o próximo); mas também podem estar moralmente motivadas (por exemplo, ceder ou não o lugar a uma mulher de idade) (HELLER, 2008, p. 39).

É na vida cotidiana que estão presentes as possibilidades e contradições de criação de novas relações sociais, porém, é necessário apreender através do esforço reflexivo.

Agnes Heller é a autora expoente que debate a vida cotidiana, a qual afirma que esta é a vida de todo mundo, isto é:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade...O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 2008, p. 31).

Heller (2008) coloca que a sociedade é composta de homens, que estes são portadores de objetividade, qual seja, a social, tendo por sua competência exclusiva a transmissão e a construção de cada estrutura social.

Cabe inferir que o cotidiano é permeado de questionamentos, das experiências e vivências de cada um, compreendendo que é na vida cotidiana que há o movimento histórico da sociedade, ou seja, “[...] a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social” (HELLER, 2008, p. 34).

A história é considerada como desenvolvimento “[...] a substância social como substância em desenvolvimento” (HELLER, 2008, p. 19). Nesse sentido:

A história, portanto, é a substância da sociedade. A sociedade é sempre um complexo determinado, com um método de produção determinado, apresentando ainda classes, camadas, formas mentais e alternativas igualmente determinadas... A própria realidade é bastante heterogênea (HELLER, 2008, p. 24).

Destaca-se que, no cotidiano, a história se faz num espaço complexo, na qual o sujeito social tem a centralidade e é visto por inteiro, ou seja, é o espaço das possibilidades de construção individual e coletiva, da intervenção do tecido social, como também, o espaço para a construção de identidades (VERONEZE, 2013, p. 125).

É possível observar que o cotidiano é um conjunto entre a sociedade e o ser humano, tendo suas mudanças em cada época e observando a dinâmica da divisão do trabalho, ou seja, do modo capitalista que se vive atualmente, considerando as mudanças e transformações ocorridas neste.

A cotidianidade é, em sua maioria, heterogênea, observada em vários aspectos e elencada como parte orgânica da vida cotidiana: “[...] a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2008, p. 32).

Conforme Heller (2008), a vida cotidiana é heterogênea, mas também é hierárquica e se modifica devido às funções das diferentes estruturas econômico-sociais. A autora afirma que o ser humano já nasce inserido na vida cotidiana e considera adulto aquele que é capaz de viver por si só a sua cotidianidade, e que este adulto deve dominar a assimilação das relações sociais, na qual, para a cotidianidade, ocorre o amadurecimento através dos grupos, ou seja, família, comunidades e a escola.

Note-se que esse processo de consciência do cotidiano, caracterizado como espaço contraditório e complexo, no qual a história faz parte da centralidade do sujeito em situações concretas na realidade social da vida cotidiana, é um espaço específico do pensamento, da ação do modo de se relacionar no espaço social em que o ser ocupa no social, ou seja, relacionado às determinações sociais, às comunidades e aos grupos aos quais este sujeito pertence e às condições que ocupa na divisão social do trabalho (VERONEZE, 2013).

Nesse aspecto, o ser humano precisa estar em seu meio, tendo uma visão ampla da realidade, estabelecendo a participação a partir das experiências vivenciadas na cotidianidade.

Nesse contexto, é válido complementar que a vida cotidiana, como aponta Carvalho, M. (2012), é a vida de todos os dias. Uma situação que muitas vezes parece óbvia, mas quando se aprofunda, observa-se a sua essência e relevância.

A vida cotidiana é vivenciada pelo ser humano, a qualquer momento histórico, desde que a possa analisar, ou seja, “[...] é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, por seu turno, criam a possibilidade da reprodução social (CARVALHO, M. 2012, p. 26)”.

O que se apresenta na vida cotidiana é:

[...] a vida dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias; um mundo de alienação; um espaço do banal, da rotina e da mediocridade; o espaço privado de cada um, rico em ambivalências, tragicidades, sonhos, ilusões; um modo de existência social fictício/real, abstrato/concreto, heterogêneo/homogêneo, fragmentário/hierárquico; a possibilidade ilimitada de consumo sempre renovável; o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica; um espaço de resistência e possibilidade transformadora (CARVALHO, M., 2012, p. 14).

Em que pese, neste contexto, a vida cotidiana é vivida pela imitação. Heller (2008) afirma que não tem como haver vida cotidiana sem a imitação e são através das características de imitação, de comunicação com os outros e de pensamentos cotidianos que se tem uma conexão necessária, ou seja, o que há em comum é o fato de todos sentirem a necessidade de viver na cotidianidade.

Nesse sentido:

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas tem de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação [...] Deve afirmar-se, antes de mais nada, que alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade (HELLER, 2008, p. 56, 57).

É na vida cotidiana que a esfera da realidade mais se presta à alienação, pois ela pode ser uma atividade humano-genérica não consciente, pois na convivência e na heterogênea da cotidianidade, “[...] o homem devorado por e em seus “papéis” pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses ‘papéis” (HELLER, 2008, p. 57). A autora alerta ainda que mesmo que a vida cotidiana em sua estrutura possa ser um terreno propício à alienação, ela não é de forma alguma necessariamente alienada:

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. [...] o modelo desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da cotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas onde não é necessária, nem constitui uma condição prévia da orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo para essa última. [...] a

estrutura cotidiana só começa a expandir-se “para cima” quando ela própria já é alienada. **Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais** (HELLER, 2008 p.58, 59, 60, grifo nosso).

Isto posto, é necessário então, ter um olhar para o cotidiano de forma aprofundada e crítica, percebendo suas múltiplas faces e significados.

Nesse aspecto, salienta Netto, E. (2010), que é através do cotidiano que se cria espaço e momentos de:

[...] rotina, pela repetição que se estabelece, forma-se um ambiente favorável à alienação; no entanto, é no mesmo espaço que se produz a indignação e a criação do novo, é onde a história se plasma. A rotina favorece o aprendizado das tarefas corriqueiras, mas, devido ao seu fracionamento, também favorece a alienação pela perda da noção de totalidade (NETTO, E., 2010, p. 189).

Na relação entre cotidiano e alienação, a finalidade de se criar espaços sociais, visando reconstruir, (re) significar a vida cotidiana, desenvolvendo a autodeterminação, fazendo com que haja o fortalecimento do sujeito, são formas de superar a alienação (FERNANDES, 2002).

Em consonância às assertivas da vida cotidiana, Lefebvre (apud Carvalho, 2012) aponta três perspectivas que devem ser consideradas para apreender a vida cotidiana:

A primeira delas diz respeito à *busca do real e da realidade*. Nessa busca, é preciso ter claro que a vida cotidiana compreende o dado sensível e prático, o vivido, a subjetividade fugitiva, as emoções, os afetos, hábitos e comportamentos, e o dado abstrato, isto é, as representações e imagens que fazem parte do real cotidiano, sem, no entanto, perder-se no imaginário (Lefebvre, 1981, III, p. 11). A segunda perspectiva diz respeito à *totalidade*. Conforme Lukács, somente no contexto "que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do devir histórico) numa totalidade, se torna possível o conhecimento dos fatos como conhecimento da realidade". As partes encontram no todo o seu conceito e a sua verdade. O todo não é a soma das partes (Lukács, 1974, p. 23-4). A terceira perspectiva diz respeito às *possibilidades da vida cotidiana enquanto motora de transformações globais*. A vida cotidiana tem se insinuado como um dos centros motores das atuais possibilidades de transformação da sociedade. A raiz desta intuição está no fato de que não são as relações de produção, mas sim as relações sociais de dominação e poder que têm sua primazia na modernidade. Sendo assim, um dos focos estratégicos da práxis revolucionária terá que ser o cotidiano vivido pelas classes e grupos sociais oprimidos (apud CARVALHO, M., 2012, p. 21).

Percebe-se, com as afirmações apresentadas, que o cotidiano é composto de contradições, de repetições diárias, de indagações, fazendo com que através das experiências de mudanças desse cotidiano na história, sejam introduzidas novas formas de intervir na realidade. Estas mudanças muitas vezes necessitam da participação do indivíduo na coletividade, na ação em grupos que tenham o mesmo objetivo.

Nesse sentido, se delineia a discussão da prática de profissionais, os quais atuam no cotidiano de forma que vise alterar a realidade encontrada. Portanto:

É assim, que nossa prática precisa dar atenção igualmente aos níveis microssociais e rever as estratégias e processos de ação para esses níveis. Parece se insinuar como fundamental o resgate do trabalho competente junto aos pequenos grupos e articulação igualmente competente entre estes, de forma a introduzir uma rede de relações capaz de introduzir e solidificar um processo de identificação e confiança entre os oprimidos. É a famosa relação dialética entre o singular e o coletivo, entre o micro e macrossocial. A prática não pode dicotomizar essas instâncias. [...]. A força da prática social está no desenvolvimento de um processo aberto, mobilizador de relações, reflexão e ação intergrupos (CARVALHO, M., 2012, p 57).

No cotidiano profissional é possível compreender as intervenções frente à realidade encontrada no ambiente de trabalho, as possibilidades e necessidades que amparam a sua atuação, possibilitando assim uma relação coletiva de articulação e integração. Note-se que a vida cotidiana é a vida de todo ser humano, como apontado por Heller (2008), ou seja, não tem como estar fora dela, é na vida que se sente, que há ideologias, paixões, etc.

Para Netto, E. (2010, p. 189), o cotidiano “[...] pertence a qualquer ser humano, independentemente de sua posição na divisão social do trabalho, da classe social”, ou seja, é através deste espaço que são produzidas as relações sociais, onde homens e mulheres tem a possibilidade de adquirir as habilidades e valores da sua classe social, onde este realiza seu trabalho em relação a sua sobrevivência e em todas as atividades que se insere na sua vida social. A autora apresenta ainda que a vivência do cotidiano é independente da posição do ser humano, inserida na divisão da classe social e do trabalho.

Nesse aspecto, Netto, J. (2012, p. 71), complementa a percepção do cotidiano, isto é:

[...] percebe a cotidianidade diferencialmente: pode concebê-la como espaço compulsório de humanização (de enriquecimento e ampliação do ser social). Está contida aqui, nitidamente, uma dialética de tensões: o retorno à cotidianidade após uma suspensão (seja criativa, seja fruidora) supõe a alternativa de um indivíduo mais refinado, educado (justamente porque se alçou à consciência humano-genérica); a vida cotidiana permanece ineliminável e inultrapassável, mas o sujeito que a ela regressa está modificado. A dialética cotidianidade/suspensão é a dialética da processualidade da constituição e do desenvolvimento do ser social (NETTO, J., 2012, p. 71).

Dessa forma, a prática cotidiana do profissional se insere nos estudos na concepção de formação ligados à ideia de práticas, estudos, numa lógica interdisciplinar, sendo que a prática revela ao ser humano, sobre a sociedade, educação, trabalho, saúde, exclusão, conforme o dinamismo social que o profissional se encontra, ou seja:

Expandir os lastros da autonomia profissional significa considerar as condições objetivas de trabalho, a competência teórica crítica e a direção ética e política da atuação profissional, pautados num conjunto de valores e princípios do projeto ético-político-profissional [...] (DUARTE, J., 2010, p. 74).

Nessa perspectiva, o que se pode observar é que o cotidiano, especialmente aqui tratado do profissional, é repleto de momentos distintos, de situações heterogêneas, de contradições e tensões, as quais devem ser compreendidas e analisadas como uma relação social, visto que isso se revela a partir da práxis no cotidiano.

Munhoz (2008) apresenta que ainda se faz presente o fato dos profissionais não terem o hábito de trazer o debate do seu cotidiano profissional, elencando o que é mais comum. Para a autora, não há a motivação, nem a habitualidade de discutir sobre a cotidianidade, caso não seja por motivos de se sentirem ameaçados em sua individualidade. Todavia, se trata de campos de ação que visam planejar, organizar e desenvolver o trabalho, a partir das necessidades que os homens e a sociedade encontram em suas finalidades profissionais, “[...] em princípio, envolvem diferentes profissionais, cada um dando sua parcela de contribuição; finalidades, pois, que a todos pertencem, mas que não são de ninguém” (MUNHOZ, 2008, p. 126).

A finalidade de atuação de profissionais no sentido de contribuição, de envolvimento por um objetivo comum no cotidiano, é caracterizada e comum em práticas de caráter interdisciplinar, na qual a motivação é no rompimento da fragmentação, na coletividade, em espaços que visem superar a individualidade.

Cabe destacar aqui as experiências cotidianas na política pública de educação, com atuações na perspectiva interdisciplinar.

Quando se focaliza a cotidianidade na educação, mostra-se além dos enfrentamentos, os desafios, fazendo com que os processos de construção e compreensão, ampliação, implementação de ações realizadas pelos profissionais da educação se desenvolvam através das relações inseridas no ambiente escolar, nos momentos de formações, organizações, de apoio, interação e de trocas, de tensões e contradições vivenciadas no cotidiano.

Após as reflexões trazidas por Heller (2008) e Carvalho, M. (2010) sobre a vida cotidiana, tem-se elementos para compreender a prática profissional no âmbito da educação, em especial da educação inclusiva. O profissional inserido nessa política pública tem muito a contribuir no que se refere ao conhecimento, nas experiências e desafios constantes no cotidiano profissional.

A dinâmica da política de educação inclusiva se encontra num espaço contraditório, composto pelas relações econômicas, sociais, ditadas pelo neoliberalismo e por um processo de estruturas que buscam transformar a realidade educacional, visando efetivar os direitos sociais para a demanda da educação inclusiva.

Nesse contexto, é preciso ter novas finalidades para a educação, onde o profissional atue de forma reflexiva, se desacomode e vise superar a alienação e os fragmentos encontrados na realidade educacional. E, para que isso ocorra, é preciso que a reflexão em torno da interdisciplinaridade se efetive através do cotidiano, ou seja, pela prática de profissionais que estejam envolvidos com a discussão, com a troca de saberes, pelo conhecimento construído coletivamente.

Isto posto, contextualizando o cotidiano e suas implicações na realidade do profissional inserido na educação, é importante dialogar com o debate sobre a interdisciplinaridade.

3.2 AS POSSIBILIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: perspectiva para a educação inclusiva

A interdisciplinaridade vem sendo debatida pelas diversas áreas dos saberes, tanto na área acadêmica quanto nas intervenções da política pública. Neste tópico, o recorte se faz na discussão da interdisciplinaridade na política

educacional e na modalidade da educação inclusiva, e para a compreensão desse conceito é necessário perpassar pelo processo de constituição da interdisciplinaridade.

Dentro deste cenário, surge a necessidade de refletir qual o conceito de multidisciplinaridade, as possibilidades de atuar na interdisciplinaridade e seu vínculo com a educação.

Neste tópico se apresenta inicialmente as dimensões existentes entre as disciplinas, ou seja, as diferenças entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A partir disso, focaliza-se no conceito sobre a interdisciplinaridade, perpassando o histórico nacional e, por fim, a definição de interdisciplinaridade e as possibilidades para atuação na educação inclusiva.

No aspecto sobre a interdisciplinaridade se destacam as definições que se aproximam da mesma, porém, não se assemelham, sendo estes os significados de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Dessa forma, é necessário estabelecer diferenças e distinções relativamente de conceitos afins.

Neste sentido, Fazenda (1979, p. 27) disserta:

Multidisciplina - Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.
Pluridisciplina - Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física;
Interdisciplina - Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. [...]
Transdisciplina - Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (FAZENDA, 1979, p. 27).

Percebe-se que há aproximações entre as disciplinas, porém, é com a interdisciplinaridade e também com a transdisciplinaridade, que há um diálogo entre as matérias, bem como um conjunto de ações/reflexões em prol de algo em comum. Ainda, para que se promova a interdisciplinaridade, é necessário muitas vezes vivenciar as outras dimensões de disciplinas.

Pombo (2005) aponta que se deve aceitar como hipótese operatória que existe qualquer coisa que atravessa a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e que em todos os casos há a tentativa do rompimento no tocante ao caráter das disciplinas, sendo que nesta tentativa há diferentes níveis:

O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte; num terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas (POMBO, 2005, p. 05).

Registra-se que os níveis de superação, como aponta Pombo (2005) na citação acima, fazem com que se perceba que através das relações das disciplinas, quando elas se interagem, há a intenção de superar as fragmentações existentes no conhecimento.

As possibilidades de se estabelecer o diálogo na perspectiva interdisciplinar, muitas vezes, perpassam pelas experiências dos níveis de multidisciplinaridade e pluridisciplinar. Nesse sentido, é necessário situar o conceito de multidisciplinaridade para se aprofundar na dimensão interdisciplinar.

Fazenda (2012) relata que a multidisciplinaridade supõe um objeto que pode ser estudado por disciplinas diferentes ao mesmo tempo, de acordo com as particularidades de cada área envolvida, não havendo uma reconstrução de saberes e metodologias de estudo em torno do fenômeno analisado.

Nesse aspecto, é importante registrar:

Enquanto disciplinaridade significa exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, a multidisciplinaridade é a gama de disciplinas ligadas principalmente pelo diálogo entre os especialistas; a transdisciplinaridade é a coordenação de todas as disciplinas com uma finalidade comum dos sistemas, e pluridisciplinaridade é a justaposição de diversas disciplinas situadas relacionadas entre si (FRANCISCHETT, 2005, 01, 02).

Munhoz e Oliveira Junior (2009) apresentam que algumas experiências nas pesquisas interdisciplinares são compreendidas inicialmente do encontro multidisciplinar de vários profissionais, sendo que cada profissão tem sua competência específica. A partir desse encontro de profissões em direção à totalidade, constroem-se estratégias para o diálogo entre diversos conhecimentos para, posteriormente, ter um encontro com a interdisciplinaridade.

Salienta-se que, na multidisciplinaridade, enfrentam-se desafios para atuar e construir saberes com outros profissionais, porém, é a partir dessa dimensão que há o avanço para a lógica interdisciplinar, possibilitando aos pesquisadores e

profissionais a superação da multidisciplinaridade para a vivência interdisciplinar.

Assim, a interdisciplinaridade exige uma perspectiva de conhecimento que possibilite a articulação entre suas partes constitutivas, buscando transpor limites entre as áreas e as profissões, unindo forças e conhecimentos por um objetivo comum, com intuito de proporcionar ao profissional e pesquisador a possibilidade de trocar conceitos, ideias, experiências e criatividade.

Para que isso ocorra,

[...] é preciso, então, ter-se bem claro que “a interdisciplinaridade não ignora as diferenças entre objetos das distintas disciplinas, ciências, áreas; porém, entende que o que os une é mais importante do que as diferenças que os separam”. A partir desse raciocínio, a interdisciplinaridade também não desconsidera o especialista, porém “o concebe num contexto global da sociedade e da realidade humana” (MUNHOZ; OLIVEIRA JUNIOR, 2009, p. 17).

A partir dessa análise das dimensões entre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, faz-se necessário compreender historicamente o debate sobre a interdisciplinaridade no Brasil.

A interdisciplinaridade no Brasil teve início na década de 1960 do século XX, porém, com distorções referentes ao seu conceito, tornando-se um modismo na educação. Em 1970, houve avanços nas discussões, quando se refletiu sobre o conceito de interdisciplinaridade, com destaque aos estudos desenvolvidos por brasileiros como Hilton Japiassú, através de sua publicação “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, em 1976. Neste livro o autor traz a condição para a efetivação da metodologia interdisciplinar, criando uma nova espécie de cientista, ou seja, o interdisciplinar, exigindo do profissional uma forma própria de capacitação, uma nova consciência baseada na comunicação (FAZENDA, 2012).

É em 1985 que o livro “Educação no Brasil anos 60 – o pacto do silêncio” de Ivani Fazenda ganha destaque no país, onde a autora analisa o momento político da época e o agir totalmente ignorados pelos educadores neste período.

Este livro apresenta um panorama da política levantando as condições socioeconômicas do país, a situação política após a década de 1960, bem como a história da educação neste período. A autora buscou neste livro verificar a situação da educação brasileira, com destaque ao estudo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 5692/71. Coloca que a educação passa a ter outro objetivo: atuar no campo da produção econômica, formando o cidadão para

mão de obra, ou seja, a nova proposta da educação era transformar o homem civil em homem econômico, trazida pela autora como “cidadão operário”. Este livro ofereceu algumas indagações relevantes para refletir o processo educacional na ditadura:

[...] de que forma as implicações econômico-políticas foram as determinantes da situação educacional nos anos 60? [...] Quais na realidade foram os atores da reforma de 71? [...] até que ponto o educador foi, consciente ou inconscientemente participante e/ou omissor nas decisões tomadas nessa época? (FAZENDA, 1988, p. 25).

Passando para a década de 1990, constata-se que, nesse período, a prática interdisciplinar começa a ser exercida de várias formas, aumentando o número de projetos educacionais que utilizavam a denominação “interdisciplinar”, surgindo assim, as discussões oriundas de intuição ou de moda, “[...] sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida” (FAZENDA, 2012, p. 34).

A partir disso, Ivani Fazenda dedicou-se aos estudos e pesquisas sobre o conceito e práticas interdisciplinares, com intuito de posicionar teoricamente o exercício interdisciplinar na prática de docentes, coordenando assim, o Núcleo de Estudos e pesquisas da Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Nesse sentido, afirma que “[...] a década de 1990 marca para mim e para o grupo que coordeno a possibilidade de explicitação de um projeto antropológico de educação, o interdisciplinar, em suas principais contradições” (FAZENDA, 2012, p. 35).

Ao ingressar para a década 2000, a questão da interdisciplinaridade deixa de “[...] ser uma questão periférica para tornar-se objeto central dos discursos governamentais e legais” (FAZENDA, 2011, p. 11). A autora apresenta que o motivo que levou à centralidade da interdisciplinaridade nesse momento, foi originário das revisões que haviam sido preparadas na LDB/1996, as quais estavam sendo elaboradas nesse período.

Atualmente, a interdisciplinaridade é discutida por diversas áreas dos saberes e está no movimento contemporâneo baseado no diálogo, integrando o conhecimento, visando romper com a fragmentação do saber.

Portanto, é possível observar nesse panorama histórico, dividido em períodos, que a interdisciplinaridade foi construindo e ampliando seu debate no campo das ciências sociais e humanas, com o objetivo de unidade dos saberes.

Fazenda (2002a) afirma que a interdisciplinaridade é uma nova atitude coletiva no que se refere ao conhecimento, um projeto em que causa e intenção coincidem, é uma ação em movimento, podendo ser observado que esse movimento é de natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza.

Portanto, entende-se que:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano (FAZENDA, 2002a, p. 11).

É através da interdisciplinaridade que se pode ter a sensibilidade complexa de procurar os mecanismos comuns, possibilitando a articulação da atitude, da abertura de espírito, de cooperação, colaboração, da escuta, visando à integração comum (POMBO, 2005).

Complementando as afirmativas de Pombo (2005), Munhoz (2005) coloca que:

Interdisciplinaridade não é simples monólogo de especialistas; implica graus sucessivos de cooperação e coordenação crescentes, interações - reciprocidade de intercâmbios. O trabalho interdisciplinar leva ao enriquecimento de cada disciplina/profissão/área de saber - pela incorporação de resultados de uma especialidade por outras, partilha de métodos e técnicas, à ampliação da consciência crítica. Contribui significativamente para o fim do imperialismo disciplinar, da departamentalização da ciência, dos distritos do saber (MUNHOZ, 2005, p. 65).

Denota-se a relevância da interdisciplinaridade no rompimento do disciplinar, na busca de integrar, de unir as áreas, proporcionando aos profissionais e especialistas a abertura de um novo diálogo, de uma nova relação diante do saber. Portanto:

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas. Consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas. Algumas atitudes interdisciplinares dependem da cultura, da comunicação de especialistas e que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas (FRANCISCHETT, 2005, p. 01).

Com intuito de reforçar o conceito interdisciplinar, Luck (2007) afirma que na interdisciplinaridade há a necessidade da superação da visão fragmentadora de produção do conhecimento, proporcionando também a articulação e produção coerente nos diversos múltiplos dos fragmentos encontrados. Segundo a autora, para concretizar o que é proposto, é necessário se esforçar buscando a promoção e o desenvolvimento contínuo, recompondo assim, a unidade entre as múltiplas representações encontradas na realidade. Dessa forma:

Busca-se estabelecer o sentido de unidade da diversidade, mediante uma visão de conjunto, que permitia ao homem fazer sentido dos conhecimentos e informações dissociados e até mesmo antagônicos que vem recebendo, de tal modo que possa reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos (LUCK, 2007, p. 59).

Neste sentido, compreender a interdisciplinaridade é analisar o universo como um todo, o seu objetivo é promover e superar a visão restrita de mundo e compreender, ao mesmo tempo, a complexidade da realidade encontrada e resgatar a centralidade do ser humano neste contexto, produzindo o seu conhecimento e permitindo melhor compreensão da realidade e da visão de mundo, sendo este o ser determinante e determinado (LUCK, 2007).

A interdisciplinaridade possibilita a relação de diálogo, de atitude, de reflexões, integrando os diversos saberes como uma forma de transferência de aprendizagem, com um olhar novo sobre o velho, de uma nova cultura e de um novo conceito na construção do conhecimento.

Portanto, a interdisciplinaridade tem como objetivo recuperar a unidade humana perpassando pela subjetividade para uma intersubjetividade e, dessa forma, traz à tona o conceito primeiro de cultura, o papel da escola e o papel do ser humano (FAZENDA, 1979). É nessa perspectiva que:

[...] a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social, pautada pelo princípio dos conflitos e das contradições, movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como uma e diversa ao mesmo tempo, algo que nos impõe delimitar os objetos de estudo demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Significa que, embora delimitado o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem (THIESEN, 2008, p. 546).

Nesse contexto, passando para a discussão em torno da educação, Severino (2000, p. 68) retrata que a educação deve ser um processo de construção, de uma prática onde o ser humano vai construindo ao longo dos anos, ou seja, “[...] a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens”. Para o autor, a educação é caracterizada como mediação das práticas existentes marcada por transformações tecnológicas, da realidade histórica, e é através da educação que se busca enfrentar os desafios atuais, investindo nas forças construtivas dessas práticas, com objetivo de contribuir com a efetividade da cidadania, estabelecendo uma educação de transformação social do ser humano.

Pensando na perspectiva interdisciplinar, Luck (2007) aponta que a busca de superação da fragmentação na educação não é nova, já constando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5692/71, que propôs a integração vertical e horizontal das disciplinas, visando dessa forma à superação da fragmentação. A autora retrata que a proposta de currículo no século passado indicou a preocupação com essa fragmentação de ensino e procurou o conceito instrumental necessário para estabelecer as unidades de instrução.

Atualmente, pode-se constatar que a LDB/1996 propõe, em vários artigos, como no artigo 58,59, a garantia de que a educação especial seja um trabalho cooperador e integrador em relação à inclusão deste público em salas comuns, bem como sua integração na sociedade. Apresenta também nos artigos 12, 80, a relação escola e família de forma articulada, sendo possível verificar, nesse contexto, a proposição de uma perspectiva interdisciplinar no sistema de ensino brasileiro.

Fazenda (1979) compreende que a introdução da interdisciplinaridade implica uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar, garantindo assim, a construção do conhecimento, sendo rompidas as fronteiras das disciplinas.

É válido apontar que neste processo o papel do professor frente à interdisciplinaridade, a função do aluno e da sociedade, e sua grande relevância, ou seja:

[...] interdisciplinaridade é uma atitude do professor - educador é o movimento (inter) de ação entre as disciplinas, sem o qual a disciplinaridade se torna vazia; é ato de reciprocidade e troca, integração e voo que acontece entre espaço, matéria, realidade, sonho, real, ideal e também entre conquista e fracasso, verdade e erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno

a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e porque não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2009, p.76).

A partir desse entendimento, é possível atuar de uma forma integral, de troca, de relação de reciprocidade, onde o objetivo é uma educação crítica, de uma visão ampla da sociedade. Cabe destacar que os profissionais inseridos na educação, sejam, professores, diretores, gestores, profissionais de áreas diversas que se integram em equipes interdisciplinares, também contribuem para a efetivação da educação nessa perspectiva.

Neste contexto educacional, segundo Luck (2007), o interdisciplinar manifesta-se como uma contribuição com intuito de trazer a reflexão e encaminhar as soluções frente às dificuldades que correspondem à pesquisa e ao ensino, bem como o modo que o conhecimento é discutido. Dessa forma:

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimentos, contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam (LUCK, 2007, p. 83).

A perspectiva interdisciplinar no âmbito da educação defende a necessidade de superar a ideia de um modelo curricular disciplinar desconectado e fragmentado, principalmente nas universidades. É preciso também ultrapassar a lógica funcional e racionalista existente no poder público e na iniciativa privada, os quais buscam organizar seu quadro pessoal docente e técnico, bem como enfrentar em seu cotidiano a resistência que os educadores apresentam quando são questionados sobre seus limites, sobre a relevância da sua disciplina e as exigências dos diversos setores da sociedade, os quais insistem em um saber mais utilitário (THIESEN, 2008).

Não obstante, nas limitações da prática, a interdisciplinaridade é compreendida em muitos casos como condição elementar do ensino e da pesquisa na sociedade atual, através do qual o processo educativo desenvolvido na lógica interdisciplinar propicia o aprofundamento da compreensão da relação “teoria e prática”, contribuindo assim, para uma formação mais reflexiva, criativa e

responsável, colocando a escola e educadores diante de novos desafios tanto no “[...] plano ontológico quanto no plano epistemológico” (THIESEN, 2008, p. 551).

Portanto, é visível também a relevância da ligação entre teoria e prática na interdisciplinaridade e especialmente o diálogo entre as disciplinas, dessa forma, Thiesen afirma:

Por certo as aprendizagens mais necessárias para estudantes e educadores, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, sejam as de integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta. Essas são possivelmente as maiores tarefas da escola nesse movimento (THIESEN, 2008, p. 551).

Complementando as afirmativas de Thiesen, Luck (2007, p. 63) aponta que a interdisciplinaridade no campo do conhecimento, é considerada como nova consciência da realidade, visto que há um novo modo de pensar, resultado de atos de trocas, da reciprocidade, integrando as diferentes áreas do conhecimento, da resolução de problemas, e é a partir disso que existe o sentido de alargar o conhecimento “[...] como uma práxis, isto é, um processo de reflexão-ação, a interdisciplinaridade ganha foro de vivência (escapando à disciplinaridade) e estabelece a hominização em seu processo”.

Nesse sentido, compreende-se que:

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar (THIESEN, 2008, p. 552).

Luck (2007, p. 56) complementa a afirmativa de Thiesen, garantindo que a educação propõe formar o cidadão para viver a vida no sentido mais pleno possível, fazendo-o conhecer e transformar a situação social marcada pela complexidade, necessitando assim, utilizar da interdisciplinaridade, porém, não é só a ação do ensino que poderá garantir resultado concreto através da interdisciplinaridade, necessita-se também da qualidade de vida, de uma “[...] conjunção de múltiplos

fatores da sociedade como um todo, em relação aos quais o ensino pode apenas auxiliar o educando a compreender”. Portanto:

[...] a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008, p. 553).

É nesse contexto de articulação, dos conjuntos teóricos construídos até o momento, que o pesquisador deve se apegar, buscando potencializar e dar o significado real da educação interdisciplinar, apresentando ao decorrer das experiências, as mudanças, conquistas encontradas.

Tratando especificamente da modalidade de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a prática interdisciplinar se dá através da inclusão do aluno no ensino regular, como apontado anteriormente na LDB/1996, possibilitando as experiências cotidianas realizadas pelos profissionais que atuam diariamente nessa modalidade de ensino.

Mantoan (2006) afirma que é possível constatar que através das mudanças nas políticas públicas nos últimos vinte anos, a educação tem deslocado para os municípios de forma progressiva, devido ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, repassando parte da responsabilidade financeira, pedagógica e administrativa pelo acesso e a permanência de alunos com necessidade educacionais especiais. Essas mudanças provocaram impactos para essa demanda, fazendo com algumas prefeituras criassem:

[...] formas de atendimento educacional especializado, outras ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, algumas estão apenas matriculando esses alunos em suas redes de ensino e há ainda as que desativaram alguns serviços prestados, como, por exemplo, a oferta de programas de transporte adaptado (MANTOAN, 2006, p. 51).

A educação inclusiva é uma possibilidade de inserção do indivíduo na sociedade, além do trabalho, do lazer, que fazem parte do cotidiano, a interdisciplinaridade se encontra neste caminho, tendo o papel de reconhecer a proposta, o papel social do indivíduo no contexto escolar, garantindo assim, uma aprendizagem e desenvolvimento integral.

A prática interdisciplinar na educação inclusiva tem que ser efetivada em todos os níveis de ensino, como um princípio de ação pedagógica. É no sistema de educação que as secretarias municipais e estaduais devem promover a educação inclusiva, a acessibilidade, implementação e implantação de rede de apoio, formação continuada, contratação de profissionais, além das mudanças na matriz curricular (PREZIBÉLLA, [s.d]).

É importante apontar que quando se fala em adaptação, em discussão de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, principalmente na educação inclusiva, é possível observar que o modelo constituído historicamente é embasado na fragmentação do trabalho, no qual:

[...] adaptação ou inadaptção se constituem como critérios que direcionam os diagnósticos. Nesta visão tradicional de educação especial, multiplicam-se as intervenções supondo-se que a adição sistemática de várias disciplinas contribuiria para completar o “quadro da normalidade”, reforçando a ideia de que bastaria que cada especialista fizesse a sua parte para que o aluno estivesse apto para ser “integrado” (PAULON et al, 2005, p. 30).

O que nota-se com isso é a fragilidade do trabalho em torno da educação especial, onde o profissional não se articula, e cada um estaria fazendo o seu papel, porém, sem relação de diálogos.

Assim, quando se propõe a interdisciplinaridade na educação inclusiva, tem-se o intuito e articulação de troca de saberes, ou seja, “[...] este novo espaço discursivo, esta nova região teórica possibilita a comunicação interdisciplinar e a produção de uma nova ordem do saber, em que uma concepção acerca do sujeito é compartilhada por todas as disciplinas” (PAULON et al, 2005, p. 30).

Nesta perspectiva, Souza et al (2005, p. 14) expõe que a interdisciplinaridade na modalidade da educação inclusiva é o motor de aprendizagem para o aluno, possibilitando associar vários aspectos relacionados ao conteúdo e “[...] entre os conteúdos de várias disciplinas e desta maneira facilita a associação dos vários saberes, que é de fundamental importância para a fixação de aprendizagens [...]”.

Nesse contexto, de conceitos, discussões sobre a interdisciplinaridade na educação e na modalidade de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é notável que haja momentos em que o profissional, ao conhecer a interdisciplinaridade, apresente receio, medo do erro, de não conseguir estabelecer

a proposta interdisciplinar, mas é necessário muitas vezes sair de sua acomodação, ir ao encontro do desconhecido e estabelecer um elo implicando um novo olhar frente à realidade.

Embora a interdisciplinaridade esteja em debate nos mais diversos segmentos, especialmente na educação, existem ainda, muitas barreiras encontradas, porém, é necessário utilizar o referencial teórico proposto pelos autores discutidos neste tópico, na busca de socializar o conhecimento integrado.

Nesse sentido, para Arantes (2006, p. 07), a educação é:

[...] como espaço disciplinar, mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzaram e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nelas atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos.

O desafio para a educação é de contribuir para o cidadão, uma educação formadora, capaz de confrontar com os problemas encontrados no cotidiano, no ambiente natural e cultural, consistindo em uma ação educativa dinâmica e dialética, com intuito de desenvolver a consciência da realidade social, da qual a escola faz parte, considerando neste processo, a cultura vigente e sua transformação, sendo uma condição fundamental para promover, assim, a interdisciplinaridade (LUCK, 2007).

O que se compreende é que a interdisciplinaridade na educação é a troca de saberes, de cooperação e interação entre as disciplinas, bem como na intervenção profissional. A interdisciplinaridade na educação inclusiva é vista como relevante na prática interdisciplinar, tanto para o trabalho diretamente com o aluno, bem como com o professor, o diretor e equipe que atua nessa modalidade.

A ênfase no cotidiano, combinando observação, experiências na educação inclusiva, com reflexões sobre o sentido dessa modalidade, visa colaborar na relação de vivências, analisando os processos que se constroem e se reconstróem.

É importante ressaltar que os profissionais que trabalham com a educação inclusiva, na perspectiva interdisciplinar, possibilitam a construção do todo, onde cada um pode contribuir com seus saberes, experiências em prol da inclusão. Nesse sentido, Paulon et al (2005), sugerem que uma equipe interdisciplinar pode ser constituída por:

[...] profissionais da educação especial, pedagogia, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, bem como profissionais que atuam como conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde, e outros conforme o contexto de cada comunidade (PAULON et al, 2005, p. 46).

Ainda, complementam colocando as competências e atividade da equipe como:

[...] a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular (PAULON et al, 2005, p. 46).

Dessa forma, observando que é através das experiências vivenciadas na educação inclusiva que se possibilita conhecer o cotidiano profissional, bem como o trabalho interdisciplinar para consolidar a educação inclusiva e, percebendo que para que se conseguir progressos e sucessos para essa modalidade, é relevante analisar e conhecer experiência na realidade social, pois “conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana” (FAZENDA, 2002a, p. 14).

Nesse sentido, apresenta-se no próximo capítulo a experiência da equipe técnica do CEMAE do município de Telêmaco Borba – PR, visando o processo de construção do trabalho interdisciplinar na educação inclusiva municipal. O CEMAE visa atender alunos que apresentam algum tipo de deficiência, dificuldade na aprendizagem ou fatores sociais que impeçam o seu acesso e permanência na escola.

4 O COTIDIANO DA EQUIPE DO CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO DE TELÊMACO BORBA – PR: a experiência em torno do processo da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade nos anos de 2005 a 2012

É fato que as políticas públicas são constituídas como um resultado de ação e intervenção do Estado, no qual foram sendo implementadas conforme a necessidade de cada período, como pode ser observado no Capítulo 1.

Em consonância a essas afirmativas, encontra-se a política educacional, a qual foi influenciada pelos modelos estatais instaurados no país, bem como por movimentos sociais que buscavam a educação como direito social universal. Nesse sentido, houve avanços e retrocessos nesta política, como analisado no Capítulo 2.

Nessa perspectiva, há uma modalidade que se destaca, qual seja, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual tem o papel de garantir o acesso e permanência para a população que fora por muito tempo excluída da escola regular. Nesse contexto, apresenta-se também as estratégias utilizadas para conseguir a educação inclusiva de fato, sendo a interdisciplinaridade e o cotidiano dos profissionais uma experiência a ser analisada¹⁹.

Deste modo, este capítulo tem como objetivo apresentar o cotidiano da equipe do CEMAE, lotada na SME de Telêmaco Borba – PR, tendo como recorte temporal os anos de 2005 a 2012.

4.1 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TELÊMACO BORBA - PR

É no cotidiano que se encontram as possibilidades e contradições, as tensões e avanços conquistados através da reflexão da apreensão diária da convivência e criação das relações sociais, do encontro da teoria e da prática. Nesse sentido, apresenta-se a experiência do CEMAE, no contexto da educação inclusiva municipal de Telêmaco Borba – PR.

Sabe-se que no processo da vida cotidiana, alguns sujeitos, aqui representados por profissionais inseridos na educação inclusiva municipal, ganham relevância na análise, com intuito de aprofundar as estratégias de se fortalecer através da prática interdisciplinar, qualidade para o aluno incluso.

¹⁹ As análises sobre o cotidiano e interdisciplinaridade podem ser observadas no capítulo 3.

Para análise dessa equipe, é necessário contextualizar inicialmente o universo que se encontra essa pesquisa, ou seja, a realidade de Telêmaco Borba e da Secretaria municipal de educação.

Telêmaco Borba²⁰ é um município com 50 anos²¹ de existência, emancipado em 21 de março de 1964, possuindo uma população de 69.872 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010).

O município se localiza ao Centro leste do Paraná, com divisa entre os municípios: Curiúva, Ortigueira, Tibagi, Ventania e Imbaú, com perímetro definido na Lei Municipal 4.738 de 05 de julho de 1963, alterada pela Lei 9.277 de 28 de maio de 1990, que desmembrou o município do Imbaú (TELÊMACO BORBA, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Conhecida como “capital do papel e da madeira”, Telêmaco Borba é considerada o sexto maior polo industrial do Paraná, como centro de referência nacional no setor madeireiro (TELÊMACO BORBA, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Em relação à educação municipal, em 2012, a SME contava com 23 Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que duas são de Educação Integral; e 12 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs.

Salienta-se que a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (2008) da Secretaria Municipal de Educação, tem como fundamentação teórica a pedagogia sócio-histórica, compreendendo que o aluno deve ter acesso ao conhecimento, proporcionando condições para o seu desenvolvimento humano social. Dessa forma,

²⁰ Em 1941, o então Presidente Getúlio Vargas, geria um estado muito dependente de importações. A II Guerra Mundial alvoroçava o mundo e a compra de produtos estrangeiros estava tornando-se escassa e cara. Notou-se então que o país deveria ser auto-suficiente na produção de diversos itens, entre eles, o papel. A fabricação de papel ficou ao encargo de industriais que instituiriam as Indústrias Klabin do Paraná Papel e Celulose S/A. O risco de implantação era grande visto que o projeto de construção era para o sertão do Paraná, onde não haviam casas, e nenhum quilômetro de estradas de rodagem, entretanto, havia uma vantagem, a existência de grande volume de matéria-prima para a fabricação do papel. [...] Em 1947, chegou a Monte Alegre como diretor administrativo das IKPC, Horácio Klabin, que determinou a alteração do mapa do Estado do Paraná, na região Sul do Brasil, construindo uma nova cidade, pois já existiam vários núcleos habitacionais na fazenda de Monte Alegre e para a Indústria era muito oneroso manter todo este pessoal dentro da fazenda que também já não atendia a demanda por mais habitações [...]. Foi obra também de Horácio Klabin a construção do Bonde Aéreo que daria meio de transporte fácil e barato aqueles que trabalhavam na fábrica. [...] Entre os anos de 1960 até 1964, ocorreram discussões a favor da emancipação da Cidade Nova de seu município de origem, Tibagi. Mas, somente em 21 de março de 1964 o procedimento foi sancionado pelo então governador Ney Aminthas de Barros Braga. E essa lei deu origem então ao município de Telêmaco Borba, tendo como prefeito Péricles Pacheco da Silva (<<http://www.pmtb.pr.gov.br/historia.php>>).

²¹ Refere-se ao ano de 2014.

conforme a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino (2008), a sociedade não pode esperar transformação se não houver as mudanças relevantes na educação, pois, mesmo com seus limites, ela é a mediadora do processo constitutivo do ser humano. À vista disso:

Só quando se conhece bem uma realidade, tornar-se possível pensar em transformá-la. A educação é responsável por fazer com que o educando adquira esse conhecimento de vital importância. Ela não é a responsável direta pela transformação social, mas tem um papel importante nesse processo que não pode ser negado. [...] A escola é a instância sistematizadora na transmissão dessas práticas e na elaboração de novos saberes, conceitos e significados (TELÊMACO BORBA, PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, 2008, p. 10).

Portanto, é relevante apontar que a educação, mesmo com as contradições existentes, tem como intuito possibilitar à pessoa o conhecimento crítico, analítico e transformador, pois é através da apropriação das novas formas de relações sociais entre homens que visa realizar as práticas sociais concretas.

Tem-se a clareza que na educação brasileira os avanços legais foram relevantes na perspectiva do direito universal, porém, ainda não se concretizou em sua totalidade, devido ao sistema adotado no país após a década de 1990 do século XX e pelo recente processo de democratização brasileira. Nesse sentido:

Podemos afirmar que o Brasil possui, atualmente, uma constituição guiada pelo princípio da cidadania, acenando para uma perspectiva mais universalizante do direito à educação. No entanto, temos clareza de que não basta constar nos textos legais o direito à educação. São necessárias muitas lutas sociais para a efetiva implementação de políticas públicas que realmente garantam a universalização do direito à educação de qualidade a todos brasileiros, tornando vivo e concreto os direitos declarados nos documentos legais (SAVELLI, 2010, p. 144).

Nesse contexto, o Brasil adotou medidas quantitativas para avaliar a educação, seguindo as orientações dos organismos internacionais, já apresentados no Capítulo 2, e um desses instrumentos é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– IDEB²². Observando o IDEB de Telêmaco Borba, as instituições

²² Sabe-se que o IDEB é um instrumento quantitativo, utilizado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino na educação básica, através de provas aplicadas aos alunos da rede pública de ensino (portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336). Como já apontado, o IDEB é um medida orientada pelos moldes neoliberais e nesse sentido, cabe considerar que o IDEB é uma forma de avaliar as escolas públicas, com intuito de verificar as deficiências na rede de ensino, porém para melhor aperfeiçoamento e qualidade da educação, é necessário que este instrumento avalie não somente através de dados quantitativos, mas que busque

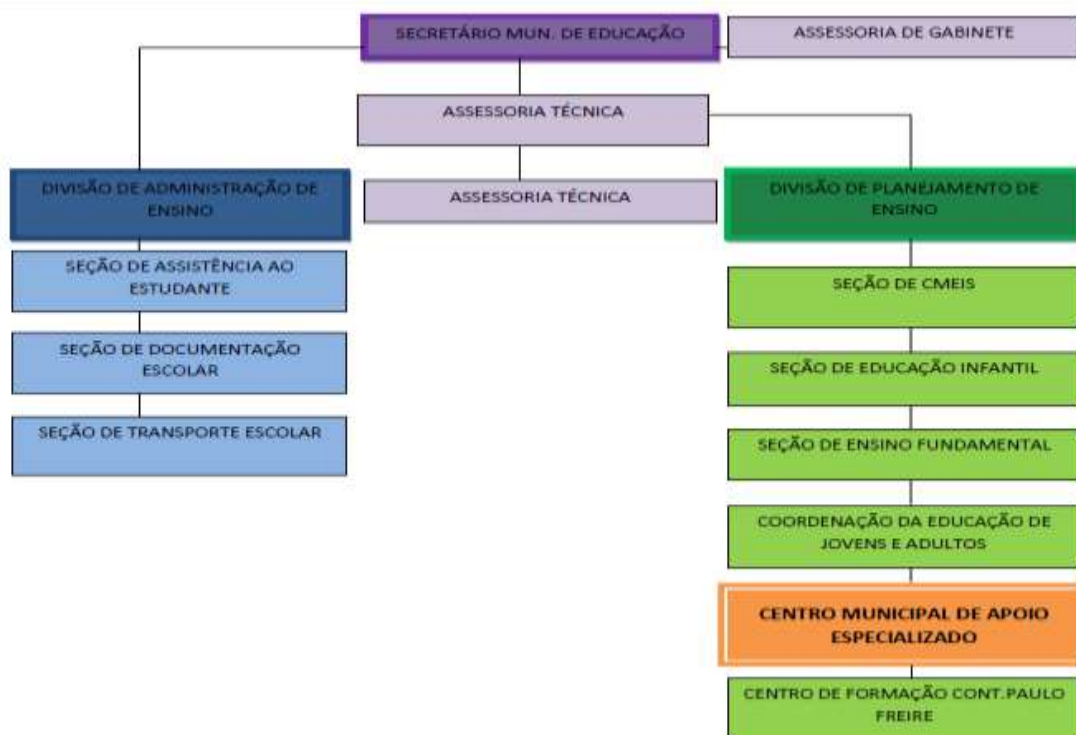
de ensino da rede municipal atingiram o índice de 5.2, em 2009, meta que estava estimada para o ano de 2013²³.

É válido apresentar a missão que a Secretaria defende na educação municipal:

A Secretaria Municipal de Educação é o órgão encarregado de promover com a cooperação da sociedade e integrado aos organismos congêneres da União e do Estado, a atividade educacional do Município, planejando, coordenando e executando as ações decorrentes, buscando o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, observando a igualdade de condições, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade e gestão democrática do ensino público, valorização profissional do educador e elevação do padrão de qualidade da ação educacional [...] (TELÊMACO BORBA, 2014).

Neste contexto, para compreender a estrutura administrativa da SME, pode ser observado, a seguir, o organograma para melhor visualização organizacional da educação.

FIGURA 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

avaliar também a situação socioeconômica onde o aluno se insere, a realidade regional de cada escola, ou seja, outras formas que visam complementar e repensar as políticas educacionais do país.

²³ Dados podem ser verificados no site: <<http://www.pr.gov.br/noticias/noticia.php?noticia=2308#.VGFMjfnF8uA>>.

Nessa perspectiva, destaca-se o CEMAE. O setor pertence à Divisão de Planejamento de Ensino e Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico, sendo responsável pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva municipal.

O Centro foi criado em 2005 e, para relevância desta pesquisa, é pertinente trazer alguns dados referentes ao trabalho realizado durante os anos que a presente investigação se limita.

Salienta-se que, em relação à organização da educação especial ao atendimento à educação municipal, não se tem no momento uma lei municipal específica que controle a educação especial²⁴, mas o município utiliza as resoluções, legislações estaduais e nacionais que garantem a educação especial como, nacionais: CF/1988, ECA/1990, LDB/1996, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Resolução 02/2001 – CEB/CNE, PNEE/2008; entre outras, já apresentadas no Capítulo 2; e estaduais: Deliberação nº 02/03 – Comissão Temporária de Educação Especial – SEED/PR – delibera normas para a Educação Especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do Estado do Paraná; Instrução nº 002/12 – Professor de Apoio à Comunicação Alternativa: estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; Instrução nº 010/08 – Professor de Apoio em Sala de aula: estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio em Sala de Aula para atuar com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; entre outros.

Nesse sentido, Glat e Blanco (2007) afirmam que a legislação educacional brasileira é muito avançada para os padrões internacionais, porém, somente as leis não garantem as condições para o seu efetivo cumprimento, ou seja:

Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que tem alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e

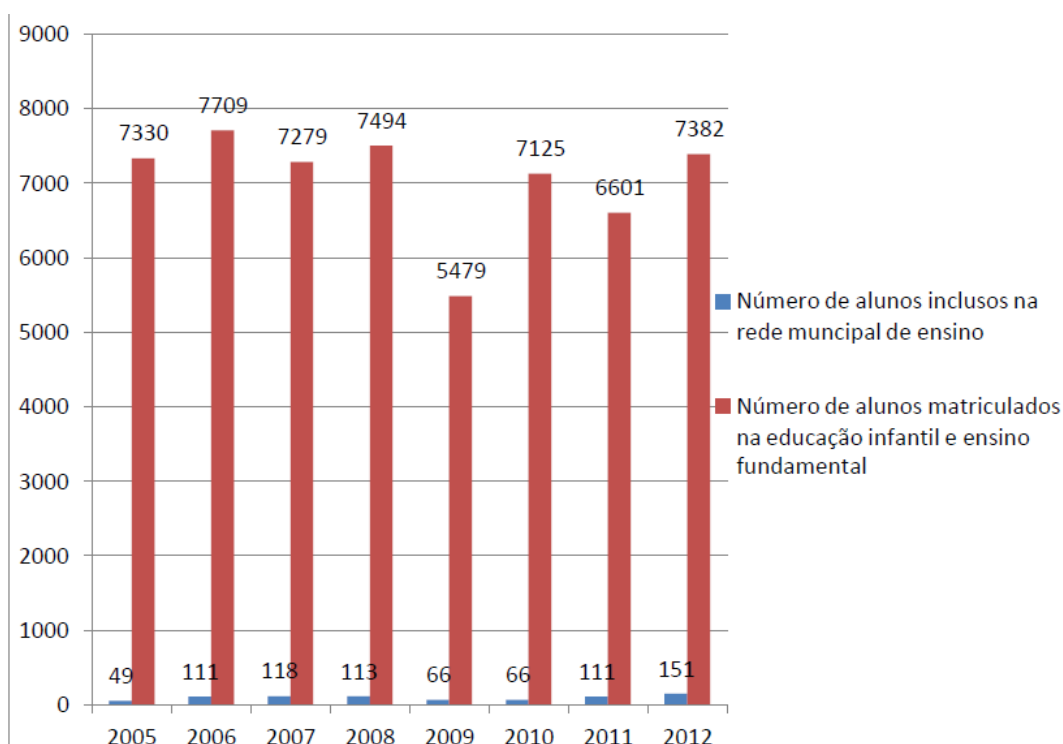
²⁴ Cabe destacar que há um projeto de lei organizado pela equipe do CEMAE com objetivo de regulamentar o trabalho da equipe, porém, ainda está em trâmite de elaboração, para apreciação e aprovação da Câmara de vereadores de Telêmaco Borba.

recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (GLAT; BLANCO, 2007, p. 30).

Assim, compreende-se que para cumprir as legislações e implementar o processo de inclusão, foi necessário que o município buscasse estratégias para o cumprimento legal. Nesse aspecto, a SME criou o CEMAE, composto por técnicos das áreas de psicologia, serviço social, pedagogia, fonoaudiologia. Esta equipe iniciou um trabalho buscando efetivar a inclusão e permanência de alunos na rede regular de ensino.

Nesse sentido, é importante apresentar o gráfico com o número de alunos inclusos e matriculados no período de 2005 a 2012²⁵.

Gráfico 1: Alunos inclusos e matriculados da rede municipal de ensino de Telêmaco Borba - PR



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

No gráfico 1, referente a inclusão, nota-se que no ano de 2005, haviam sido inclusos um total de 49 alunos, ou seja, 0,6%, e em 2012, contabilizou 151 alunos, isto é, 2,04 %. Nesse sentido, observando o gráfico, percebe-se que o número de alunos matriculados na rede municipal de ensino manteve-se estável, porém o

²⁵ Os dados apresentados no quadro encontra-se completo no Apêndice C.

número de alunos inclusos teve considerável aumento, ou seja, mais de 300%, possibilitando assim, a inclusão dos alunos na rede regular de ensino.

Em âmbito paranaense, as matrículas em 2012 na educação especial eram de 7.072, conforme dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES (2013).

As mudanças na prioridade de incluir as crianças permitiram o aumento de matrículas na educação básica, sendo possível constatar através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, apresentando um aumento das matrículas na educação especial de 9,1%, no ano de 2012, ou seja, em 2011 foram realizadas 752.305 matrículas, passando para o número de 820.433 no ano de 2012 (INEP, 2012).

Há que se analisar também, a análise das crianças que aguardam para serem avaliadas pela equipe do CEMAE:

Quadro 2: Alunos aguardando avaliação psicoeducacional

ANO	NÚMERO DE ALUNOS EM LISTA DE ESPERA PARA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL:
2012	167
2011	187
2010	103
2009	149
2008	140
2007	207
2006	151
2005	-----

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Observa-se que a equipe não consegue atender a demanda que necessita de avaliação psicoeducacional, não havendo diminuição dos encaminhamentos pelas escolas.

Salienta-se que o papel do CEMAE²⁶ foi, no início, o de realização de avaliação psicoeducacional de alunos; assim, orientavam a equipe escolar sobre o que deveria ser realizado com o aluno, reconhecendo como uma equipe multidisciplinar. Cabe apresentar que algumas crianças, quando realizavam

²⁶ Relatos obtidos através de relatórios, reuniões e planejamento estratégico que ocorrem sistematicamente na Secretaria Municipal de Educação.

avaliação psicoeducacional no CEMAE, já possuíam diagnóstico, ou após a realização da avaliação da equipe eram encaminhadas para neuropediatras ou psiquiatras para avaliação de possível diagnóstico de deficiência, transtorno que esta criança poderia apresentar e, a partir disso, haveria intervenção no processo educacional do aluno.

Cabe registrar que as avaliações psicoeducacionais na rede municipal de ensino seguem as orientações legais do Paraná, a qual para a criança ter atendimento especializado, deverá ter avaliação psicoeducacional, conforme²⁷.

Nesse sentido, segue, no Quadro 3, a quantidade de alunos inclusos com avaliação psicoeducacional e alunos que já possuíam diagnóstico:

Quadro 3: Alunos inclusos e com diagnóstico da Rede Mun. de Ensino.

ANO	NÚMERO DE ALUNOS INCLUSOS COM AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL REALIZADA PELA EQUIPE DO CEMAE	NÚMERO DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO INCLUSOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
2012	96	151
2011	99	111
2010	56	66
2009	35	63
2008	42	81
2007	82	75
2006	42	57
2005	16	43

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Ainda é visto no quadro acima que os alunos inclusos com diagnóstico na rede municipal de ensino não passaram, em sua totalidade, por avaliação psicoeducacional, dado que alguns alunos já haviam realizados consultas, avaliações e exames.

²⁷ Conforme Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, que estabelece os critérios para atendimento em sala de recursos multifuncionais, tem-se vários itens que solicitam a avaliação psicoeducacional. Como exemplo, consta-se no item 5.3, quanto a avaliação de Ingresso que:

Se efetiva a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos de [...]

E também no:

4.6, sobre a documentação que:

[...]b) Na pasta individual do aluno, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá conter os relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar que indicou este atendimento especializado e relatório pedagógico do aluno, elaborado a partir do conselho de classe, conforme regimento escolar.[...] (<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>)

Cabe destacar que, mesmo o aluno sendo inserido na rede regular de ensino inicialmente, após sua inserção, o aluno é avaliado periodicamente pela equipe, para verificar progressos, entre outras situações que a criança inclusa necessita.

Outro fator a ser considerado apontado por Oliveira e Leite (2007), é a importância de verificar as necessidades educacionais especiais que vão além dos serviços educacionais, prevendo os agentes para identificar tal situação e os devidos encaminhamentos necessários dos alunos que apresentam comprometimentos e que necessitam de atendimentos e/ou avaliações, sejam estes clínicos ou médicos.

Nesse sentido, a equipe, após realizar avaliação, visitas, intervenções, também tem o papel de encaminhar crianças e/ou famílias para rede de serviços existentes no município, bem como para outros serviços da região. Os casos encaminhados podem ser elencados como: psicologia clínica, fonoaudiologia clínica, consultas com pediatria, neurologia, psiquiatria, entre outros; Conselho Tutelar; serviços da política setorial como Assistência Social, Saúde, Cultura, habitação, entre outros.

Essa assertiva pode ser constatada através do Quadro 4:

Quadro 4: Encaminhamentos realizados pelo CEMAE

ANO	NÚMERO DE ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS PELA EQUIPE DO CEMAE PARA REDE DE SERVIÇOS DO MUNICÍPIO E/OU ESPECIALIZADOS
2012	127
2011	115
2010	57
2009	44
2008	135
2007	64
2006	144
2005	-----

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

No Quadro 4 observa-se que a equipe buscou encaminhar os casos para a rede de serviços do município, percebendo que somente em 2005 não há registros de encaminhamentos.

Nesse cenário, pode-se confirmar com os apontamentos de Bendinelli, Andrade, Prieto (2012), que a educação não consegue por si só suprir todas as

necessidades que a criança precisa, sendo necessária a intervenção de outras políticas públicas sociais e de uma assistência intersetorial.

Nesse contexto, o PNE/2001, refere-se à educação especial:

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. É medida racional que se evite a duplicação de recursos através da articulação daqueles setores desde a fase de diagnóstico de déficits sensoriais até as terapias específicas [...] (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2001-2010).

A partir da contextualização do CEMAE diante da educação inclusiva municipal, é que se torna possível ter elementos para conhecer o cotidiano dessa equipe. É através dos depoimentos de cada profissional que se possibilita estabelecer o diálogo entre as profissões, a construção cotidiana da equipe para concretizar a educação especial na perspectiva inclusiva e, principalmente, o trabalho interdisciplinar desta.

Nesse sentido, Fazenda (2002a, p. 12 - 14) expõe que:

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *locus* bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende. [...] Muito mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, os estudos mostram que uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada.

Nesta perspectiva, nota-se a relevância de estudar esta temática, proporcionando assim, a visibilidade do trabalho da equipe do CEMAE, bem como a contribuição para outras reflexões acerca do cotidiano profissional, propiciando também a ampliação na temática levantada.

4.2 O CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO – CEMAE: conhecendo a experiência da equipe

É fato que a educação é direito de todos e que a educação inclusiva ganha foco após a CF/1988 e a Declaração de Salamanca em 1994, reforçando a inclusão de todas as crianças com alguma necessidade educacional na rede regular de ensino. Para que isso se efetivasse, muitas legislações foram necessárias e ainda há inúmeros esforços tanto políticos, teóricos quanto técnicos e de apoio, com intuito de construir realmente uma escola inclusiva.

Como previsto nas Diretrizes Nacionais de Educação especial para Educação Básica, através da Resolução 02/2001, foi possível direcionar a educação inclusiva, com o foco principal de dar suporte aos profissionais que atuam com essa modalidade.

Nesse contexto, encontra-se a experiência do CEMAE, do município de Telêmaco Borba, responsável pela educação inclusiva municipal. Desde 1997, e também em 2003, houve tentativas de se criar um centro de atendimento a alunos com necessidades especiais educacionais, mas somente em 2005 o centro foi efetivado, com a criação do CEMAE, contando com uma equipe profissional especializada. Esta equipe é composta atualmente²⁸ por: 02 Assistentes Sociais; 02 Psicólogas; 02 Psicopedagogas; 01 Fonoaudióloga.

Remetendo-se um pouco mais à história do CEMAE, no ano de 2003, uma equipe formada por psicólogo e psicopedagoga elaborou um projeto denominado “CADE – Centro de Atendimento e Desenvolvimento Educacional”, que tinha como objetivo garantir a educação especial no município. Essa tentativa resultou na criação do CEMAE, em 2005, através da nova gestão municipal. A equipe iniciou seu trabalho contando com as seguintes áreas profissionais: Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia.

O objetivo desta equipe, em âmbito municipal, visa o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas e Centros municipais de educação infantil – CMEI's de toda a rede municipal de ensino, atuando também diretamente com as famílias sempre que necessário ou quando fatores sociais comprometem a socialização e aprendizagem do aluno em seu contexto escolar (TELÊMACO BORBA, CADERNO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TELÊMACO BORBA, 2008).

²⁸ Aqui refere-se ao ano de 2012.

Iniciado em 2005, o trabalho do CEMAE foi se ampliando gradativamente, bem como os recursos e serviços de apoio pedagógico especializado que complementam a escolarização formal dos alunos com necessidades educativas especiais.

A educação inclusiva no município de Telêmaco Borba teve mudanças pertinentes a partir de 2005, período em que a Rede Municipal passou por importantes modificações como: contratação de Assistente Social, debates com professores e funcionários para se criar uma proposta pedagógica, 1ª Conferência Municipal de Educação, transição dos Centros Municipais de Educação Infantil para a Educação, entre outros processos (MOREIRA, 2010).

No ano de 2008, foi publicada através da SME, a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino, com objetivo de garantir subsídios para o desenvolvimento das políticas educacionais no município.

Um fato importante que deve ser salientado é que após a publicação da proposta pedagógica foram produzidos os cadernos pedagógicos²⁹, os quais trouxeram orientações para professores no que se refere ao trabalho e conceitos na educação.

Merece destaque nesta pesquisa o caderno pedagógico da educação especial, que contempla o objetivo do trabalho da equipe profissional do CEMAE.

Ressalta-se que, desde sua implantação, a equipe se intitulava como uma equipe multidisciplinar, podendo ser observada no Caderno pedagógico da educação especial (2008), porém, no decorrer das atuações, através dos estudos e formações para elaboração do caderno pedagógico da educação especial, o grupo foi se fortalecendo e notando que havia possibilidades de atuar de forma mais integrada, mais unida. Dessa forma, o grupo avaliou que os estudos em conjunto fortaleciam as devolutivas de avaliações de alunos às escolas e orientações aos professores.

Após várias discussões sobre a atuação profissional, o grupo teve como estratégias para melhor qualidade do trabalho: a realização de estudos e discussões de casos uma vez por semana, formação para professores sobre a educação

²⁹ Os cadernos pedagógicos são cadernos elaborados pelos profissionais da Secretaria Municipal de Educação para orientar os professores no trabalho com alunos, bem como apresentar teoricamente cada modalidade de ensino de competência municipal. Vale salientar que para a construção dos cadernos pedagógicos, os profissionais tiveram capacitação continuada com pesquisadores que discutem a educação contemporânea.

inclusiva, a importância da família na escola, entre outros. Observa-se que houve avanços, porém, ainda não se constituía uma equipe interdisciplinar em seu todo.

Quanto aos serviços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em 2012, a estrutura dessa modalidade era composta pelos seguintes serviços: o Centro de Atendimento Especializado na área visual – CAE - DV, funcionando na Escola Municipal Costa e Silva; 02 classes especiais funcionando nas Escolas Municipais Leopoldo Mercer e Fabiano Braga Cortes; 05 salas de recursos multifuncionais, funcionando nas Escolas municipais Leopoldo Mercer, Conselheiro Zacarias, Dom Bosco, Costa e Silva, Samuel Klabin; 27 professores de apoio em sala de aula de alunos com laudos específicos para atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento e para atuar com alunos com deficiência física neuromotora que apresentassem formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva, oral e escrita, decorrentes de sequelas neurológicas e neuromusculares, conforme exposto nas instruções nº 010/08 – Superintendente da educação - Secretaria de Estado Da Educação - SUED/SEED – PR e nº 002/12 – SUED/SEED.

Além desses serviços elencados acima, o CEMAE se responsabiliza por questões de ordem social, econômica e educacional de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem devido a problemas sociais, assim tem como intervenções: visitas às famílias de alunos; orientações através de palestras para pais, com objetivo de aconselha-los sobre a relação da participação da família na educação dos filhos e no combate a evasão escolar, sendo que estas palestras sempre ocorrem em parceria com o Cadastro Único – Cad. Único, do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS do município, para melhor orientação quanto a condicionais da educação no Programa Bolsa Família - PBF. São realizadas também avaliações socioeconômicas para concessão de vagas em CMEI. Vale ressaltar que todo atendimento, avaliação e/ou intervenção destes profissionais são realizados após recebimento da Ficha de encaminhamento devidamente preenchida pela equipe técnico-pedagógica da escola/CMEI e professor (a) do aluno, não se esquecendo de que somente deve-se enviar a ficha quando esgotadas todas as alternativas de trabalho com o aluno no contexto escolar.

É possível verificar no Quadro 5 a caracterização de cada profissional pesquisado no CEMAE, do ano de 2005 a 2012:

Quadro 5: Caracterização dos profissionais do CEMAE

PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CEMAE	CÓDIGO DE CARACTERIZAÇÃO	DATA DAS ENTREVISTAS
Assistente Social ³⁰	Serviço Social e em Gestão Pública – Especialização em Trabalhos Interdisciplinares junto à Família	08 anos	A1	21/11/2013 – 15/09/2014
Psicopedagoga ³¹	Pedagogia – Especialização em Psicopedagogia e em Atendimento Educacional especializado.	08 anos	D1	18/11/2013 – 12/09/2014
Psicopedagoga	Pedagogia – Especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial.	08 anos	D2	14/11/2013 – 12/09/2014
Fonoaudióloga	Fonoaudiologia – Especialização em Neuropsicologia.	08 anos	C1	25/11/2013 – 15/09/2014
Psicóloga	Psicologia e Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia	05 anos	B1	18/11/2013 – 15/09/2012
Psicóloga	Psicologia – Especialização em Neuropsicologia.	08 anos	B2	18/11/2013 – 12/09/2014

³⁰ Ressalta-se que há mais uma Assistente Social, a qual se trata da pesquisadora.

³¹ Esta profissional participou das primeiras iniciações da criação do CEMAE.

(continuação)

Psicóloga ³²	Psicologia	02 anos	B3	03/10/2013 - 10/09/2014
-------------------------	------------	---------	----	-------------------------------

Fonte: Organizado pela pesquisadora, para fins da pesquisa, 2014.

Refletindo sobre a equipe pesquisada, é possível assinalar que todos os profissionais possuem especialização na área de atuação, são pertencentes ao quadro efetivo da prefeitura e têm mais de cinco anos de atuação na equipe. Isso demonstra a construção que o CEMAE fez ao longo dos anos, possibilitando maior conhecimento entre as áreas de atuação do CEMAE e buscando efetivar de fato a educação inclusiva.

É relevante destacar que, entre os sete profissionais caracterizados no Quadro 5, cinco iniciaram junto com a criação do CEMAE. Outro ponto importante a se observar é a atuação dos profissionais no CEMAE, como pode ser visto a seguir:

- **Psicologia:** objetiva a compreensão das relações do educando com a aprendizagem, a dinâmica da personalidade, avaliação da cognição e da maturidade, visando identificar as causas das dificuldades dos alunos. O processo de avaliação psicológica segue os seguintes passos: entrevista com a mãe ou responsável (anamnese); entrevista com o professor(a) e equipe técnico-pedagógica de Escola/CMEI; aplicação de técnicas e testes psicológicos para realização da avaliação psicoeducacional; observação do aluno no Contexto Escolar; discussão de casos com a equipe interdisciplinar do CEMAE; encaminhamentos necessários: neurologista, psicólogo clínico, etc.; devolutiva para os pais e a escola (RELATÓRIO DE AÇÕES, 2013).
- **Psicopedagogia:** Avaliação psicopedagógica no CEMAE e no contexto escolar com o objetivo de identificar as barreiras que estão impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões, sendo os resultados indicadores para determinar os tipos e intensidade dos apoios às necessidades educacionais individuais que os alunos requerem para

³² Esta psicóloga trabalhou no início da formação do CEMAE e contribui na formação do trabalho da psicologia, sendo necessário sua participação na pesquisa. Ressalta-se que foi realizada com a mesma, a entrevista pré-teste, com intuito de validar as entrevistas e utilizar todas as condutas éticas para essa pesquisa.

aprender. A atuação destes profissionais consiste em: realização de avaliações psicoeducacionais no contexto escolar e no CEMAE; emissão de relatórios de avaliação psicoeducacional; colaboração com os professores para a melhoria da prática pedagógica particularmente em sala de aula, ajudando-os a discutir e redigir as adaptações curriculares para atender às necessidades individuais dos alunos; viabilização de transporte escolar para alunos com necessidades educacionais especiais; adaptações de materiais, currículo e mobiliários para alunos com necessidades educacionais especiais; assessorar os Centros de Atendimento Especializado – Deficiência visual, área de surdez, bem como ao Professor de Apoio em sala de aula; assessoramento pedagógico e psicopedagógico as Salas de Recursos e Classes Especiais (RELATÓRIO DE AÇÕES, 2013).

- **Fonoaudiologia:** tem objetivo de acompanhar/avaliar os educandos com queixas relacionadas ao processo de desenvolvimento de linguagem oral e/ou escrita, correlacionados as dificuldades de acompanhamento escolar. A atuação deste profissional consiste em: audição: Audiometria e Imitanciometria; linguagem (fonética, fonologia, sintaxe, semântica e discurso); consciência Fonológica; leitura e Escrita (rota de leitura, processamento fonológico e ortográfico, produção e interpretação da escrita).
- **Serviço Social:** tem como objetivo intervir no enfrentamento da questão social em suas múltiplas manifestações com a perspectiva de defender e garantir o acesso aos direitos sociais e à cidadania, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. A atuação profissional contempla: avaliação socioeconômica de famílias que solicitam vagas de CMEI, utilizando como critérios de inscrições o Termo de Ajustamento de Conduta – TAC; realização de visitas domiciliares solicitadas pela Escola/CEMAE/CMEI, visando reinserir a criança no convívio escolar e trabalhando a prevenção com as famílias (frequência escolar, saúde, alimentação); elaboração/execução de trabalhos preventivos (palestras referente educativas embasados no ECA); ações de articulação e encaminhamento à rede de serviços do Município (Conselho Tutelar, Conselhos Municipais, Secretarias de Saúde, de Assistência Social, Cultura, Habitação e outras, quando se fizer necessário); devolutivas a Escolas e CMEIs sobre casos atendidos; discussão

de casos com equipe do CEMAE; supervisão de estagiários de Serviço Social (RELATÓRIO DE AÇÕES, 2013).

Observa-se nestes relatórios de ações, que algumas experiências são voltadas especificamente para cada profissão, caracterizando a multidisciplinaridade, bem como atuações visando o trabalho interdisciplinar da equipe.

Outro fato a ser apontado nesse sentido, é que através das atuações, das intervenções, dos serviços oferecidos, pode-se concordar com algumas sugestões trazidas por Paulon et al. (2005, p. 47), considerando concretizar ações da equipe interdisciplinar no apoio à inclusão educacional, como:

- a. Investigar e explorar os recursos da comunidade a fim de articular os serviços especializados existentes na rede de educação e saúde às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais; b. Desenvolver estratégias de parceria entre as diversas instituições com trabalho social e comunitário, governamental e não governamental; c. Realizar visitas domiciliares para auxiliar no acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; d. Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, favorecendo a interlocução dos segmentos da comunidade escolar; e. Articular a mediação entre a sala de aula com o atendimento educacional especializado, o atendimento clínico, a rede de assistência e a família (PAULON ET al., 2005, p. 47).

Assim, a equipe do CEMAE, ao longo de oito anos, iniciou sua atuação de forma multidisciplinar, buscando no seu cotidiano profissional, estratégias, estudos e formas de trabalhar interdisciplinarmente, através de sua intervenção, de formações continuadas da equipe, do acesso ao aluno aos níveis de ensino, com objetivo de buscar na escola um local de criatividade, de autonomia, um processo de vivência, ou seja, o sucesso escolar do aluno incluso.

Este processo ainda está em construção. Atualmente, o grupo percebe que há muitos desafios para se alcançar a interdisciplinaridade e neste contexto de avanços, de questionamentos é que se objetiva esta pesquisa: analisar como se deu no cotidiano profissional a relação entre a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, a partir da experiência da equipe do CEMAE no contexto da educação inclusiva no município de Telêmaco Borba - PR.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou através das entrevistas, refletir sobre as estratégias realizadas pelo CEMAE. Cabe destacar que, conforme apresentado

na introdução, a pesquisa optou-se por categorizar as entrevistas para melhor reflexão do cotidiano da equipe.

A partir dessa construção metodológica, apresenta-se a seguir as categorias levantadas para compreensão desta pesquisa. Para construção deste tópico, foi necessário o uso do procedimento metodológico de entrevistas realizadas com a equipe técnica do CEMAE.

4.2.1 Experiência da equipe

O cotidiano profissional é permeado por situações complexas, dinâmicas, cheia de significados, vivenciadas por experiências da prática de cada profissional. A socialização dessas experiências poucas vezes é debatida em pesquisas.

Nesse aspecto, merece neste estudo a ênfase das práticas realizadas no cotidiano profissional, visando à sistematização das experiências vivenciadas no contexto da educação inclusiva, da equipe profissional do CEMAE.

Quando se reflete a realidade vivenciada, de forma teórica, isso possibilita a teorização da prática, tornando fonte da construção do conhecimento (NETTO, E., 2010). Nesse sentido, é relevante apontar o processo da experiência da equipe do CEMAE, apresentando as estratégias de superação da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade.

Nesse ponto, é importante observar o processo de construção de saberes revelado na prática desses profissionais, não se esquecendo que essa construção se insere no cotidiano do exercício profissional, no contexto da composição do grupo. Cabe aqui inferir que é nas relações em grupo, construindo por meio de situações complexas, de experimentos, de novas tentativas, de estudos, de conflitos, que se constrói a identidade singular dos profissionais.

Conforme observado anteriormente, o CEMAE atua com a inclusão desde 2005, com intuito de possibilitar aos alunos, professores, equipe escolar e gestão escolar, as formas de se concretizar o acesso e permanência escolar, bem como o sucesso da aprendizagem do aluno.

Essas afirmativas estão em consonância com as orientações das Diretrizes da educação especial:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001, p. 83).

Para que isso ocorra, o papel de uma equipe que oriente e auxilie com ações para que o aluno seja incluso e que tenha apoio integral, se torna relevante. O papel da equipe no que se refere à inclusão pode ser assim elencados: “[...] ter objetivo comum e se constituir pela articulação e cooperação de serviços e profissionais, em que a relação destes se estabeleça sem distinção valorativa entre as diferentes áreas de conhecimento” (BENDINELLI, ANDRADE, PRIETO, 2012, p 17).

Cabe destacar que a educação especial é garantida legalmente na CF/1988 há mais de duas décadas e, especificamente em Telêmaco Borba, há nos depoimentos a tentativa de iniciar o trabalho de uma equipe logo após a promulgação da LDB/1996, conforme pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

“Bom, eu entrei mais ou menos em mil novecentos e noventa e sete, quando era uma equipe ainda bem pequena, eu como psicopedagoga, uma psicóloga e uma assistente social. Nós tínhamos nessa época as classes de apoio que davam apoio à aprendizagem das crianças com dificuldades [...]” (D2).

“Talvez eu tenha sido uma das primeiras a trabalhar na equipe, porque quando eu cheguei aqui em mil novecentos e noventa e sete, nós não tínhamos uma equipe multiprofissional, nós tínhamos era uma classe de apoio, e as classes de apoio que a gente não tinha assistência porque só tinha eu e uma pedagoga [...]” (B3).

É possível verificar nos depoimentos que, antes da criação do CEMAE, houve tentativas de se instituir uma equipe técnica para atuar com educação especial, constituída por diferentes áreas do conhecimento. No relato do “B3”, há a percepção de equipe multiprofissional, confirmando o início do trabalho nessa dimensão, ou seja, conforme Fazenda (2012a) afirma, é na multidisciplinaridade que há a cooperação como elemento para o desenvolvimento, dentro da sua própria

ótica, porém, sem ter o propósito de avançar no que diz respeito ao rompimento das fronteiras disciplinares.

Registre-se que a tentativa de ter uma equipe técnica no período apresentado, não conseguiu ser efetiva, pois não havia apoio administrativo, como pode ser verificado nos seguintes depoimentos:

“O secretário atual, na época, não queria mais a sala de recursos, ele dizia que era um absurdo e ele foi indo, indo, indo até cortar a sala de recursos, e aí nós ficamos com uma situação em que as crianças não tinham como trabalhar [...]” (B3).

“Não era reconhecido pelo Estado, nós atendíamos inclusive o município do Imbaú, na área rural também. E as professoras não tinham exigências de terem formação com especialidades, eram professoras que trabalhavam com alfabetização e tinham boa vontade também.” (D2).

Constata-se que um dos motivos também era a falta de legislações suficientes para o apoio na atuação da educação especial na época.

Cabe apontar que no período da década de 1990, debatido no capítulo 1 e 2, as políticas sociais e o papel do Estado foram modificados, refletindo no papel da educação, pois [...] de um lado, coloca-o a serviço da formação das elites dirigentes e, de outro lado, produz conhecimentos críticos para a interpretação das relações sociais contraditórias que conduzem a seu enfrentamento e transformação (PIRES, 1998, p. 174).

Note-se que a realidade apresentada no depoimento da “D2” não condiz com as orientações da LDB/1996, a qual dispõe no artigo 59 que os sistemas de ensino deverão assegurar professores com especialização adequada para o atendimento especializado³³.

Nesse sentido, é válido apontar que a realidade educacional não consegue efetivar em sua totalidade as premissas da legislação sem o apoio político-administrativo e estrutural, como observado no depoimento do “D1”. Outro fator que impede a implementação é o contexto, na época, vivenciado no país.

Reforçando as afirmativas apresentadas, Peroni ([s.d], p. 01) coloca que:

³³ Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, lei 9394/1996).

Se por um lado, após muitas lutas garantimos o direito à educação, como parte dos direitos sociais, pela democratização da sociedade e a gestão democrática da educação, por outro, o mundo já vivia uma crise do capitalismo, e suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via-, que redefinem o papel do Estado, e diminuem a sua atuação como executor das políticas sociais. Vivemos, portanto a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, mas a dificuldade de implementá-los.

Considerando as contradições vivenciadas na década de 1990, a educação foi se construindo por momentos contraditórios, bem como a política inclusiva, a qual também teve avanços mundiais e nacionais na década referida. Ainda, infere-se que não se pode deixar de apontar que, no Brasil, a educação especial sempre esteve sob responsabilidades de entidades privadas e filantrópicas, caracterizando assim, a relação na legislação entre poder público e instituições privadas quanto à responsabilidade no atendimento de alunos com deficiências, sendo que os atendimentos de alunos mais comprometidos era de responsabilidade dos grupos privados e aqueles menos comprometidos, eram realizados pelas classes especiais públicas (KASSAR, 2011) . Complementando:

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos. A formação de uma educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral (KASSAR, 2011, p. 62,63).

Somente a partir dos anos 2000 que essa posição da educação especial começa a mudar. O governo Lula, como já ilustrado no Capítulo 1, enfatizou essas mudanças, implantando a política de educação inclusiva. Nesse sentido:

Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam

matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado (KASSAR, 2011, p. 72).

Remetendo-se a Telêmaco Borba, as mudanças na educação inclusiva também se iniciaram no ano de 2003, com a criação do CADE, e foram concretizadas em 2005, quando este alterou-se para CEMAE, na nova gestão municipal. Nesse período os profissionais foram se inserindo, cada um com sua especificidade, de caráter multidisciplinar.

Nesse sentido, é interessante quando questionado aos profissionais como foi sua inserção na equipe do CEMAE:

“No ano de dois mil e cinco, [...] então foi mais ou menos em junho que eu comecei fazer parte da Secretaria de Educação, da equipe [...] na Secretaria de Educação, fui apresentada pra equipe de Educação especial que na época era composta, já tinha na equipe: psicóloga, duas psicopedagogas, a fonoaudióloga também já estava fazendo parte da equipe nesse momento, e aí eu, enquanto assistente social, comecei também a fazer parte da Educação Especial.” (A1).

“Houve uma vaga em aberta, a psicóloga do CEMAE foi transferida para o “RH”³⁴ e aí eu solicitei a minha transferência porque eu já sou pedagoga e aí eu me identifico com a questão da educação, [...] e onde os psicólogos são inseridos é no CEMAE, então é esse espaço do psicólogo. Então aí eu fui pra lá.” (B1).

“A minha inserção se deu a partir da solicitação do Secretário de Educação na época. Eu já trabalhava com educação especial, mais especificamente na área da surdez, meu trabalho se limitava só na equipe de surdos do centro de atendimento à surdez.” (C1).

Então, em dois mil e seis. Tinham duas psicólogas e uma estava sendo transferida para uma outra secretaria, então abriu-se uma vaga e do qual eu fui inserida nessa vaga, e coincidiu que eu já tinha experiência na educação, trabalhava em outros municípios, tanto na APAE³⁵ quanto no ensino regular. Então coincidiu que eu já tinha a experiência e era meu interesse nessa área mesmo [...]” (B2).

“No ano de dois mil e cinco. Na gestão anterior de dois mil e quatro, já existia um projeto na área de educação especial onde já tinha, se viabilizava todas as questões interdisciplinar, a qual não se efetivou nesse ano. No decorrer do ano de dois mil e cinco com novos gestores esse projeto se iniciou. Iniciou o projeto do CEMAE e com ele o trabalho numa equipe interdisciplinar, na qual no momento com um grupo de pessoas bastante interessada que isso se efetivasse. Com relação a

³⁴ Recursos Humanos.

³⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

essa equipe nos tínhamos todo elaborado um projeto e que caminhava pra discussões, propostas nessa área interdisciplinar.” (D1).

“[...] fui trabalhar na Secretaria de Saúde, [...], quando eu voltei pra Educação, havia sido formado o CEMAE, através do [...] que agora é um psicólogo que voltou, e já estava lá nessa época: a [...] que é pedagoga, psicopedagoga, aí ficou eu, a [...] como auxiliar administrativo, hum... Quem mais? Não tínhamos assistente social naquela época, éramos só nós. [...]” (B3).

Nos depoimentos, percebe-se que a equipe iniciou-se como multidisciplinar e foi caminhando para as discussões interdisciplinares, como pode ser observado no depoimento da “D1”.

Complementando, “C1” aponta que a sua atuação, antes de iniciar no CEMAE, era limitada somente a área de surdez. Isso mostra que havia o trabalho na educação especial, mas cada profissional específico em sua área de atuação.

Nesse contexto, encontra-se ainda, a orientação de criação de equipes de caráter multidisciplinar no Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 -2024 – PNE/2014, na meta 4, a qual apresenta a universalização da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no item 4.5, visando estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, integrando profissionais das áreas de saúde, assistência social, psicologia, pedagogia, como forma de apoio aos professores para com as necessidades de seus alunos.

Na educação inclusiva, a atuação do CEMAE foi constituindo-se com o papel de orientar e acompanhar o processo de inclusão de crianças na rede regular de ensino de Telêmaco Borba e cada profissional, ao ser inserido, buscou atuar na direção de conhecer e compreender a perspectiva da educação inclusiva e suas mudanças.

Cabe destacar que para conhecer de fato esse processo é de fundamental importância observar o cotidiano profissional da equipe. Oliveira, Leite (2007, p. 514), afirmam que para garantir a educação inclusiva, proporcionando o êxito em inserir os alunos no ensino regular, é necessário “[...] organização diferenciada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola”.

Nesse sentido, alguns dos principais instrumentos que o CEMAE utiliza são as avaliações psicoeducacionais com intuito de investigar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, observando as suas necessidades, sejam estas: familiar, social e comunitária, para possibilitar as intervenções no contexto escolar, bem como orientar as estratégias com o professor, equipe escolar e demais serviços que o aluno necessita para o seu aprendizado.

Assim, a avaliação psicoeducacional enfatiza o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, identificando as potencialidades e necessidades educacionais que o aluno irá precisar, bem como a melhoria das condições da escola em responder a essas necessidades. Salienta-se que a avaliação psicoeducacional realizada na educação é diferente do modelo clínico. A realização da avaliação poderá ocorrer no âmbito da própria escola e, quando os recursos escolares apresentarem-se insuficientes, a escola pode recorrer ao apoio de uma equipe multiprofissional (BRASIL, DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2001).

4.2.2 Especificidade do trabalho do profissional na equipe

Sabe-se que a vida cotidiana é a vida de todos os dias, do homem inteiro, como afirma Heller (2008), carregada de todos os aspectos, de individualidade, de personalidade, na qual se coloca todos os sentidos, as ideologias, paixões, habilidades, entre outros.

Na vida cotidiana desenvolve-se atos concretos e heterogêneos, vivenciados por situações concretas e determinadas socialmente, nas quais o cotidiano:

[...] é próprio do ser social, não há um sem o outro. O homem está lançado na cotidianidade por inteiro: física, intelectual e socialmente. Entretanto, não consegue explorar ao máximo cada uma dessas capacidades devido à estrutura da vida cotidiana que o domina e o mantém arraigado à reprodução do *status quo* (ROCHA, 2012, p. 74).

O que se compreende a partir dessas afirmativas, é que o ser humano não é homogêneo, pois seu cotidiano, se determina por vários aspectos, seu conteúdo e significado dos tipos de atividades realizadas, ou seja, “[...] são partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso,

a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (HELLER, 2008, p. 32).

Nesse sentido, o que se afirma é que a vida cotidiana, em sua significação, não é somente heterogênea, mas também hierárquica:

Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais....A heterogeneidade e a ordem hierárquica (que é condição de organicidade) da vida cotidiana coincidem no sentido de possibilitar uma explicitação “normal” da produção e da reprodução, não apenas no “campo da produção” em sentido estrito, mas também no que se refere às formas de intercâmbio (HELLER, 2008, p. 32).

Nesse aspecto, a vida cotidiana, para Carvalho, M. (2012), é alterada pela função dos valores vivenciados em uma época histórica, ou também pelas funções das particularidades e interesses individuais nas diferentes etapas da vida.

É na vida cotidiana que se cria um espaço onde se possa construir respostas diante das necessidades e impasses vivenciados pelo ser humano. Diante do exposto, através da percepção que o cotidiano é permeado por heterogeneidade, hierarquia, contradições e por situações determinadas socialmente, é que se apresentam os depoimentos dos profissionais do CEMAE no sentido de explicitar as especificidades encontradas no cotidiano deste.

Nessa categoria, os depoimentos se atêm à especificidade de cada profissional, visto que cada um apresenta a sua característica e formação para atuar na educação especial e, especificamente, no CEMAE.

O que se observa nos depoimentos a seguir, é que são carregados de vivências do cotidiano da equipe, das habilidades, dos gestos, dos sentimentos.

Pensar o cotidiano como um universo tão contraditório constituído por um campo infindável e encantador a ser desvelado e extrair do próprio cotidiano vivido elementos para a construção de um arcabouço teórico-conceitual, fundamentado numa proposta ética e política, é condição *sine qua non* para a práxis social. Não foi mero acaso que Heller empreendeu esse desbravamento. Na busca pelo conhecimento, mergulhou por inteiro no universo reflexivo da filosofia; da arte, da ética e da política, posicionando-se ética e politicamente num cotidiano tão conturbado. Muito mais do que uma simples escolha, era também um dever-de-vir-a-ser (VERONEZE, 2013, p. 170).

É interessante apontar as construções em comum da equipe, visando o processo de construção interdisciplinar, bem como a educação inclusiva no seu cotidiano profissional.

Primeiramente, é possível observar nos depoimentos o foco de trabalho da equipe e as principais atividades da mesma:

“Pois é, nós construímos um instrumental técnico comum...[...] Nessa ficha que nós criamos lá no setor, tem a identificação do aluno: o nome, data de nascimento, aonde esse aluno mora, os pais desse aluno, a escola que ele estuda e a série que ele está, logo em seguida se descreve nessa ficha de encaminhamento, houve encaminhamento, que é pro serviço social, pro serviço de psicologia, pro serviço de psicopedagogia e pro serviço de fonoaudiologia. Quando o aluno, ele necessita do olhar de todos da equipe, a escola já descreve na ficha de encaminhamento a demanda daquele aluno pro serviço social, a demanda desse aluno pra psicologia, pra fonoaudiologia pra psicopedagogia, e todos os profissionais fazem o atendimento a este aluno [...].” (A1).

“A gente construiu esse material explicando então se a criança tinha problema, não aprendia, se não retinham a aprendizagem, outros se não conseguiam falar, não conseguiam ouvir, se eram agitados, não agitados, se tinha limites, sem limites, todas essas coisas, a gente colocou, se os pais participavam ou não participavam. [...] A partir disso a gente agendava o atendimento, a fazer um atendimentinho, agendado, que os pais teriam que levar as crianças. Primeiro momento, levava a criança, a mãe e a criança para a gente saber as informações, tipo uma anamnese, para saber como ele tinha nascido, quais os problemas que envolveram, para saber se os pais estavam juntos, se os pais estavam separados, se havia conflitos. Então nós tínhamos noção do que estava acontecendo naquela família para depois [...] passar para um processo de, vamos dizer, de até atendimento para avaliação, para aprendizagem, ou encaminhar para tratar dos problemas emocionais, que não haviam também, porque não tínhamos psicólogos responsáveis no SUS para fazer o atendimento infantil e ali não era o lugar de se fazer atendimento clínico. Muitas vezes nós tínhamos que abrir as portas porque não tinha quem fizesse.” (B3).

“[...] Então, a gente trabalha muito com avaliação psicoeducacional, acompanhamento das crianças nas escolas, os próprios encaminhamentos, quando for necessário, para vários outros profissionais [...] Então assim, o quanto o profissional psicólogo nessa equipe contribui com seu trabalho para estar encaminhando para outros profissionais, e depende da necessidade da criança, da família a gente faz esses encaminhamentos. Os encaminhamentos são diversos, pode ser tanto para psicólogo clínico, neurologista, pediatra, enfim, juntamente com os outros profissionais também, se é, por exemplo, a fono, ou questão clínica, a profissional já encaminha e assim sucessivamente.” (B2).

Enfatiza-se aqui a construção de metodologias de trabalho realizadas pela equipe, percebendo a necessidade de instrumental para conseguir acompanhar o aluno em seu processo de inclusão.

Destaca-se também que a equipe visa, na sua atuação, realizar encaminhamentos de crianças para outros setores, seja da política de educação ou de outras políticas setoriais do município e de outras regiões. Cabe ressaltar que os depoimentos estão em sintonia com a apresentação do item 4.1.

Nesse contexto, é que a intersectorialidade se faz necessária na educação inclusiva:

Uma das estratégias para que se efetive a inclusão escolar de qualidade é a articulação intersectorial no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, na dimensão das políticas públicas de educação, saúde e assistência social (KRONHARDT; FELDEN; MOLINA, 2010, [s.p]).

Os depoimentos apresentados estão em concordância com o que se estabelece nas Diretrizes Nacionais da educação especial (2001, p.36):

Da mesma forma, há que se estabelecer um relacionamento profissional com os serviços especializados disponíveis na comunidade, tais como aqueles oferecidos pelas escolas especiais, centros ou núcleos educacionais especializados, instituições públicas e privadas de atuação na área da educação especial. Importante, também, é a integração dos serviços educacionais com os das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social, garantindo a totalidade do processo formativo e o atendimento adequado ao desenvolvimento integral do cidadão.

Tal papel reflete no cotidiano dos profissionais, em suas especificidades de atuação, apontado para cada profissional a importância da sua área garantir a educação inclusiva, bem como a relevância da área para a construção da equipe nessa garantia de direito.

Com esse entendimento, quando questionado aos entrevistados como eles identificam o seu trabalho dentro da equipe do CEMAE, apresentam-se os seguintes depoimentos:

“[...] a medida que o serviço social foi conquistando espaço junto com as escolas, que o serviço social foi conquistando espaço junto com as equipes que compunham as creches naquele determinado momento, as demandas começaram a surgir: alunos faltosos, alunos com problema de evasão escolar, alunos cuja famílias estavam ausentes da vida escolar dos filhos, então essas demandas começaram a vir pro serviço social, e se fez necessário que o serviço social fizesse parte da equipe

da Secretaria de Educação e que conquistou esse espaço e a gente está lá atuando até hoje. Hoje, no meu entendimento, todo esse período de experiência na Secretaria de Educação não é possível mais atuar; a escola, os problemas da escola não diz respeito mais só o pedagogo, não diz respeito mais só o professor, só o magistério. Hoje os problemas sociais que chegam na escola exige a presença do serviço social, se faz necessário a intervenção do serviço social, porque esse aluno às vezes o problema da aprendizagem está relacionado à assistência social mais complexa, que envolve a família, e precisa deste olhar do serviço social pra atender essa família, pra atender essa criança no seu contexto escolar, então no meu entendimento trabalho do serviço social na política da Educação ele é de fundamental importância fica difícil de você hoje atuar na Secretaria de Educação sem ser o quadro profissional do serviço social, é praticamente impossível um trabalho de qualidade, porque o serviço social tem um preparo técnico, tem capacidade científica pra interpretar a realidade social desse aluno, tem metodologia de trabalho pra trabalhar com essa família, pra fazer a parceria com a rede de atendimento do município pra fazer os encaminhamentos que são necessário.” (A1).

“Eu identifico meu trabalho como importante, assim como o trabalho das demais que fazem parte da equipe, assim como todos eles tem a sua importância. Então a questão do psicólogo em si, nos cabe talvez pela característica ao psicólogo da questão de uma formalidade com relação à questão do laudo e que as crianças então são encaminhadas por exemplo: pra uma sala de recursos³⁶, principalmente no que é a deficiência intelectual que você precisa de instrumentos formais que no caso são instrumentos exclusivos do psicólogo, [...] então assim o psicólogo faz parte da equipe, sem o psicólogo não tem equipe, então é um trabalho de bastante importância, mas assim, como sem o assistente social também na equipe, falta alguma coisa, sem a fonoaudióloga que complementa o nosso trabalho também falta alguma coisa... [...]” (B1).

“O meu trabalho hoje vem somar, avaliando as questões de linguagem tanto oral quanto escrita, e também aspectos da audição. Eu acho que numa avaliação numa equipe interdisciplinar, uma equipe avaliadora, considerando que a linguagem muitas vezes é a base do desenvolvimento de uma criança, tanto a linguagem oral quanto as questões auditivas, eu vejo de suma importância o trabalho do fonoaudiólogo na equipe interdisciplinar para complementação de diagnóstico e definição de condutas.” (C1).

“[...] seria a extrema importância para ver questões específicas e também para estar juntamente com o grupo e estar discutindo casos, de estar fazendo os encaminhamentos [...] então, o quanto é importante no sentido de você estar vendo a questão intelectual, a questão cognitiva, as questões específicas da psicologia como os testes psicológicos, as entrevistas, anamnese com a família, então

³⁶ Ressalte-se que as salas de recursos multifuncionais foram criadas pelo governo federal, através do decreto nº 7.611/2011, sendo ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, §3º Decreto nº 7.611/2011).

tem toda uma particularidade do meu setor da psicologia que juntando e complementando com os outros profissionais, [...]”(B2).

“Trabalho de forma integrada com outros profissionais do setor e com objetivo principal da aprendizagem e o acompanhamento da criança que é atendido pelo CEMAE, as crianças que também vão para sala de recursos, para o centro de DV, das duas classes especiais que nós temos hoje.” (D1).

“[...] Eu penso que o trabalho da psicopedagoga é bem importante, tem uma grande relevância porque esta diretamente ligado à aprendizagem, então as crianças que são encaminhadas, todas têm alguma questão envolvida com a aprendizagem, então a gente vai trabalhar para identificar, achar uma maneira de ele aprender, o porquê dele não estar aprendendo, as causas quem sabe, acontece que é por aí.” (D2).

O que se percebe nos depoimentos diante do papel de atuação, são as características construídas da profissão dentro da equipe do CEMAE. Cabe apontar que os profissionais apresentaram a sua especificidade de atuação, colocando a relevância do seu papel profissional dentro da equipe.

Ainda, percebe-se que nos depoimentos “B1”, “C1”, “B2”, “D1” analisam que o seu papel profissional vem somar e integrar com as outras profissões inseridas na educação inclusiva.

Destaca-se que nos depoimentos do “B1” e “C1”, a identificação do trabalho voltado para o diagnóstico da criança, na qual deve-se ter um laudo para comprovar a deficiência, ou seja, de uma educação embasada na patologia, na doença da criança. Nesse sentido, deve se atentar que:

Os critérios diagnósticos enfatizam o déficit e a doença e quando os sintomas se sobrepõem ao ser humano, eles se materializam na pessoa, num processo de rotulação, estigma e coisificação que se fundem como resultado da deficiência, como iatrogênese. Um exemplo bem simples disso é quando encontramos pessoas, entre elas, professores que se referem a determinados alunos como “aquele é o TDAH, não pára!”, “este aqui é o autista, não interage!”, “aquele ainda não tem diagnóstico fechado, mas deve ser deficiente intelectual”. Ou seja, os sintomas já classificados pelos critérios diagnósticos se sobrepõem de tal maneira à criança que esta perde sua identidade e passa a ser tratada como “coisa”, materializando desta forma a deficiência (ORRÚ, SIQUELI, 2012, p. 364, 365).

Já o “A1” e “D2”, especificaram o depoimento relacionando somente com a sua profissão, não caracterizando as intervenções na busca de um trabalho que supere a fragmentação disciplinar.

Nesse sentido, se coloca o papel da interdisciplinaridade, pois ela é a única perspectiva que visa romper com a visão disciplinar e, nesse contexto:

São muitos os desafios para atingir a interdisciplinaridade, dentre eles destacamos: assumir um paradigma teórico-metodológico que admita contradições, ambiguidades, conviver com incertezas; construir uma perspectiva crítica, reflexiva; construir uma visão de realidade que transcenda os limites disciplinares sem perder a especificidade; conceber o conhecimento científico enquanto representação do real; estabelecer relação entre conteúdo do ensino e realidade social escolar; desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais, das situações adquiridas e a abrir-nos para perspectivas e caminhos novos (FRANCISCHETT, 2005, p. 09).

Fazenda (2002b) expõe que o pensar interdisciplinar se fortalece ao permitir e observar o olhar sobre o novo, partindo da premissa “[...] de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas”.

Isto posto, cabe aos profissionais buscar romper no seu cotidiano profissional a compartimentalização dos saberes, visando garantir, sobretudo, a articulação e diálogo dos saberes, superando as fragmentações, sendo capazes de interferir nas transformações sociais do aluno incluso, bem como superar a visão fragmentada do aluno, compreendendo este como ser integral, visando suas potencialidades.

4.2.3 Desafios presentes na experiência dos profissionais do CEMAE

É fato que a CF/1988 configurou-se como um marco para os direitos sociais no país. Caracterizada pelo envolvimento da sociedade em sua construção, as mudanças influenciaram o papel da educação e da educação inclusiva, especialmente.

Como já discutido anteriormente, mesmo vivenciando um processo do papel do Estado brasileiro, a educação especial esteve à frente dos debates na década de 1990, implicando mudanças relevantes para o país:

[...] Considerando a situação por este aspecto, identifica-se uma grande diferença de enfoque da questão: a legislação brasileira mudou radicalmente a abordagem do atendimento a essa população, inclusive tomando para si a responsabilidade de atendimento a esses alunos, pois a legislação atual privilegia o atendimento a alunos com deficiências nas *escolas comuns públicas*. Dessa forma, a incorporação e a efetivação dos

direitos das pessoas com deficiências no país, seja por adesão a acordos internacionais, seja como decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil brasileira, nos parecem um grande avanço (KASSAR, 2012, p. 844).

Nesse aspecto, no decorrer das transformações na educação e educação inclusiva, experiências foram se construindo, buscando adaptar a atuação em prol da garantia da inclusão. Assim:

Temos a Constituição de 1988 e leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que nos conclamam a uma “virada para melhor” de nosso ensino. Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido (MANTOAN, 2006, p. 24).

Sabe-se que para garantir algo os desafios são constantes e, nesse sentido, quando questionados quais os desafios encontrados no exercício profissional em relação à educação inclusiva, as respostas são apresentadas a seguir:

“[...] Pois é.... os desafios são muitos. Mas eu acho que muito dos desafios foram transpostos, mas um dos desafios maiores que eu penso que ainda a gente precisa transpor é a rede de atendimento, porque o CEMAE ele não dispõe de todos os serviços necessários para trabalhar a educação inclusiva [...] então eu acho que um dos principais desafios que nós temos hoje no exercício profissional em relação à Educação inclusiva, eu falo referente a todos nós que fazemos parte da equipe do CEMAE, é trabalhar de forma articulada com a rede de serviços que o município já dispõe. Esse exercício precisa ser transposto tentando inclusive na qualidade do atendimento pra nossa demanda de trabalho que são os alunos inclusos na rede municipal de ensino do Centro Municipal da Educação Infantil.” (A1).

“O maior desafio que existe não deixa de ser uma questão que só muda o nome, é você incluir aquilo que está excluído sem deixar que aquilo se torne excluído novamente [...]” (B3).

“Bom, a questão da educação inclusiva eu acho assim... Que nós estamos ainda a passos muito lentos pra no caso, nós termos uma consciência de educação inclusiva, então há muito que se fazer, há muito que se trabalhar nas escolas, na sociedade de modo geral, porque ainda se tem a ideia de que o diferente é como se não pertence, no caso a sociedade o diferente é olhado "diferente" isso seja na questão da educação inclusiva de modo geral, não se falando em termos assim: diversidade sexual, em termos do negro, em termos das dificuldades de aprendizagem, dos transtornos, das deficiências.” (B1).

“Eu vejo como desafio alguns tópicos, por exemplo: fazer com que o corpo docente do município entenda que o CEMAE é uma equipe avaliadora para crianças que se enquadram nesse perfil da inclusão, crianças de inclusão, então esse seria um desafio maior, fazer com que esse corpo docente compreenda essa limitação do CEMAE, [...] outro desafio seria ver o trabalho pela questão da qualidade e não quantidade; um terceiro desafio que eu vejo, é conseguir fazer o acompanhamento dessas crianças, que estão sendo inclusas na rede municipal, fazer com que elas sejam acompanhadas ou semestralmente ou bimestralmente, mensalmente dentro da escola e fazer com que aja um intercâmbio, que a interdisciplinaridade saia dos limites do CEMAE e aconteça dentro da escola quando há envolvimento de professor de apoio [...]” (C1).

“O desafio em relação à inclusão, aqui no município de Telêmaco, eu acho que nós estamos, com relação à inclusão [...] com bastante crianças já inclusas. O desafio maior agora é a compreensão dos professores de que todas essas crianças são realmente capazes de aprender. Claro que precisa de metodologias diferenciadas, de recursos diferenciados, de apoio especializado, mas são capazes de aprender [...]” (D1).

“Eu penso que nós ainda temos muito a trabalhar, muito o que caminhar ainda com relação a educação inclusiva. Em alguns momentos até acho que é meio utópico [...]” (D2).

Note-se nos depoimentos da “C1” e “D1” que o desafio presente é no que se refere à compreensão das professoras quanto à inclusão. Nesse sentido, a “C1” reforça que a função da equipe é de avaliar as crianças que se enquadram no perfil de inclusão e a “D1” aponta que somente os professores devem compreender que as crianças são capazes de aprender.

Nesse contexto, deve-se considerar que para a equipe atuar de forma interdisciplinar, integral e intersetorial, não se pode se ater a funções de avaliação diagnóstica da criança, ou seja, se “enquadra ou não” em alguma deficiência, rotulando-a. E ainda, todos envolvidos com a inclusão devem ter o entendimento de que a criança é integral e devem ser compreendidas para além da deficiência.

Observa-se também que no depoimento do “A1” e “C1”, o desafio do trabalho intersetorial para garantir a educação inclusiva para os alunos. Essa assertiva encontra-se na meta 4, a qual especifica a educação inclusiva, do PNE/2014, dispondo que:

[...] 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado; 4.12) promover a

articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014 - 2024).

Apontada na categoria anterior, percebe-se a importância da intersetorialidade na educação inclusiva, bem como a sua real efetividade, como proposto nas metas do PNE/2014, apontada pelos profissionais como um desafio ainda a ser superado.

Nesse sentido, para Sanches e Oliveira (2011), na educação inclusiva há a necessidade de ações intersetoriais, complementando as ações, bem como a formulação de implementação de políticas públicas.

Neste aspecto, a PNEEI/2008 afirma que para assegurar a intersetorialidade na política pública deve-se contemplar a formação de conhecimentos de gestão de sistema de ensino inclusivo, desenvolvendo projetos em parceria com outras áreas.

Paulon et al (2005) afirmam que o sucesso de uma política educacional inclusiva depende necessariamente da qualidade da rede de apoio, a qual dá sustentação e interage com outros profissionais envolvidos, sejam da educação, saúde e assistência, eles são de fundamental importância no processo de inclusão do aluno na escola e na sociedade. Os autores ressaltam que, para sua real efetividade, é necessária a organização das políticas de atendimento a essa demanda, contemplando a atuação interdisciplinar, buscando romper com a exclusão e a fragmentação dos saberes.

Isto posto, outro desafio apontado pelas entrevistadas é no que tange à formação de profissionais:

“[...] um dos desafios que no caso nós enfrentamos como um todo acho que não sou só eu mais os demais profissionais que trabalha é questão da formação. A educação inclusiva é uma temática meio nova ainda na educação, tanto que é que as crianças com dificuldades com transtornos ficavam na APAE, ou então não estudavam, então assim, os professores não estão preparados, nós não estamos preparados como um todo pra essa demanda que vem vindo e que cada vez está aumentando, é para todos, e a gente não pode esquecer que a demanda inclusiva é para todos [...] quando a gente vê ou criança com dificuldade ou uma criança que nos desafia que tem altas habilidades, porque a educação inclusiva ela é uma educação que nos coloca a prova ela nos traz desafios, ela nos mexe com as nossas estruturas e, então ela faz com que a gente saia do

comodismo. Então eu acho assim: o desafio, é questão de formação na educação inclusiva, o desafio é a gente estudar mais, a gente correr atrás de formações que nos deixe mais atualizados [...] é... a gente sai um pouco do pedestal e cai na questão da humildade, porque quando você interage com outros profissionais você tem que partilhar saberes [...] Então eu acho que ainda tem muito que se caminhar, falta muitos profissionais pra fazer esse tipo de trabalho, tem que se fazer muitas formações, falta muita formação para os nossos professores.” (B1).

“[...] Acho que a gente precisa de mais formação, mais formação de profissionais, mais formação humana também para aceitação [...] Ainda as escolas não estão preparadas para receber as crianças, os professores também [...] Eu acho que precisa assim, porque são várias coisas [...] a questão de formação é bem importante para os professores que vão receber essas crianças na inclusão.” (D2).

“[...] é difícil colocar que uma criança não tem condições de aprender.... todas as crianças têm condições de aprender, todas desde que saiba se estimular com a área que mais precisa ser vista, mais precisa ser estimulada, que ela tem maior facilidade, pegar sempre a maior facilidade pra depois trabalhar a menor facilidade, mas pra isso teria que ter uma capacitação profissional melhor, onde os profissionais ganhassem melhor, o espaço físico fosse melhor adequado [...]” (B3).

“Nestes últimos anos, a equipe vem crescendo bastante, se aperfeiçoou muito, mas é claro que a gente tem muitas necessidades: curso de formações continuadas para a equipe [...] Tendo como uma base central o contexto social, educacional, o trabalho com essas crianças, [...] porque muitas vezes, as pessoas acham que é só a escola. Na verdade nós temos toda uma família por traz da escola, todo um contexto social.” (D1).

No que refere-se à formação, os profissionais afirmam que é necessária mais formação, visto que, como apontado anteriormente, a educação inclusiva no ensino regular é recente na história brasileira.

Assim, a formação continuada para professores deve ser construída visando responder com qualidade às necessidades dos alunos em uma escola inclusiva, através da ética, respondendo assim à necessidade histórica e social de superação das práticas pedagógicas que discriminam, excluem, bem como configuram uma ação educativa, buscando a transformação social, de cidadania e de equidade (XAVIER, 2002 apud PRIETO, 2006).

Nesse sentido, se deve buscar unir o compromisso com a qualidade do ensino, assegurando formação aos professores e profissionais da educação. Portanto, para Prieto (2006), o conhecimento sobre ensino de alunos com deficiências não pode ser somente oferecido por alguns especialistas, mas deve ser

apropriação da maioria dos profissionais da educação e, se possível, para todos. A autora ainda reforça que o atendimento dessa demanda nas classes comuns é recente, e que ainda há professores dos sistemas de ensino com pouco conhecimento e familiaridade tanto teórica quanto prática sobre a temática.

Neste contexto, pensando nas formações realizadas pela SME, sob responsabilidade da equipe do CEMAE, apresenta-se as formações para professores, funcionários e para a comunidade em geral, no ano de 2005 a 2012³⁷.

Quadro 6: Formações realizadas ou coordenadas pela equipe do CEMAE

ANO	CURSO
2012	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade; • Vida Escolar do aluno - palestras realizadas nas Escolas Municipais São Silvestre e Maria Emília; • O direito fundamental à educação para crianças e adolescentes: orientações e esclarecimentos - diretores e coordenadores pedagógicos.
2011	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade; • I Seminário de Avaliação do Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, da rede Municipal de Ensino - 8 horas para professores de educação especial e equipe pedagógica de escolas e CMEIs; • I Encontro de socialização da prática com as famílias - realizado na Secretaria de Educação – participantes: diretores e coordenadores.
2010	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade; • Palestra com Famílias da escola Municipal Terezinha de Jesus Barreto Cunha - tema: a importância da família na vida escolar da criança e do adolescente.
2009	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade; (continuação) • Grupo de Estudos com Professores das Salas de Recursos Tema: organização do trabalho pedagógico na sala de recursos, Leitura da instrução 015/2008 de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial; • Grupo de Estudos com Professores das Classes Especiais Tema: organização do trabalho pedagógico na Classe Especial Leitura da instrução nº03/04 de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial; • Grupo de Estudos com Professores de Apoio em Sala de Aula: Tema: O trabalho pedagógico na sala de aula Leitura da instrução nº 010/08; • Grupo de Estudos com professores CAES: Tema: organização do trabalho pedagógico no Centro de Atendimento Especializado – Surdez – CAES- Leitura da instrução nº 002/2008 de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial; • Grupo de Estudos com professores do CAE-DV: Tema: organização do trabalho pedagógico no CAE-DV Leitura da instrução de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial; • Formação em Método fono-visuo-articulatório - para professores de Educação Especial e coordenadores pedagógicos.

³⁷ O quadro encontra-se no Apêndice C.

(continuação)

2008	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade; • Formação em Método fono-visuo-articulatório - para professores de Educação Especial e coordenadores pedagógicos.
2007	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade.
2006	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade; • Grupo de Estudo com Coordenadores e Diretores para apresentação da Política de Educação Especial da Rede de Ensino.
2005	• Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais - Libras - para professores, funcionários e comunidade.

Fonte: Secretaria Mun. de Educação, 2014.

No quadro, é possível analisar que a equipe realizou, em média, três formações por ano, com exceção em 2009, onde foram realizados vários grupos de estudos. Ainda observa-se que o curso de libras foi a única formação de caráter contínuo, realizada em todos os anos e oferecida para a comunidade; em 2011, um fato a ser considerado importante foi a realização do Seminário de avaliação do processo de inclusão para professores de educação especial; os grupos de estudos realizados tiveram maior foco no ano de 2009, contabilizando somente 01 em 2006, o qual percebe-se que, nos outros anos, a equipe não realizou grupos de estudos relacionados à educação inclusiva. Um fator a ser observado é que não é possível saber, através do quadro, se houve outros tipos de formação continuada para professores da rede municipal de ensino, realizados pelo governo estadual ou federal, pois, o quadro refere-se somente a formações realizadas e/ou coordenadas pelos profissionais do CEMAE.

Há que se considerar que, conforme apontam os depoimentos dos entrevistados e o quadro 6, as formações ainda são poucas em relação a tantos debates e novidades sobre a educação inclusiva, sendo fundamental investir mais na formação para se obter o êxito necessário e romper com os paradigmas impostos na sociedade.

Na PNNEI/2008 é exposta a importância de se ter uma formação para o professor:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular,

nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Constata-se que a formação dos profissionais da educação está contida nas legislações que amparam a inclusão escolar, mas, atentando especificamente ao PNE, pode-se observar que entre os objetivos e metas da vigência de 2001-2010 apresentavam-se como proposta para a formação os seguintes:

8.3 [...] 2. Generalizar, em cinco anos, como parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais, para os professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância. [...] 16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (BRASIL, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010-2010).

O que se percebe neste panorama é o incentivo de formações à distância para os profissionais da educação, o que não pode mensurar sua efetividade de fato no ambiente educacional.

Nesse contexto, Kassir (2011) apresenta as ações e programas realizados visando constituir a política de educação inclusiva, quais sejam:

“Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir” (KASSAR, 2011, p. 72, 73).

Registra-se que as ações de formação dos profissionais da educação inclusiva estão sendo construídas propondo a articulação com intuito de atingir os estabelecimentos de ensino no país, e verifica-se a preferência do governo em realizar formações de educadores na forma de sistema de multiplicadores e à distância, otimizando assim, os recursos e tendo o maior número de pessoas participantes, sendo determinantes as preocupações econômicas dessa adoção de

política, mas é notório ressaltar que “[...] muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais” (KASSAR, 2011, p. 76).

Ao se remeter ao PNE de vigência de 2014-2024, observa-se que os objetivos e metas são diferentes no que tange à formação de professores e profissionais da educação inclusiva:

4. (...) 4.3. Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; [...] 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...] 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014-2024).

O que se vê é que no novo PNE há a continuidade de incentivo à formação, expandindo para as áreas do campo, indígenas e quilombolas, todavia, persiste a promoção de parcerias entre público e privado, em conformidade com os interesses neoliberais.

Saviani (2009, p. 153) atenta que é necessário fixar um espaço específico para tratar da formação de professores na modalidade de educação inclusiva, pois se isso não ocorrer “[...] essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje”.

Os desafios em fazer cumprir a formação para os profissionais da educação se tornam evidentes, mesmo quando estão tentando ou cumprindo as ações em relação à educação inclusiva.

Outro fator ainda considerado como um desafio a se efetivar na educação inclusiva é no que se refere à interdisciplinaridade. Como visto em algumas orientações legais sobre a atuação interdisciplinar no campo da educação, o que se

nota ainda, é a dificuldade em implantá-la de fato, especialmente na educação inclusiva.

Sanches e Oliveira (2011) colocam que na educação inclusiva é necessário um novo olhar nas propostas político-pedagógicas, assim como no cotidiano escolar e de avaliação do desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, a prática interdisciplinar para Minayo (2010, p. 436) se constitui numa “[...] articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só”.

Portanto:

Já que a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não uma, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas (FAZENDA, 1979, p. 88).

Dessa forma, os depoimentos apresentam as dificuldades encontradas para implantar a interdisciplinaridade:

“Bom, a prática interdisciplinar é algo que no meu local de trabalho ela acontece no caso em parte, ela não acontece na sua totalidade porque nós não trabalhamos todos os casos em equipe, então assim, se eu for te colocar todos os casos em percentual se eu tiver dez avaliações, nós trabalhamos com as avaliações psicoeducacionais, talvez três nós conseguimos no caso fazer uma devolutiva em conjunto com a equipe no caso interdisciplinar, conversar com a psicopedagoga, conversar no caso com a fono, juntar as profissionais, o assistente social está inserido nesse contexto, participar dessa devolutiva família, tá ali a professora da sala de aula, a coordenadora pedagógica, tá ali a família e às vezes até a criança ou adolescente avaliado e nós fazemos essa devolutiva em conjunto [...] Esse “compartilhamentos de saberes” ainda é complicado, ele não se efetiva, é um desafio que a gente tem até no próprio trabalho é fazer com que flua esses saberes,[...] Porque a gente ainda não dá a real importância para troca de saberes, a gente vê cada profissional, pra não usar um termo vulgar, no seu “quadrado” e sair do quadrado é difícil e transitar por outras formas geométricas é ir pra um círculo, ir pra um triângulo, não, você fica naquele quadradinho então essa questão a gente bate com nossas resistências, a gente se coloca a prova que não é sabedor também de muita coisa, então eu acho que são os desafios que eu acho que tenho que enfrentar ainda. Então eu vejo hoje cada profissional trabalhando dentro do seu espaço, mas não se há uma discussão a respeito das limitações das potencialidades de cada criança. “[...] Não funciona na sua totalidade ainda não, é nesse sentido que eu acho que tem muito que caminhar ainda. [...] então assim: a pratica interdisciplinar ela é difícil de acontecer, [...] nós estamos a passos de tartaruga pra que se efetive trabalho interdisciplinar, ele é difícil, ele não é fácil, porque esbarra na verdade em vários entraves, em vários fatores até econômicos, sociais, político, profissionais.” (B1).

[...] como nós criamos essa ficha de trabalho comum, ficou fácil de identificar o trabalho de cada profissional dentro da equipe, e fica fácil inclusive de identificar os casos que nós atuamos enquanto equipe, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, porque não são todos os casos, mas a maioria dos casos que vem pro CEMAE, que exige atenção de todos os técnicos, todos os profissionais do setor, aí a gente consegue até estar identificando quais são os casos que a gente atua bem na perspectiva interdisciplinar mesmo.” (A1).

“[...] que a equipe fale a mesma língua, que todos tenham o mesmo entendimento, que realmente querem e de onde querem chegar e que tenham o objetivo, [...] que todos tenham o mesmo objetivo, de atendimento integral à criança.” (D1).

“[...] Eu vejo como uma realidade muito limitada, eu acredito que o trabalho interdisciplinar na realidade local não acontece, salvo algumas exceções, principalmente em função da grande demanda que o trabalho exige, e uma vez que o sistema nos cobra bastante quantidade de crianças avaliadas, e muitas delas fogem a questão da educação inclusiva, então o nosso trabalho acaba ficando não só nosso [...] Eu acho que nós ainda não conseguimos nos organizar enquanto equipe interdisciplinar, não conseguimos entender o papel do CEMAE, ou conseguimos até entendê-lo, mas não conseguimos colocar na prática qual é o perfil, o caráter específico do CEMAE, qual é a roupagem que o CEMAE tem e o que ele deve fazer de fato [...] e melhorar a discussão interdisciplinar dos casos atendidos [...]” (C1).

A prática interdisciplinar na educação inclusiva municipal, mencionada pelas entrevistadas, ainda é um obstáculo a ser superado, ficando evidente no depoimento de “B1”, pois ainda é difícil sair do caráter multidisciplinar ou disciplinar, se desacomodar e, como apontado pela equipe, este conceito de atuação está em processo.

Nesse sentido, as afirmativas de Minayo (2010, p. 442) confirmam o que foi apresentado, a qual:

*[...] **multidisciplinaridade**, que constitui a justaposição de disciplinas, cada uma com suas teorias e metodologias próprias, cada uma no seu quadrado. Frequentemente, pessoas de múltiplas áreas são chamadas para dissertar sobre um tema e daí se obtém uma visão do mesmo sob diversas perspectivas. A multidisciplinaridade é importante? Sim. Ela é melhor do que o pensamento único que em pesquisas e ensino aporta uma ótica unidisciplinar e fechada.*

Ainda nesse sentido de multidisciplinaridade, é possível verificar no depoimento da “A1” que somente em alguns casos a equipe consegue atuar na perspectiva interdisciplinar.

Cabe inferir que a interdisciplinaridade não pode ser considerada como uma camisa de força, a qual força juntar pessoas, bem como não pode acomodar interesses, ela deve responder a uma situação/questão trazida por um tema, fazendo com que ultrapasse a multidisciplinaridade (MINAYO, 2010).

Nessa perspectiva, é relevante afirmar que a interdisciplinaridade:

[...] fundamenta-se na construção e reconstrução de saberes, possibilitando um vasto espaço para o conhecimento e aprimoramento dos próprios sujeitos. É uma forma sempre atual de contextualização dos saberes, pois são consideradas as necessidades e exigências do momento, mas sempre alicerçadas nos conhecimentos já adquiridos e significados (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 270).

Portanto, os desafios para a atuação interdisciplinar são evidentes, pois o profissional deve se desacomodar, se apropriar de outros saberes, buscando um novo olhar sobre tal realidade. Esse processo reflexivo é que tornará efetivo a interdisciplinaridade no cotidiano vivenciado pela equipe, através das discussões, dos estudos, da aproximação, da mesma linguagem, com intuito de se construir um conhecimento que ultrapasse os muros individuais e alcance o coletivo. Nesse sentido:

Para se atuar em uma perspectiva interdisciplinar é importante ter consciência de que não se está só no mundo. No trabalho em equipe há a necessidade da convivência entre os profissionais, no compartilhamento das decisões – cada membro tem sua função que, se agrupada, resulta num trabalho eficiente e satisfatório a todos (OLIVEIRA; MESQUITA; SILVA, 2005, p. 140).

Pensando nos depoimentos expostos nas dificuldades da interdisciplinaridade na educação inclusiva, percebe-se que o cotidiano se faz presente, pois como afirma Carvalho M. (2012, p 14), a vida cotidiana “[...] é um palco possível de insurreição, já que nele atravessam informações, buscas, trocas, que fermentam sua transformação”.

Assim, o que se tem ainda é que o desafio encontrado é desvelar os limites localizados na dinâmica cotidiana do fazer profissional da equipe e possibilitar

atuações embasadas no coletivo em prol de um objetivo comum, ou seja, a inclusão como um direito social.

Ainda, um dos motivos elencados nos depoimentos é de não conseguir atuar em sua totalidade na dimensão interdisciplinar no cotidiano dos profissionais do CEMAE, devido a equipe ser pequena para atender toda a demanda da rede municipal. Dessa forma, isso fica evidente nos depoimentos quando questionada a equipe sobre o que precisa ser melhorado no cotidiano da educação inclusiva:

“[...] então hoje nós somos engolidos por uma demanda surreal que foge muito da demanda, foge da questão da inclusão.” (C1).

“O desafio é que é uma demanda grande, já se conquistou bastante, mas tem muito pela frente. É uma realidade, é uma demanda grande e que tem que ter profissionais, equipe interdisciplinar para questão de identificação, direitos, a permanência da criança na escola, as adaptações, enfim, de um modo geral os direitos mesmo, fazer valer os direitos da criança, não só como aluno, mas como um cidadão [...]. A demanda é grande em termos de quantidade mesmo [...] eram muitos encaminhamentos, para a gente estar fazendo, as avaliações, e a gente não dava conta, de avaliar todos, e às vezes demorava, às vezes, a gente sabia da necessidade, da importância avaliação para chegar a uma resposta para o professor, questão de tempo, devido pelo ano letivo, é uma coisa que angustiava muito era a questão de quantidade mesmo, das demandas, né?” (B2).

“[...] se eu falar no ano de dois mil e cinco até dois mil e doze nós teríamos que ter mais tempos entre nós mesmos ou disponibilidade, muitas vezes [...] somos engolidos pela correria do dia a dia e não percebe muito o outro eu digo outro até como equipe, e sentar um pouco mais conversar pouco mais [...] É uma demanda bastante grande e uma responsabilidade muito grande da equipe, porque é uma equipe pequena e a demanda é bastante grande.” (D1).

Outra situação que as entrevistadas colocam como um desafio a ser transposto no trabalho da equipe, é no que se refere a ter mais profissionais atuando no grupo:

“[...] então precisa melhorar a própria equipe interdisciplinar, precisa ser melhorada, a gente precisa ter profissionais no caso com números suficientes, nós não temos número suficiente de profissionais pra poder estar trabalhando. Acredito ainda que o que falta ainda é o reconhecimento de cada profissional dentro do seu espaço profissional [...].” (B1).

“[...] é claro que mais profissionais seria muito rico, para atender mais a demanda, e até no sentido de discutir, quanto mais profissionais para atender, pra discutir, pra fazer os encaminhamentos, para atender no sentido de conseguir atender a todos mesmo.” (B2).

“[...] falta profissionais para trabalhar diretamente com avaliação. [...] Eu acho que os desafios ainda são muitos, principalmente quando falamos da educação inclusiva, então falta ainda profissionais, mais formação, mais compreensão, formação dos profissionais, formação humana.” (D2).

É fato que a equipe formada por sete profissionais não consegue atender toda a demanda da rede municipal de ensino, visto que, conforme o Quadro 2 apresentado no item 4.1, há alunos aguardando avaliação. Contudo, cabe a reflexão no que se refere a avaliação realizada com o aluno para incluir ou encaminhá-lo, sendo percebido ao longo dos depoimentos, que as profissionais afirmam serem uma equipe avaliadora. Nesse sentido, questiona se realmente é necessário aumentar a equipe, pensando somente na avaliação?

Ainda, a equipe apresenta que o objetivo também é de acompanhar os alunos inclusos e que todos compreendam o processo de inclusão. Mas para que isso ocorra de fato, a equipe necessita também repensar a forma de trabalho voltado somente para avaliações e atuar de forma integral, realizando e participando de formações embasada na visão sócio-histórica.

Quando a equipe é questionada sobre o que precisa ser melhorado no cotidiano profissional para atuação interdisciplinar no contexto de educação inclusiva, é apontada também a questão do diálogo:

“Eu acho que o que precisa ser melhorado no nosso trabalho é o diálogo, porque pra você trabalhar educação inclusiva é... Além de você compartilhar do mesmo conceito da educação inclusiva, você tem que compartilhar o diálogo, porque os casos eles tem que ser discutido, tem que haver diálogo, tem que haver troca, tem que haver conversa sobre a realidade desse aluno, porque a realidade dele não está ali só no contexto da sala de aula, a realidade do aluno perpassa os muros da sala de aula.” (A1).

“Eu acho assim, o que nós precisávamos é que melhorasse os diálogos, as comunicações dentro do nosso trabalho, quando eu falo diálogo é [...] nós conversarmos, [...] discutir o caso, e nós darmos encaminhamentos o que cabe a cada um fazer, isso é difícil acontecer [...]” (B1).

Nesses depoimentos, Munhoz (2006) expõe a importância do diálogo em uma equipe construída por diferentes formações:

É preciso, então, que se atente para a qualidade do diálogo entre profissionais de diferentes formações, ou melhor, para a natureza daquilo que muitas vezes apenas se convencionou chamar de diálogo. Necessário se faz enfrentar a relação como ela se dá concretamente: em termos de simples monólogo, um solilóquio travestido, disfarçado, ou enquanto possibilidade de os interlocutores considerarem-se em sua condição mútua de alteridades que admitem pensarem-se, enfrentarem-se e considerarem-se como tal? E, em decorrência disso, admitirem-se como portadores de diferentes enfoques da realidade humana e social e de distintas concepções de verdade, especialmente em termos de normalidade/patologia social e de determinantes causais das problemáticas conjuntamente enfrentadas (MUNHOZ, 2006, p. 130).

Nesse contexto, o diálogo na interdisciplinaridade fornece e potencializa a abertura aos horizontes, fazendo com que se despoje a vaidade unidisciplinar (MINAYO, 2010).

Portanto, Cárrias ([s.d], p. 2) complementa:

É na circularidade dialógica da linguagem que o homem pode compreender-se no mundo de sentido que pertence, mundo este social, interativo e linguístico, espaço destinado aos encontros com os outros, à convivência, que quando fundada no diálogo desemboca em uma socialização de caráter reflexivo e humano.

Cárrias ([s.d]) ainda contribui apontando que o diálogo é pedagógico, afirmando que é no diálogo que se permite a formação de estruturas democratizantes, dentro do contexto das realidades sociais existentes, contribuindo assim, para estabelecer para todos, lugares paritários e menos injustos. A autora afirma que quando há a ausência do diálogo, o autoritarismo nas relações pedagógicas é revelado, pressupondo relações verticais, tendo por consequência o poder para alguns e a condição de servir aos demais.

Dessa forma, o diálogo deve estar presente na atuação interdisciplinar, onde se busca compreender a interlocução dos profissionais com o mesmo objetivo, e que os profissionais contribuam de forma competente, garantindo assim, resultados satisfatórios para a demanda atendida.

4.2.4 Tensões e impasses no processo de superação do multidisciplinar para o interdisciplinar

Segundo Carvalho, M. (2012, p. 24), “o cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os homens em qualquer época histórica que possamos analisar”. Tal

afirmativa se coloca nos estudos sobre a vida cotidiana e, para autora, estes estudos sugerem a contradição, a complexidade, ambiguidade de seu conteúdo, não podendo ser recusada como fonte de prática social e conhecimento.

Portanto, conforme afirma Carvalho, M. (2012, p. 14) “não existe vida humana sem o cotidiano e a cotidianidade. O cotidiano está presente em todas as esferas de vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer, etc....”.

Heller (2008) aponta que as necessidades humanas tornam-se conscientes sob a forma da necessidade do “Eu”, ou seja:

O “Eu” tem fome, sente dores, (físicas ou psíquicas); no “Eu” nascem os afetos e as paixões. A dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do “Eu”. Sob esse aspecto, não há diferença no fato de que um determinado “Eu” identifique-se em si ou conscientemente com a representação dada do genericamente humano, além de serem também indiferentes os conteúdos das necessidades do “Eu” (HELLER, 2008, p. 35).

Destarte, a dimensão do ser genérico, como ilustra Heller (2008), é a representação do particular, enquanto representante do gênero humano, consciente no contexto da integração, seja pela tribo, estamento, classe, nação, formando assim, a “consciência de nós”.

Nesse contexto pesquisado, em consonâncias com as questões históricas, econômicas, sociais e culturais, as quais interferem no cotidiano:

[...] são os sujeitos sociais que dão vida e que fazem a prática cotidiana. Cada realidade é única e são os homens e as mulheres os responsáveis pela construção da vida cotidiana, tornando-as singulares nas suas realizações (FERREIRA, 2002, p. 60, 61).

Portanto, ao discutir Políticas Públicas e Estado e a CF/1988 no primeiro capítulo, foram apresentados elementos construídos para compreender o processo da educação brasileira. Estes elementos podem ser percebidos nos depoimentos, os quais apresentam os desafios encontrados na implantação real da educação inclusiva no cotidiano da equipe.

Percebe-se as dificuldades estruturais, administrativas, tornando assim uma tensão no cotidiano profissional da equipe. Dessa forma, pensando nas tensões,

contradições, impasses e enfrentamentos vivenciados no cotidiano da equipe do CEMAE, os profissionais apontam:

“Resistências e tensões houveram de todos os lados [...] e havia uma resistência muito forte e um abandono também, por parte da chefia. Entende, então eles não se preocupavam com essa área, eles criaram porque havia uma determinação legal, eu tinha que ser criado, mas não havia um apoio integral, a inter, a multi não havia. O que havia era assim: vocês se viram, vocês façam, vocês resolvam. [...] Ter melhor acesso, ter um reconhecimento maior e com isso, o serviço da gente deixou muito a desejar, eu acho e sabe não teve apoio, começando pela chefia, então havia um abandono, eu vejo que havia um abandono, não sei se hoje em dia continua, mas na época havia um abandono, um descaso em relação à gente. A gente não tinha material, não tinha testes específicos, a gente tinha que trabalhar com o material que existia lá. Para chegar o material para nós, demorava muito tempo. [...] Embora você se esforce, embora você esteja presente, embora você tenha uma capacidade grande de doação, as crianças não ficam com você todos os dias, eles vão uma vez ou outra para um atendimento, por pouco tempo, não tem disponibilidade de condução, às vezes o pai ter que trabalhar. Então é assim, um período curto para você ter um contato efetivo com a criança, e na escola quem vai ficar a maior parte do tempo é a professora [...]” (B3).

“[...] Eu acho que hoje, como nós estamos hoje, acho que antes de aumentar a equipe, eu acho que a equipe precisaria primeiro se estruturar, então a equipe precisaria fazer uma estruturação interna para que quem venha de fora também possa trabalhar dentro da questão da interdisciplinaridade, [...] Filtrar as crianças a serem avaliadas, para que fiquem somente as crianças com caráter de inclusão, então hoje nós atendemos muitos casos que são clínicos principalmente da área de comportamento, então essa seria um que eu acho que precisaria ser feito [...] Por outro lado eu acho que deixa muito a desejar uma vez que não há acompanhamento pós avaliação porque uma vez compreendida a criança nas suas limitações não se deve negá-la assistência após essa compreensão total do seu quadro, que eu acho que fica limitado e não há um acompanhamento pós avaliação, então eu compreendo essa criança, mas eu não dou suporte para o dia a dia dela em função das questões que eu já citei com relação principalmente a demanda do trabalho.” (C1)

“É claro que muitos problemas surgiram e acredito que até esses problemas que nos deram base para construir essa equipe. Porque se nós não tivéssemos esse problema [...] nós não estaríamos aqui, porque nós trabalhamos no dia a dia, nós trabalhamos com aquilo que a escola não dá conta entre aspas, então nós temos de alguma forma, o Serviço Social, a equipe toda, com a equipe pedagógica, do CEMAE, todos os profissionais envolvidos naquele problema. Então, o que a escola, normalmente, o que a escola não dá conta, vem para nós. É claro que todo esse tempo, nós passamos a ter[...] a filtrar um pouco essa demanda, porque no início, quando nós envolvemos em 2005, a demanda era muito grande, era uma demanda enorme, que tudo e muita demanda de avaliação, e isso foi se filtrando, que agora a escola tem um entendimento melhor do que realmente é criança para a equipe para o CEMAE. Que são algumas questões, tem algumas crianças, alguns

casos que acontece nas escolas que não é para nós, que a escola pode resolver com a comunidade, com outras instituições, e não exatamente com o CEMAE. E nós tivemos outros problemas, também até com as próprias equipes da Sec. de Educação, de outros setores da Sec. educação, com relação aos nossos trabalhos e que a gente foi conversando, explicando sobre o trabalho, para que fosse também respeitado o trabalho, aceito por todos. Acredito que devem ter muito mais enfrentamentos[...] que a gente está no trabalho desde 2005, então já faz um tempo muito grande.” (D1).

“Assim, nos impasses, para fechar avaliação, a gente precisava muito avaliação de médico, de neurologista, a gente precisava muito, vários casos, a gente precisava de um parecer e assim, a gente encontrou nesse caminho, muita demora, mesmo, hoje já tá uma outra realidade, mas a gente encontrava essa dificuldade para estar fechando um parecer. Então além de muita demanda, muito encaminhamento, tinha esses entraves aí. [...] E quando eram realizadas, é claro a gente fazia o possível [...], atender o mais breve possível cada encaminhamento/solicitação, de avaliação[...] é, mas assim, finalizando a avaliação, já tentava fazer a discussão do caso, pra fechar o relatório, para ir na escola dar a devolutiva para o professor. E a questão também de estar mais próximo da escola, do professor, de estar acompanhando esses alunos... A gente fazia os acompanhamentos, mas não era o que a gente avaliava como efetivo mesmo. Então era uma questão que também angustiava a gente.” (B2).

[...] eu penso que isso é um enfrentamento ideológico, também para compreender a nossa rotina de trabalho, porque a nossa rotina de trabalho não é quantitativa, ela principalmente qualitativa, porque exige do olhar do psicólogo, exige o olhar do psicopedagogo, exige o olhar da fonoaudióloga, isso principalmente no processo de avaliação psicoeducacional, né, então existe uma rotina instalada no nosso trabalho, então é difícil você quantificar o atendimento, e às vezes se prima mais pro quantitativo, pro quanto você atendeu, do que propriamente dito a qualidade desse atendimento.” (A1).

Nos depoimentos observa-se as tensões que as dificuldades estruturais e administrativas acarretam na atuação profissional da equipe, pois não se consegue avaliar todas as crianças, devido à demanda atendida e à falta de profissionais, apontado também como um dos desafios a serem transpostos na categoria anterior. Outro ponto importante apresentado pelos depoimentos é no que se refere à cobrança por quantidade de atendimentos, não priorizando a qualidade de atendimento do aluno incluso.

Nesse contexto, coloca-se ainda que as profissionais apontam que não conseguem realizar o acompanhamento dos alunos devido a realização de avaliações e fechamentos de pareceres, reforçando novamente a atuação com

finalidade de avaliação com intuito no diagnóstico. Sabe-se que há normativas legais para que se avalie a criança que é inclusa na rede regular, já apontado anteriormente, porém, é necessário compreendê-lo como um desafio a ser superado para que se consiga atuar de forma integral e interdisciplinar.

Ainda, apontam-se também as dificuldades de materiais, instrumentos para realização do trabalho da equipe, evidenciando o impasse referente ao investimento na modalidade de ensino.

Nesse sentido, mostra-se como uma tensão da equipe neste processo de construção do grupo a unificação dos materiais de avaliação, a qual acarreta momentos disciplinares vivenciados no cotidiano da equipe:

“Eu penso como tensão na construção desse processo, no meu ponto de vista, a falta de uma construção conjunta dos materiais de avaliação, uma unificação de dados no sentido de história familiar, dinâmica familiar, o que vem da assistência social, associado à questão do histórico de cada família, acho que esse ainda é um problema que a gente enfrenta... De não haver uma unificação, uma linguagem única para entender um processo como um todo. Então fica momentos estanques, avaliação fonoaudiologia, anamnese feita pela psicóloga, avaliação com testes cognitivos, avaliação psicopedagógica e os dados que vêm da Assistência Social. Então eu vejo momentos estanques, disciplinares, mas não a interdisciplinaridade.” (C1).

Percebe-se no depoimento acima, que ainda a equipe não consegue atuar na perspectiva interdisciplinar, exemplificado pelos instrumentos que encontram-se padronizados por áreas profissionais, acarretando assim, ainda, a característica multiprofissional da equipe.

Nesse contexto, o que se nota é que a equipe do CEMAE busca estratégias para superar a fragmentação existente na inclusão, porém ainda, existem no cotidiano da equipe, formas que ainda não garante de fato a interdisciplinaridade e a inclusão integral do aluno. Exemplo disso, ainda encontra-se nos depoimentos das entrevistadas, as quais colocam a principal função voltada para a avaliação. Sabe-se que ao longo da história da educação inclusiva, sempre esteve atrelada as funções de saúde, de patologizar a criança, da visão organicista, já citado anteriormente.

Contudo, é importante situar a experiência da equipe do CEMAE, pois a mesma busca através do cotidiano, a superação do trabalho fragmentado, as formas para superar o modo organicista, visando ir para além da deficiência, ou seja, buscar trabalhar de forma interdisciplinar. Percebe-se que ainda não acontece em sua

totalidade, mas nos momentos em que a equipe busca realizar formações, de inserir profissionais da área social e buscar atuar buscando superar a disciplinaridade.

As tensões apresentadas são importantes para a construção da interdisciplinaridade no cotidiano da equipe, pois é através das vivências e observação dos pontos tensionais que se pode refletir sobre a realidade apresentada e sobre os aspectos a serem superados na fragmentação da atuação.

A equipe também aponta como um impasse vivenciado pelos profissionais no que tange ao entendimento sobre a inclusão na educação municipal:

“Quando há uma tendência de medicalizar as crianças, e nós temos que fazer embates com as escolas que não é medicalizando que a criança avança né, no progresso dela da escola...” (B1).

“Então com relação à própria inclusão, que o que a gente também, como nós somos uma equipe do CEMAE, que direciona, não que direciona, porque as crianças todas têm direitos para ir para toda a escola, qualquer escola, a criança tem direito de estar matriculada na escola mais próxima da sua casa. Mas no início, quando nós iniciamos o trabalho, quando a equipe iniciou, existia uma questão assim: tem uma escola que é mais inclusiva, outro não, e as próprias famílias, procuravam as escolas, [...] e os professores, chegavam a criança para ser matriculada, muitas vezes falavam: não, essa criança, eu não sei trabalhar com essa criança, eu não consigo, então, essa criança não pode estar aqui. Hoje não, isso não, todas as escolas aceitam e trabalham com as crianças, e as crianças estão nas escolas mais próximas da sua casa, que é o ideal e que as equipes tem que estar estudando, caso não consiga, estudando para estar com essa criança, para poder atender essa criança da melhor maneira possível.” (D1).

Então, pensando em contradições, as contradições eu posso dizer lá no trabalho da educação especial, ela é uma, ela é diária no trabalho, principalmente no entendimento do próprio conceito, e isso vai para além da equipe. A equipe pode ter um entendimento comum, porque a gente sentava, debatia, nos momentos que a gente tinha espaço, a gente sempre estava conversando sobre educação especial, então talvez essa contradição não fosse no cerne, ali do setor, mas era o entendimento, a gente percebia essa contradição, no entendimento, da própria equipe de planejamento de ensino, da própria equipe da escola, dos gestores, sobre o entendimento da educação especial. Então qualquer caso, qualquer problema evidenciado na escola, que às vezes nem era um problema para aprendizagem ou uma situação mais agravante, ele já encaminhava ficha para o setor, e a gente enquanto equipe, muitas, em muitas reuniões de direção de coordenação, explicava o que era educação especial, qual era os procedimentos para encaminhar a criança para avaliação [...]. E no campo cultural, que eu acho que tem ser sinalizado como um enfrentamento também é para estar rompendo com a ideia de que lugar de aluno com deficiência é “escondido” na escola especial. Então ainda tem muito gestor de escola que pensa que criança com deficiência, ele

tem que estar “escondido” na sala de aula de educação especial, na APAE, né, esquece que a criança ela pode ter uma limitação cognitiva, intelectual, física, motora, visual, auditiva ou socioeconômica, mas ela tem outros potenciais, por isso, tanto é que por isso, que ela está inclusa no ensino regular, porque ela tem condições, de estar inclusa numa sala de ensino regular. Então esse enfrentamento cultural, a gente vive fazendo também com gestões de escolas, enfim... E pensando também na questão cultural, é a inclusão da família, porque às vezes por causa dos enfrentamentos que a escola faz com a família, de cobranças, cobranças, cobranças, às vezes a família acaba afastando do contexto escolar e automaticamente se afasta da vida escolar do seu filho, do que ele faz na escola, das atividades, dos avanços. Então eu penso que as escolas tem que estar preparando, a própria equipe do CEMAE para estar fazendo esse enfrentamento cultural para estar trazendo a família no contexto da escola.” (A1).

A partir dos depoimentos acima nota-se que as tensões que a equipe perpassou foram no que tange à real efetividade da inclusão. Registre-se ainda o que deve ser superado no cotidiano: as barreiras que impedem a inclusão, sejam estas por preconceitos, rótulos ou estigmas ainda presentes na realidade educacional.

As barreiras encontradas na inclusão impedem que os alunos possam usufruir do direito universal à educação e, que mesmo tendo avanços na política pública de inclusão, ainda observa-se que o direito à igualdade, sem distinção, sem discriminação, está caminhando lentamente na realidade das escolas. É possível verificar tal problemática no depoimento da “D1” e “A1”.

Outro fato relevante apontado pela “A1” é no que tange à incorporação da família na escola, da real importância que ela tem no papel da inclusão.

Tal afirmativa do depoimento da “A1” se confirma nos apontamentos de Portela e Almeida (2009, p. 158):

A escola, por sua vez, precisa abrir suas portas às famílias, de fato e de direito, não alimentando uma relação hierárquica e autoritária ou assumindo papel de juiz ou cobrador da família, mas, sobretudo, ampliando o espaço de participação, respeitando o desejo desta e auxiliando-a a se informar para crescer numa relação mais igualitária. Pois, só com o estabelecimento de uma relação nesse nível é que as propostas educacionais, especificamente aquelas voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais, relativas à formação de cidadãos, poderão se concretizar.

Assim, os papéis da escola e da família devem ser desempenhados em conjunto, visando o desenvolvimento integral da criança.

Cabe destacar que se encontra a importância da relação escola e família nos documentos legais, como já citado anteriormente, isto é, na CF/1988, no ECA/1990 e aqui exemplificado, na Declaração de Salamanca de 1994, a qual dispõe um tópico intitulado “Parceria com os pais”, sendo expressos alguns pontos:

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. [...] 59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Ainda, observa-se no depoimento da “B1” a atenção quanto a medicalização de crianças no âmbito educacional.

É visto que, nos últimos anos, o debate em torno da medicalização da criança se fez presente na educação e, como pode ser verificado, a equipe do CEMAE realiza avaliações psicoeducacionais e encaminha crianças para avaliações médicas para fechar diagnósticos daquelas que apresentam algum transtorno. Porém, deve-se atentar à preocupação em avaliar não somente os testes aplicados com as crianças, mas também as metodologias aplicadas no ambiente escolar, o contexto social, econômico e cultural que a criança se insere, para que assim, possa se ter uma compreensão real da dificuldade de aprendizagem da criança inclusa.

O maior problema evidenciado na questão de medicalização é quando isso atinge somente a criança, isto é, patologizando-a:

O ato de patologizar atinge o indivíduo que se manifesta fora dos padrões considerados normais. Porém, a questão não é somente médica, pois influencia a educação e a conduta dos educadores, que levam para a sala de aula uma concepção de criança que deve atender a um modelo predeterminado socialmente, o que acaba provocando equívocos sobre a dicotomia normal-patológico (LUENGO, 2010, p. 64).

Nesse sentido, percebe-se ainda nos depoimentos, a presença da posição referente a preocupação com o diagnóstico da criança. Desse modo, como aponta “B1”, essa concepção deve ser enfrentada no cotidiano da inclusão.

Tem-se ainda como tensão e enfrentamento da equipe a questão da identidade do grupo, da visibilidade e do foco diante da educação inclusiva:

“Então, os enfrentamentos são diários, nós vivenciamos algumas dificuldades, acredito que assim, para avançar com a equipe, devido assim, a melhor a compreensão do que teria que ser o foco, que é o desenvolvimento no todo, desenvolver essas crianças no todo, mas que o foco principal é na aprendizagem. Construir assim, sem pensar no clínico, não somente nas causas, mas sim nas intervenções escolares e familiares que trariam sucesso [...]” (D2).

“[...] Só que ainda percebo que pelo setor não tem ainda uma identidade estabelecida, enquanto equipe de avaliação. A gente vê muita dúvida por parte das escolas e por parte inclusive da equipe da Secretaria de Educação que ainda nós não conseguimos nos posicionar enquanto uma equipe de avaliação e que isso tem um objetivo definido, nós ainda, por não conseguir firmar essa identidade, nós ainda não conseguimos fortalecer essa questão da interdisciplinaridade. Então nós somos tomados por outras atividades, outras demandas que acabam sobrepondo, a questão da avaliação interdisciplinar, do trabalho interdisciplinar.” (C1).

“[...] a maior tensão que nós já vivemos enquanto equipe foi na tentativa de criar uma identidade para o grupo para além da avaliação psicoeducacional e da inclusão da criança que é avaliada pela equipe. Você sabe que para que isso se realize, para se construir uma identidade, se exige, ou se exigia da equipe, a definição de plano de trabalho comum o que para nós era muito difícil, por conta da nossa demanda excessiva; e também uma agenda de trabalho comum que respeitasse as particularidades de cada categoria profissional, então este ponto sempre foi um ponto de tensão, entre gente, entre é, que se criasse a identidade do nosso grupo e respeitar as particularidades de cada categoria dentro de um plano de trabalho comum, a gente não conseguiu avançar muito nesse sentido. Quanto a outra questão [...] de enfrentamento, eu penso assim que os enfrentamentos eles se dão, lá no CEMAE, não sei, é o meu ponto de vista, campo político, eu citei aqui o campo político, pensando na gestão da secretaria e nas gestão das escolas para dar visibilidade ao trabalho da equipe com a educação especial. Então eu coloquei isso, sinalizando assim como um enfrentamento do campo político mesmo, por que dar visibilidade ao trabalho da equipe da educação especial, é um trabalho árduo, é um trabalho de gestão mesmo, aí quanto setor se você não tem essa visibilidade, se você não tem uma identidade construída, se você não consegue dar visibilidade do trabalho para além da secretaria de educação, para além da sala de aula, fica difícil de você, de avançar, a própria educação especial no município e nós enquanto equipe do CEMAE sempre fez este enfrentamento político lá, de estar levando a educação especial em todas as reuniões de planejamento, de estar levando a nossa reivindicação, de estar levando as nossas solicitações de melhorias, de ampliação da equipe, de inclusão de neuropediatra na nossa equipe, então a gente fez enfrentamento no campo

político lá na gestão. Também penso que a gente faz enfrentamento no campo ideológico quanto ao entendimento da proposta de trabalho, porque nós, enquanto nós da equipe do CEMAE, a gente tem um entendimento da educação especial que nem sempre é o entendimento de quem está na gestão, então, [...]. Então a gente fez enfrentamento também nesta área, tentando explicar o que é a educação especial, que nosso trabalho tem rotina, que o nosso trabalho tem procedimento, que tem que ser respeitado, para que faça um atendimento de qualidade, quais os avanços que a gente teve, em relação à educação especial, os retrocessos e as formas de encaminhamentos que a equipe realiza, então isso, eu penso que seja o enfrentamento ideológico.” (A1).

Aponta-se que, os depoimentos acima expostos, colocam como enfrentamento para se alcançar a interdisciplinaridade, a visibilidade e a construção da identidade do grupo. O foco na aprendizagem também é presente nas falas, pois a equipe atua diretamente com as crianças com necessidades educacionais, visando o sucesso escolar destas.

Quanto à questão da identidade do grupo, é importante considerar os apontamentos trazidos por Maria Lúcia Martinelli. A autora, ao analisar a profissão do Serviço Social através da construção histórica da profissão, busca compreender a identidade dos profissionais em meio ao contexto da prática na sociedade capitalista.

Martinelli (2000) coloca que é necessário indagar sobre a identidade profissional, buscando seu real significado diante da prática profissional, sendo de fundamental importância para a construção de uma nova identidade, através de historicidade, do trabalho coletivo, capaz de se articular com forças que busquem construir uma nova sociedade. A autora afirma que, conseguir essa identidade, só é possível:

[...] na realidade concreta, no movimento da luta de classes, no conjunto de relações, diferenças, interações e contradições que sua construção poderia consolidar-se, ganhando materialidade, concretude histórica e movimento interno incessante (MARTINELLI, 2000, p, 147).

Portanto, compreendendo a construção da identidade do Serviço Social, e remetendo à equipe do CEMAE, é importante para a construção coletiva da identidade da equipe, através do debate e conhecimento crítico acerca da realidade encontrada, buscar no trabalho coletivo e interdisciplinar um novo momento de prática profissional e sua participação social na educação inclusiva.

Outra questão a ser pontuada é o que tange à questão ideológica, apontada no depoimento da “A1”. Salienta-se que quando se apresentam os enfrentamentos ideológicos, tem-se que pensar de que forma a ideologia interfere nas relações e na visão de mundo do ser humano e, aqui especificadamente, na concepção da educação inclusiva.

Considerando o conceito trazido por Marilena Chauí sobre ideologia, embasado nos pensamentos de Marx e Engels, a autora compreende que a função da ideologia defendida pelos autores é a de extinguir as diferenças de classes e oferecer para a sociedade a identidade social da igualdade.

Cabe destacar que Chauí (2004) aponta que o conceito da ideologia burguesa é o de naturalizar a desigualdade e as condições sociais, afirmando que há igualdade perante o Estado e nas legislações. Tal ideologia, na verdade, esconde que as leis foram criadas pelos dominantes e que o Estado é instrumentos destes.

Nesse contexto, Chauí (2004, p. 33, 34) aponta que em relação ao conceito de ideologia, na perspectiva burguesa, há uma dificuldade de remoção daquela, devendo-se isso aos seguintes aspectos:

[...] 1) o que torna a ideologia possível, isto é, a suposição de que as ideias existem em si e por si mesmas desde toda a eternidade, é a separação entre trabalho material e trabalho intelectual, ou seja, a separação entre trabalhadores e pensadores. [...] 2) o que torna objetivamente possível a ideologia é o fenômeno da alienação, isto é, o fato de que, no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais de existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas, ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deuses, Natureza, Razão, Estado, destino, etc.), de sorte que as ideias quotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares para a construção da ideologia. [...] 3) o que torna possível a ideologia é a luta de classes, a dominação de uma classe sobre as outras. Porém, o que faz da ideologia uma força quase impossível de ser destruída é o fato de que a dominação real é justamente aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar. Em outras palavras, a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam. [...] E, enfim, também é seu papel fazer com que os homens creiam que essas ideias são autônomas (não dependem de ninguém) e que representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém).

Nesse contexto, analisa-se que no sentido da educação e da educação inclusiva, complementando os pensamentos de Chauí (2004), Mészáros (1993) afirma que a ideologia deve se vincular à atividade prática influenciada para a superação da ordem vigente ou para a sua manutenção. Como já foi apresentado por Chauí (2004) o conceito de ideologia burguesa, Mészáros apresenta o conceito de ideologia que critica a ordem social, qual seja:

As ideologias críticas, que procuram negar a ordem estabelecida, não podem sequer mistificar seus adversários, pela simples razão de não terem nada a oferecer – nem mesmo subornos ou recompensas pela aceitação – àqueles já bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos palpáveis. Portanto, o poder de mistificação sobre o adversário é privilégio da ideologia dominante (MESZÁROS, 1993, p.10).

A equipe também assinalou novamente a questão da demanda e de se trabalhar para além da questão clínica, bem como apresentou a questão de estrutura administrativa.

Outro ponto importante que se deve refletir nos depoimentos é no que tange na real tensão da equipe, exposto pela “A1”, qual seja, da equipe ir para além da avaliação psicoeducacional e da inclusão.

Nesse contexto, Facci; Eidt e Tuleski (2006, p. 103) atentam para as avaliações psicoeducacionais, afirmando que muitos testes são realizados avaliando as capacidades de crianças sem vincular a realidade histórica e cultural vivenciada por estas crianças. Dessa forma, a autora especifica e exemplifica a área psicológica, na qual “[...] é apresentada ao psicólogo uma queixa escolar, esta é constituída por uma história coletiva e a avaliação implica em buscar o quanto é possível alterar a produção dessa queixa”.

As autoras supracitadas, ainda complementam que a avaliação psicoeducacional deve ir além da avaliação do aluno, ou seja, precisa-se também da avaliação da escola, dos conteúdos e da metodologia oferecida aos alunos. O que se propõe é:

Em suma, constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito socioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p, 120).

FACCI; EIDT; TULESKI (2006) colocam que a avaliação sempre esteve atrelada as atribuições do psicólogo na escola e atualmente há uma crescente revitalização do uso dos testes padronizados para mensurar funções psicológicas. Ainda, esta forma de avaliar é decorrente de uma visão organicista, compromissada com o projeto social burguês, centrado no diagnóstico dos problemas de aprendizagem.

As autoras referem-se ao intuito ideológico destes testes nas avaliações psicoeducacionais, a qual:

Implicitamente, a testagem formal tem como base uma determinada concepção de homem e de sociedade, que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social, às outras classes sociais. A padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista. Os testes avaliam as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p.103)

FACCI; EIDT; TULESKI afirmam que a forma que a avaliação psicoeducacional vem sendo trabalhada apresenta pouca contribuição pedagógica no que tange ao fracasso escolar, dificultando a referência e o plano de trabalho do professor, pois:

[...] este se sente desorientado e, muitas vezes, desobrigado de um investimento pedagógico diferenciado, pois se os testes medem funções inatas, consideradas como imutáveis ou irreversíveis, não haveria mais condição para um trabalho educativo (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, 105).

Nesse contexto, as autoras apontam que a avaliação psicoeducacional deve-se atentar para uma análise qualitativa das respostas e comportamentos dos alunos avaliados, visando recuperar e promover o desenvolvimento e não segregar.

Concorda-se com as autoras em relação à avaliação na perspectiva de fortalecimento e potencialidades do aluno:

Na realidade, a avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas no seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim, de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma (FACCI; EIDT; TULESKI 2006, p. 114, 115)

Sabe-se que a avaliação voltada para o diagnóstico, para a doença, ainda é presente na educação inclusiva, e pode ser constatada nos depoimentos das entrevistadas do CEMAE. Isso se deve também as características do sistema neoliberal, que cobra por quantidades, pela segregação, de oferecer o mínimo a sociedade.

Dessa forma, percebe-se que a realidade da equipe do CEMAE não é única, sendo um exemplo a ser analisado e como verificado anteriormente, a equipe segue as instruções da SEED, a qual determina a avaliação psicoeducacional. Assim, o que se deve observar também são as formas que esta equipe visa romper com as situações impostas pelo sistema educacional vigente, bem como possibilitar avaliações que realmente potencialize e desenvolva a criança inclusiva. Uma das possibilidades encontradas é a interdisciplinaridade.

Romper com as cobranças de quantidades de avaliações realizadas, de atuar somente voltado para os números é um desafio a ser alcançado. Sabe-se que a inclusão tem seus avanços, mas ainda suas marcas históricas perpassam na atualidade. Desta forma,

[...] a avaliação psicoeducacional precisa ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos que esta oferece aos alunos, bem como da qualidade das mediações. Em suma, constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito psicoeducacional para o âmbito sócioeducacional, ao considerar a escola e a sociedade onde a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como proposta por Vigotski e seus continuadores (FACCI; EIDT; TULESKI 2006, 2006, p. 120).

Outro ponto de impasse apontando pela equipe, que complementa os depoimentos acima, é a questão de se discutir os casos de forma interdisciplinar:

“É, logicamente assim, durante o processo mesmo, de uma avaliação de uma criança, e após terminar uma avaliação, há uma necessidade de você, no caso, eu não digo de enfrentamento, impasse, mas assim, há uma necessidade de você conversar com os outros profissionais seja, a fono, a psicopedagoga, a AS. Então assim, há uma necessidade de se juntar os saberes, para que você possa dar os encaminhamentos. Então, quais as tensões que você tem, qual o impasse, é você frente, você pega uma avaliação psicológica, e extremamente psicrométrica, e você frente a isso, no.... Na avaliação, psicopedagogia dá as dificuldades de aprendizagem, o cognitivo na psicometria dá dentro da média, e você no caso, precisa dos outros saberes para dar os encaminhamentos, isso

é um impasse. E também assim, os saberes da família, o histórico familiar, então o saber do assistente social, então e nessa hora que.... A partir do momento que a criança no nosso setor, automaticamente ela é de todos, ela não é minha, do psicólogo, ou do psicopedagogo, ela é de todos os profissionais. A gente tem assim, pela demanda que é grande, a gente tem ainda a dificuldade de se reunir, de fazer os estudos conjunto de pegar aquele caso, e aprofundar um pouco mais, e ainda temos isso, [...] o interdisciplinar ainda é um processo, então a gente tem um grande caminhar, mas a gente assim, parece que avança um pouco, caminha um passo às vezes volta dois para trás e aí a gente vai caminhando. Mas para mim, as próprias crianças, nos são um desafio, e nos propõe a gente a se desacomodar, e fazer mudanças, e buscar nos seus colegas de profissão outros saberes...” (B1).

[...] a gente se reunia, mas a gente sempre via a necessidade de se reunir mais e discutir, mais tempo para discutir caso a caso, ali na equipe e é uma dificuldade que a gente encontrou, sim, da gente estar discutindo, é, ter mais momentos, assim, mais tempo de discussão e até de reunir toda a equipe, tinha essa dificuldade, por mais que a gente fazia um cronograma, tinha todo um agendamento, mas a equipe, tinha varias pessoas, de varias áreas, ficava rico todo mundo, 100% de ta ali nessa discussão e a gente tinha essa dificuldade, de reunir todos naquele momento, para discutir todos os casos. Então a gente acaba a priori, a discutindo os emergentes e o restante passava mais breve assim. Então, eu, a meu ver, teve essa dificuldade, sabe, mas por conta da demanda...” (B2).

“Então, nos primeiros anos, nós tínhamos como foco a avaliação, nos avaliávamos a semana inteira, então cada um atirava para um lado, entre aspas, e apagava muito fogo, a gente fala assim, tudo vai surgindo, vai apagando, e a gente foi percebendo que isso não dava resultado nenhum, e que a gente precisava de um tempo também para poder conversar e organizar todos juntos, porque cada um fazia uma coisa e não conseguia chegar num todo e chegar numa conclusão final. Então isso, nós percebemos, e que é necessário que todos estejam envolvidos, e que até pode ter acontecido de entre aspas apagar fogo, mas muitos das pessoas da equipe, tem que saber que a outra está fazendo com relação a esta questão, que pode acontecer, mas a gente tenta, na maior, quer dizer, a gente tenta, que isso realmente não aconteça, tenta podar entre aspas, ou pelo menos, direcionar para que isso não aconteça, que tudo seja organizado, então a gente tem um cronograma para atendimento, e um cronograma para estar nas escolas, para estar em reunião, para estar em estudo.” (D1).

“Outra questão assim, que nós lá enquanto equipe tentamos fazer por várias vezes, discussão de caso. Um caso atendido pelo psicólogo, o psicólogo percebia a necessidade de encaminhar para o assistente social fazer uma sondagem familiar, de grupo, de pertença, de convivência familiar, de contexto socioeconômico, encaminhava o caso para o Assistente Social, a gente ia na casa, fazia visita, percebia a necessidade de fazer algum encaminhamento pertinente aquela família, a gente fazia esses encaminhamentos, também, ou para rede de proteção ou rede de atendimento do

município ou então para outros profissionais para fazer esses atendimentos. Só que eram casos mais pontuais, todos os casos de atendimentos do CEMAE, a gente não conseguia fazer discussão de caso, era um caso ou outro, quando se evidenciava situações bem conflitantes que estava colocando em risco a vida, a integridade física ou integridade intelectual, da criança mesmo, que para além da deficiência, instalada naquela criança. Então era até um ponto que a equipe sempre discutia, que todos os casos eles eram importantes. Porque quando uma escola identificava uma demanda para encaminhar para o CEMAE, a escola já tinha feito uma triagem do problema, às vezes já tinha chamado a família para conversar, ou então quando era um problema para a aprendizagem, a escola já tinha esgotado alguns recursos antes de encaminhar para o setor nosso lá no CEMAE. Então quando o caso chegava lá para nós, o ideal seria que todos os profissionais discutissem o caso e atendesse aquela criança e sua família, lá enquanto equipe. Só que a gente não conseguia êxito, por conta da nossa demanda excessiva, então [...] por conta disso, sempre foi o nosso calcanhar de Aquiles, foi de conseguir discutir esses casos enquanto equipe interdisciplinar mesmo, com diferentes olhares, com as diferentes formas de ver aquela criança e pensar uma ação conjunta para aquela criança e sua família, isso a gente não conseguiu avançar muito.” (A1).

Foi possível analisar nos depoimentos que as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas com o devido conhecimento das formas do desenvolvimento da criança, percebendo também os processos relacionados ao contexto social, cultural e econômico vivenciado pelo aluno.

Cabe à equipe profissional a função de contribuir nesta perspectiva, em conjunto com os educadores e gestores da educação, visando à promoção do sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento da criança inclusa.

Ainda tem-se outra problemática relacionada ao contexto social, isto é, no que tange aos preconceitos no que se refere à criança inclusiva e sua condição socioeconômica:

“E, outra contradição que eu acho estar importante sinalizar para você, é a aceitação da criança com as suas limitações físicas, mentais, as limitações cognitivas, as limitações auditivas, visuais e aqui eu coloquei como uma contradição principalmente, as condições socioeconômicas. Então a gente evidenciava, que a equipe escolar, ela tem que aceitar a criança como ela é, com todas as suas limitações e principalmente as condições socioeconômicas, que nós lá do CEMAE, a gente entendia, como a barreira socioeconômica a mais difícil de transpor, porque [...] é uma população que vive à margem da sociedade, é uma população empobrecida, desprovida dos mínimos para garantir a sobrevivência, isso além de ser contraditório, porque a gente tenta incluir a criança não só com deficiência, mas também a criança de contexto socioeconômico comprometido, em situação de vulnerabilidade, e também é um impasse, porque você tenta incluir essa criança, tenta trabalhar o conceito da educação inclusiva, para além da deficiência, para além da avaliação psicoeducacional,

mas a gente não consegue avançar muito, por conta, dos pré julgamentos, dos preconceitos, que existe ainda em relação à criança pobre.” (A1).

Registre-se que a PNNEI/2008 reconhece que a educação inclusiva assume o papel de debater na sociedade contemporânea e o papel da escola em superar a lógica da exclusão, isto é, confrontando com as práticas discriminatórias, criando alternativas de superação.

O sistema capitalista, de regra, toma o ser humano apenas como uma engrenagem na produção de bens e serviços, que não se apropria do construído e, por não se apropriar, perde-se de si mesmo, não sendo sujeito e passando a ser tornado como objeto, instrumento a serviço de, uma cifra, um cliente, um consumidor. As diversas conquistas tecnológicas e científicas tinham como fim melhorar a vida das pessoas, mas, pelo contrário, uma leitura crítica nos mostra que criaram também mais desigualdade, desemprego, fome, miséria, violência, injustiças. O ser humano ao querer se humanizar, desumanizou-se. É no centro desse paradoxo vivido pelas pessoas que se pode encontrar o caldo necessário para transformar essa mesma realidade, pois, se a vida cotidiana é a vida de todo ser humano, é também nas brechas do espontâneo, do aparente comodismo, da cotidianidade, que podem germinar as sementes da rebeldia, da indignação, da liberdade, da emancipação do humano e da humanidade (CARBONARI, 2012, p. 7).

Veroneze (2013) coloca que os padrões e conceitos estabelecidos ao longo da história, os preconceitos, os juízos provisórios, as ultrageneralizações, apontados por Agnes Heller, bem como a discriminação, rotulam as situações, grupos e pessoas por aquilo que aparentam ser, fazendo uma analogia a um comportamento ou ação determinada da pessoa ou grupo e se ultrageneralizando.

Nesse sentido, remetendo-se ao preconceito, Heller (2008, p. 63) o utiliza como uma categoria do cotidiano, ou seja, “[...] é a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano”. Ainda afirma que os preconceitos sociais são em, sua maioria, de precedência histórica:

Os preconceitos sociais individual-concretos são, em grande parte, de precedência histórica. A explicação, o predomínio e o esgotamento dos preconceitos e dos sistemas estereotipados não são, de modo algum, fenômenos paralelos; um mesmo preconceito pode, no decorrer dos tempos, basear-se em sistemas estereotipados bastante diversos (basta recordar os preconceitos contra os protestantes), e um mesmo estereótipo pode estar subordinado a preconceitos muito diferentes. Mas, quer ou não coincidam, preconceitos e estereótipos estão submetidos a uma permanente transformação (HELLER, 2008, p. 81, 82).

Na esfera da vida cotidiana, o juízo de valor representa um grande prejuízo no social, pois “[...] a intensidade do preconceito indica seu conteúdo valorativo negativo do ponto de vista da motivação. E é evidente que tal intensidade repercute também nas consciências” (HELLER, 2004, p.84).

Desse modo, o preconceito existente na vida da criança inclusiva, seja ele por deficiência, ou por questão socioeconômica deve ser analisado no contexto histórico do cotidiano, observando como afirma Heller (2008, 84) a intensidade do preconceito, especialmente no que tange ao conteúdo valorativo negativo, “[...] porque todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo”.

Outro enfrentamento apontado pela equipe é, novamente, relativo às formações, indicando os impasses que houve nesse sentido:

“Nós procuramos assim, não era uma prática tão comum... Porque a gente fica assim, se detém, em ficar avaliando, avaliando, e a gente pouco participava, eu, da psicologia, da fonoaudiologia, às vezes o Assistente Social... O Assistente Social ia fazer visitas, eu fico fazendo avaliação, então a gente pouco participava das formações então a gente assim, a gente teve uma decisão de começar a participar das formações junto com os grupos de professores, até para que a gente possa se fundamentar, e ter uma fundamentação que eles estão vendo, que que eles estão, até que eles estão sendo ensinados, ou que eles estão vendo, para que a gente também, possa assim, ah tá então a base teórica é essa, eu vou analisar essa criança e quando eu fizer uma devolução, para a escola, eu tenho que fazer, eu tenho que estudar essa base teórica, até para instrumentalizar ela faça tal atividade, tal atividade, senão é assim, base teórica é histórico cultural e eu estou falando de Piaget... Vou mandar ela fazer atividades relacionadas segundo Piaget. Então é nesse sentido para gente não destoar muito das metodologias e das fundamentações teóricas [...]” B1.

“Então é porque o problema das formações, há muitas mudanças de direção e coordenação, ela é volante, ela migra muito, ela muda muito, assim, a direção e coordenação da escola. Então às vezes você faz uma formação falando da educação da especial, o que é, os conceitos, as legislações, amparo legal, procedimentos e encaminhamento da criança para o setor, formas de trabalho que a equipe realiza dentro do setor, tudo, aí de repente no ano seguinte já muda a direção, por uma situação ou outra, ou então a coordenação pedagógica, e de repente há um retrocesso na discussão de novo, e você novamente tem planejar agenda, ir para escola, fazer formação com aquele diretor novo, com aquela coordenação nova, então isso não deixa de ser uma contradição, porque aí a gente não consegue avançar, quando você dá passos no entendimento, há retrocessos, quando há saída de gestão, mudanças de gestão.” (A1).

“Então esse trabalho foi se construindo, acredito que seja bastante importante, as formações que aconteceram com a equipe do CEMAE, para a equipe do CEMAE, formações fora do município, no município que também serviram, claro, como muito, nos momentos muitos bons para que a gente pudesse reconstruir, porque sem formação a gente não tivesse chego até aqui.” (D1).

Como já apontado em outra categoria, a formação é de suma importância para a consolidação da equipe na perspectiva interdisciplinar, bem como na atuação dos professores e profissionais da educação, em especial da educação inclusiva.

Cabe atenção ao depoimento da “A1”, a qual afirma a dificuldade de compreensão da inclusão, pois quando se altera a gestão, tem-se que realizar novas formações. Aqui é importante destacar a formação continuada para todos os profissionais inseridos na educação, tornando uma prática para a equipe, ou seja, fazendo parte do cronograma, viabilizando de forma a concretizar a inclusão conforme amparo legal.

Nesse sentido, como já apontado nos tópicos acima, cabe inferir que para um entendimento comum na inclusão, é necessário que a equipe do CEMAE, professores, gestores, entre outros, promovam a aprendizagem aos alunos com deficiências, compreendendo as suas particularidades, o histórico pessoal, etc. Para que isso ocorra, deve-se ter um planejamento, metodologias e formas de avaliação, formações continuadas, que garantam a inclusão integral do aluno.

O intuito de incluir para além da deficiência é um desafio constante ainda na educação regular, visto a sua implantação tardia. Dessa forma Barros e Oliveira (2012, 958) aponta que:

A proposta é humana e ética, porém, a forma como o aluno vem sendo “incluído” não é planejada e sistematizada, uma vez que uma verdadeira inclusão perpassa por adequações arquitetônicas, formação continuada dos professores e funcionários da escola, suporte, orientação e acompanhamento para as famílias.

Ressalta-se ainda que a legislação referente a inclusão é avançada, porém a sua implantação ainda é difícil de ser oportunizado de forma integral, pois ainda encontra resquícios na formação, o conceito conservador de educação. Nesse sentido, é necessário reverter tais opiniões e conceitos utilizados ao longo da história de inclusão, exigindo de todos o conhecimento quanto a educação inclusiva e formas que possibilite sua implantação de fato.

Dessa forma, fica o desafio de lidar com as mudanças educacionais, a partir da década de 1990, atrelada aos moldes capitalistas, a fim de olhar e compreender criticamente tais alterações e buscar atuar de forma integral, de potencializar o coletivo, a troca de saberes, os instrumentos em comum, isto é, a superação da multidisciplinaridade para um projeto interdisciplinar.

Já a “B1” e “D1” apresentam a construção da formação e a importância dos profissionais do CEMAE trabalharem juntamente com professores e gestores nas formações, contribuindo para a elaboração da inclusão municipal.

Nesse sentido, observa-se a relevância dos estudos teóricos para a construção e constituição de uma educação inclusiva municipal com perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, as profissionais apresentam os estudos como uma maneira de superar a disciplinaridade, contribuindo na melhoria da atuação da equipe:

“[...] nós fomos construindo com a equipe devagar, através de conversas, de estudos, de análises, de discussões de casos...” (D2).

“Ah, essa necessidade sempre houve, no início a gente ia até o profissional, chamava ele né, mas não que não tinha aquele momento de, para aquele discussão, até que houve, uma: olha não tem como, a gente vai ter que parar, diminuir as avaliações para poder ter uma brecha, um tempo maior, para poder melhorar isso, que não... A gente tava vendo que tinha que dar essas paradas mesmo. Fora assim, não só a discussão, mas a gente percebeu momentos que a gente tinha que pesquisar, tinha que estudar, tinha que ler artigos, para poder a própria equipe melhorar enquanto né... Tudo, assim, não é só o entrave, de conseguir um agendamento com neurologista, tal, mas da própria equipe e quanto assim, a gente foi vendo que quanto mais a gente parava, mas a gente havia a necessidade de estar parando, para fazer tudo isso, é estudar, pesquisar, é trocar informação, é ouvir o outro e ouvir...”(B2).

“Então, de verdade, nós, entre nós, nós nunca deixamos de estudar, a gente se dedicou ao estudo, ao aprendizado, sempre que a gente podia, tava lendo um livro, lendo outro. Mas nossa dificuldade era imensa, numa era de computador nós tínhamos uma máquina para todos nós. Então quando a gente queria, eu levava meu notebook, outro levava o notebook, porque nós não tínhamos acesso ao material, nem para uso, nós não tínhamos sala, não tinha nada, como até hoje, nós temos aquelas salas lá que não são adequadas para atendimento, mas é o que nós dispomos, é o que é disponibilizado [...]” (B3).

“Esse anseio, da nossa equipe, ele por muitas vezes foi tentado colocar em prática, várias vezes, o grupo tentou organizar grupos de estudos, sobre matérias referentes à educação especial de forma

geral para estudo da legislação, para estudos de artigos científicos e sempre foi uma iniciativa dos profissionais, sempre na equipe tinha um ou outro profissional que tava puxando a equipe para estar discutindo as legislações para estar estudando temáticas referentes às diferentes deficiências, mas não existia assim, uma determinação legal, para o grupo que fizesse isso era uma iniciativa da equipe, uma necessidade nossa, só que como a gente tinha, novamente, to aqui repetindo, sendo repetitiva, a gente nunca conseguiu efetuar isso de forma, com êxito, por conta da nossa demanda excessiva de trabalho, essa demanda excessiva de trabalho, sempre exigia dos profissionais desdobrar-se no atendimento pontual da criança encaminhada, então isso sempre se perdia a riqueza da discussão do caso.” (A1).

Nesse contexto, observa-se nos depoimentos que a necessidade do estudo partiu da própria equipe, a qual foi cada vez mais notando a importância do estudo para compreender a realidade posta na educação inclusiva, bem como a troca de informações e a disponibilidade de ouvir o outro. Portanto:

[...] não é suficiente diferentes profissionais estarem lado a lado, num mesmo ambiente científico, respeitando-se mutuamente em suas especificidades, em suas diferenças, mas cada um preso hermeticamente à sua cultura profissional, sem oportunizarem diálogo entre elas para trocas e complementações que possam resultar em ampliação de suas perspectivas frente à realidade e em ações mais efetivas e abrangentes frente à sociedade, em otimização da qualidade social e política de seu desempenho (MUNHOZ, 2008, p. 127).

A partir dos estudos e discussões de casos, a equipe também buscou estratégias para superar a disciplinaridade, a multidisciplinaridade, passando para o processo de interdisciplinaridade.

Nesse contexto, Heller (2008) aponta nos seus estudos acerca do cotidiano, as possibilidades. No cotidiano, segundo a autora, as possibilidades necessitam ser acionadas, pois é naquele que estão os potenciais capazes de buscar novas ações de mudanças.

Dessa forma, quando questionadas as profissionais de como buscaram superar o disciplinar e avançar para a interdisciplinaridade, elas apresentam as seguintes experiências:

“E assim, finalizando pensado do disciplinar para o inter eu acho que todas as dificuldades que eu sinalizei, mesmo assim, eu penso que é um avanço da educação daqui de Telêmaco Borba, ter uma equipe [...] para trabalhar com a educação especial. Então isso já a gente tem que entender que o gestor que idealizou o centro de educação especial ele foi um visionário, porque ele entendeu que a

educação especial não se faz só com uma especialidade, mas com várias especialidades, porque a criança tem que ser incluída em todas as suas áreas do conhecimento, nas suas áreas, na questão social econômica. Então a inclusão perpassa, vai para além da deficiência. Então o gestor ele teve essa visão e incluiu diferentes olhares na equipe, acho que a gente tem que considerar como um avanço, e por muitos momentos, nós trabalhamos de forma inter, então é claro que não foram todos os casos que a gente conseguiu trabalhar de forma interdisciplinar, muitas vezes foram olhares disciplinares, no sentido da psicologia de atender aquele caso, da psicopedagogia, da fonoaudiologia ou do Serviço Social. Mas teve muitos casos que perpassaram por todos os profissionais e a gente teve um olhar inter, então é claro que ainda há o que avançar para interdisciplinaridade, mas ela já acontece, não em todos os casos, mas em casos que são necessários os diferentes olhares essa interdisciplinaridade acontece.” (A1).

“Então, esse foi o princípio e essa construção devagar, de cada profissional, fazendo, intervindo na sua área, mas indo para o coletivo, aprendendo, por exemplo, cada profissional novo se integrava na nossa equipe vinha trazendo mais contribuições e fomos crescendo e construindo mais ainda e trazendo mais condições de trabalho para a equipe. A equipe precisa ver o todo da criança, quando nós iniciamos o trabalho com uma criança encaminhada pela escola, nós envolvemos todas as áreas, envolvemos a família, envolvemos a escola da criança e eu acredito assim, através das formações e encontros realizados para e com a equipe, aconteceram essas trocas, essas discussões, os enfrentamentos juntos e esse crescimento, de construção melhor, do nosso trabalho. Todos os dias ainda nos deparamos com dificuldades, porém acreditamos assim, no coletivo [...], trabalhamos muito melhor e acreditamos numa equipe com objetivos.” (D2)

“[...] Eu acho que isso aconteceu a partir de que nós definimos os grupos de discussões, então definir um momento a cada semana, para sentar e discutir os casos... Acho a partir daí começou a experiência da interdisciplinaridade.” (C1).

“[...] o olhar do outro, até enquanto da mesma profissão e das outras, do caso... [...] Psicóloga com outro psicólogo, era bacana isso, porque cada uma tinha né...? A sua avaliação, mas enquanto... Então achava bastante rico isso, a troca com o próprio, o outro profissional da mesma área com das outras áreas... Então por isso desse 100% da equipe toda.” (B2).

“Então, enquanto a gente fica e permanece com essa criança em avaliação, é realmente, há momentos de tensão, há momentos de conflitos, entre momentos, há momentos de estudos e a gente tem que, no caso, resolver a questão da criança, e depois posterior aos encaminhamentos, ainda tem, os encaminhamentos que a gente faz, depois ainda tem os acompanhamentos e nem sempre depois, a criança que você encaminha, faça avaliação, lá no contexto escolar... Nem sempre a criança avança aí eu digo que a gente tem um enfrentamento né, com a professora, né, nas atividades que ela dá, a gente faz o enfrentamento, e coloca que não há aceitação, porque é... Há sempre uma postura da escola, ainda, dizendo que a culpa é da família, ou é do aluno, da família

desestruturada, é o aluno que tem que ter alguma coisa, então nesse ponto a gente faz enfrentamento, eu não digo enfrentamento da própria equipe nossa, mas enfrentamentos, nós temos que fazer enfrentamentos, e para isso nós temos que ser uma equipe interdisciplinar e não disciplinar, para enfrentar as situações no contexto escolar dentro da escola...” (B1).

Os depoimentos apresentam que a interdisciplinaridade da equipe ainda é um processo que estava sendo construído desde 2005 e, ao longo dos estudos, discussões de casos, avaliações, foi-se percebendo que a discussão no coletivo, do objetivo comum, se tornava mais rica.

Portanto:

Falar de interdisciplinaridade é falar de interação de disciplinas. A questão interdisciplinar tem como propósito superar a dicotomia entre: teoria e prática; pedagogia e epistemologia; entre ensino e produção de conhecimento científico; apresenta-se contra um saber fragmentado, em migalhas, contra especialidades que se fecham; apresenta-se contra o divórcio crescente na universidade, cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida e contra o conformismo das situações adquiridas e das ideias recebidas ou impostas (FRANCISCHETT, 2005, p. 9).

4.2.5 Relevância social da experiência da equipe no CEMAE

A esfera da vida cotidiana é a esfera do ser humano concreto e ela não está fora da história, mas sim no centro do acontecer da história, como afirmado por Heller (2008) no Capítulo 3.

A substância social de que fala A. Heller são os homens, pois estes são os "portadores da objetividade social", são eles que constroem uma dada estrutura social e a transmitem. São eles, enfim, os motores e depositários da "infinitude extensiva das relações sociais" (CARVALHO M, 2012, p. 28).

Nesse sentido, a escola tem um papel importante no cotidiano da história, pois ela é uma instituição social, com a função de democratizar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, sendo um espaço de mediação entre a sociedade e o sujeito (TAQUES et al., [s.d]). Portanto:

Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. O que implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político

ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária (TAQUES et al, [s.d], p. 04).

Desse modo, segundo Duarte (1993, p. 69) “[...] cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano”.

Sabe-se que a escola vivencia a disputa de interesses, expressando as suas múltiplas manifestações, isto é:

A escola está e, ao mesmo tempo, não está em crise, ela revela e, ao mesmo tempo, esconde as relações de dominação, ela reproduz a ideologia do capital e, ao mesmo tempo, oferece condições de emancipação humana. Ao passo em que nela a disputa de interesses se manifesta, de forma mais ou menos contraditória, ela também manifesta e reproduz as relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, a escola é o fruto destas múltiplas determinações. É aí que tem-se que qualquer projeto de educação passa a necessariamente a representar um projeto social, movido por uma necessária intencionalidade. Faz-se, portanto, mister dizer que a escola não é neutra. Ainda que não se pretenda nela assumir uma ou outra postura política (entendendo o conceito de política não como representações partidárias, mas como uma ação movida por uma reflexão que pressupõe essa intencionalidade) essa pseudo neutralidade traz consigo uma opção: conservar e reproduzir (TAQUES et al, [s.d], p. 09).

Nesse espaço de contradições e ambiguidades do cotidiano da educação, na Educação Especial vem ocorrendo mudanças e progressos nas últimas três décadas, com o objetivo de estabelecer uma escola capaz de acolher e adaptar, cultivando as diferenças como um elemento de valor positivo, permitindo o acesso aos serviços básicos de todos os seres humanos, construindo uma escola na qual todos, sem exclusão, encontrem uma resposta educativa de acordo com suas necessidades (TELÊMACO BORBA, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Nesse sentido, sabendo-se das contradições vivenciadas na educação, bem como do papel transformador desta, questionou-se a equipe sobre a relevância do trabalho dos profissionais para a demanda da educação inclusiva:

“[...] O trabalho do CEMAE, ele tem um papel fundamental na garantia dos direitos da educação inclusiva nas escolas e CMEIS, que se efetive com relação a aprendizagem dessas crianças e se assegure todas as condições para que elas estejam realmente aprendendo nas escolas e nos CMEIS.” (D1).

“Eu acho que a relevância social é muito grande, muito importante de certa forma. Pelo fato de que uma vez que nós avaliamos a criança, a gente pode passar para a escola e para os familiares uma compreensão do quadro dessa criança. Acho que nesse ponto de que essa criança seja compreendida nas suas limitações é de suma importância o trabalho da avaliação.” (C1).

“[...] e a gente compartilha do mesmo entendimento da educação inclusiva, porque a educação inclusiva ela vai além da rede arquitetônica que impede do aluno chegar na escola, a educação inclusiva ela vai além das questões sociais do aluno, a educação inclusiva ela vai além da deficiência física, da deficiência mental, da deficiência visual, auditiva do aluno [...] do meu ponto de vista na prática interdisciplinar ela sempre tem como objetivo principal a garantia dos direitos fundamentais da criança. E como que você garante os direitos fundamentais de uma criança, principalmente a criança inclusa? É você pensar a realidade dessa criança, é você pensar o contexto dessa criança, dentro de uma perspectiva ampla, o que exige: diálogo com profissionais de outras áreas, você pensar na criança como um todo, que ela não é só aprendizagem mas é ela é lazer, ela é cultura, ela é convivência familiar e comunitária é você ter sobre essa criança, sobre a realidade dessa criança o olhar de diferentes especialidades, tanto do setor como da rede de serviços que o Município oferece[...].” (A1).

“Eu acho que a garantia é uma aprendizagem efetiva, que aconteça... Diminuir um pouquinho esse preconceito; já melhorou, as crianças que tinham dificuldade de aprendizagem, que eram deixadas de lado, aquelas famosas filas dos atrasados, que já existia há muito tempo isso. Mas eu acho que, melhore isso, que as crianças consigam se sentir melhor no cotidiano da escola para essa interação, acredito que mais ou menos isso, a gente está garantindo que eles fiquem bem, e que a escola se adapte a eles e não eles tem que se adaptar, porque a escola tem que se adaptar as dificuldades deles, ver adaptações, ver aceitação mesmo. Dentro dessa equipe.” (D2).

Oliveira e Leite (2007), em consonância com as acepções trazidas pelas entrevistadas, afirmam que é a educação inclusiva que une a educação comum e especial, não se esquecendo que a criança inclusa terá necessidades educacionais em todo o seu processo escolar.

Nesse sentido, em todos os depoimentos percebeu-se a relevância da garantia da educação inclusiva, seja pela avaliação, pela concepção da educação inclusiva, da participação da família, no rompimento do preconceito da criança com deficiência, na convivência familiar e comunitária, dentre outros aspectos apontados pelas profissionais.

Dessa forma, como mencionado nos Capítulos 1 e 2, as mudanças do Estado, a reformulação das políticas públicas, dos avanços no que se refere à educação e educação inclusiva, a promulgação da CF/1988 e demais legislações

posteriores, refletem na garantia da educação inclusiva, vinculando as estratégias realizadas para a superação das contradições existentes ainda no âmbito educacional. Portanto:

Entendemos, desse modo, que a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa ideia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 517).

Nessa correlação de forças, o papel dos profissionais do CEMAE, visando atuar de forma a incluir aqueles que por muito tempo foram excluídos da escola, é de suma importância, pois é através do seu cotidiano profissional que se busca superar os preconceitos e desafios existentes ainda na educação inclusiva.

Nesta categoria, complementando os depoimentos acima expostos, apresenta-se também a relevância da equipe na garantia dos direitos da criança e do adolescente.

“Então, o Estatuto da criança preconiza a educação como direito fundamental, na verdade reforçando que a Constituição Federal já garante... E vem o Estatuto pra estar reforçando esse direito que é o direito à educação pública de qualidade, é... Em escolas próximas a casa da criança, é o estatuto que preconiza. Então, quando a equipe do CEMAE atua com foco na educação inclusiva, com foco na equipe interdisciplinar, no trabalho interdisciplinar que são diferentes olhares, sobre o problema da aprendizagem. No meu ponto de vista a gente está contribuindo pra que se efetive o que está garantido na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do adolescente que preconiza a educação como direito fundamental e inclusive preconiza a educação especial, não fala exclusivamente da educação e inclusive, mas garante a educação especial para crianças e adolescentes, então eu penso que a nossa equipe do CEMAE ela é um espaço de garantia de direitos e vai além. A criança quando vem no contexto de avaliação ali do setor e a equipe interdisciplinar que se percebe a necessidade, a dificuldade do aluno, as necessidades, as questões sociais que perpassam no contexto dessa família que a gente faz a articulação com a rede de serviço, conselho tutelar, Secretaria de Saúde, secretaria de assistência para estar assistindo essa família com os benefícios eventuais da política básica de assistência. Então tudo isso, do meu ponto de vista, nós enquanto equipe a gente está contribuindo para que se garantam os direitos da criança e do adolescente... [...]” (A1).

“[...] então assim a criança e o adolescente ele tem direito à educação, independente da criança ter

qualquer tipo de transtorno, deficiência, altas habilidades, ser negro, ser... Vamos falar assim ser... Independente [...] então a criança e o adolescente é um cidadão de direitos, então quando no caso nos encaminhado alguma criança ou adolescente para o CEMAE, automaticamente a gente tem que fazer cumprir esse direito, e a gente tem até por obrigação de quando algum, até colega nosso profissional, ou da própria equipe, ou no caso algum profissional da área de educação, seja professor, ou seja, educador a gente tem até por obrigação no caso inferir nessa realidade e fazer a nossa contribuição, a nossa inferência ou de repente, às vezes, até nossa denúncia, porque a gente tem por obrigação enquanto a cidadão, o profissional trabalhando numa instituição educacional e num setor de educação inclusiva, nós temos por obrigação a garantia dos direitos dessa criança e desse adolescente, nós temos que fazer com que isso se efetive dentro do nosso trabalho... [...].” (B1).

“Eu acho que essa é uma contribuição louvável do CEMAE, acho que é uma das coisas que o CEMAE faz melhor, então que a gente vê não só a criança, mas faz todo um levantamento da parte social desse aluno, das condições de vida, das condições socioeconômicas, das possíveis situações de risco e imediatamente quem está envolvida com esse processo da avaliação, orienta e já ativa as secretarias correspondentes que poderiam estar auxiliando, orienta pai, orienta escola. Então acho que nesse sentido o CEMAE exerce com maestria essa questão da garantia dos direitos da criança e do adolescente, pelo menos na parte de orientação e de encaminhamentos, aí pós-orientações e encaminhamentos muitas vezes isso não ocorre em função das limitações do sistema das políticas públicas, mas enquanto está no âmbito do CEMAE, percebo que a gente tem feito muita diferença em muitas famílias.” (C1).

“[...] A questão da permanência na escola para a criança ter uma qualidade, para que ela não tenha baixa frequência, não se evada; que ela consiga ter a motivação de ir para a escola, de conseguir aprender, as adaptações que forem necessárias essa equipe está passando, está acompanhando as crianças, de estar identificando o que pode estar melhorando nesse sentido do desenvolvimento escolar dela. Então a contribuição é imensa, fundamental e necessária manter uma equipe interdisciplinar.” (B2).

“[...] eu acho que tem uma grande importância, que quando a gente faz o contato com essas crianças, é claro que a aprendizagem está em questão, mas por traz disso a gente acaba descobrindo outras coisas como problemas familiares, questão familiar, questão social, na escola mesmo, autoestima. Então acaba envolvendo outras questões pra gente poder fazer possíveis encaminhamentos. Então eu penso que tenha uma importância bem grande.” (D2).

“É de extrema importância esse trabalho dos profissionais nessa forma interdisciplinar para garantia das crianças de estarem com acesso à escola, acesso aos direitos fundamentais de educação e saúde, no trabalho com as famílias essas crianças e adolescente e, no contexto que nos estamos da educação, na garantia da aprendizagem que pelo menos essa criança estejam indo pra escola e no contato também com professores educadores dessas crianças e adolescentes.” (D1).

“Olha, é complicado esse nosso trabalho, porque já eles vêm com rótulo já há algum tempo, eles chegam a você com um rótulo que não aprendo, sou burro e a tua contribuição realmente é ajudá-los a serem inseridos no contexto de trabalho, no contexto social [...]” (B3).

Os depoimentos colocam a importância do papel da equipe na garantia dos direitos da criança e do adolescente. Como já apontado na garantia da inclusão, a equipe tem a função de contribuir nesse direito e aponta que é através do trabalho interdisciplinar que se podem conseguir tais garantias. Outro ponto levantado pelas profissionais é a importância da intersetorialidade, já debatido anteriormente. Os encaminhamentos e articulação com a rede de proteção se tornam necessários para a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

É na construção, nas estratégias pensadas coletivamente que se oportuniza as garantias dos direitos sociais inerentes à criança e ao adolescente. Essa construção se faz a partir da reflexão do cotidiano vivenciado pelo grupo, ou seja, desse modo, as possibilidades do cotidiano nas práticas profissionais são possibilidades de concretizar o exercício efetivo da educação inclusiva. Assim:

Em outras palavras, propunha-se caminhar do real abstrato - do cotidiano dado -, para o real concreto - ou concreto pensado -; do campo da abstração intelectual/reflexiva, para o campo correlacionado de forças operantes da realidade; através da construção de mediações possíveis para compreender e transformar a realidade social, no sentido de desvendar as contradições da vida social e da ontologia do ser social, entre o particular/universal e o singular/genericamente humano, ou seja, da aparência para a essência, no intuito de desvelar as vias de resistência ultrageneralizadas que impedem a transformação dos nexos de articulação do fenômeno estudado para concreto pensado (VERONEZE, 2013, p. 23).

Outra relevância apontada por uma das profissionais é no que tange à equipe, sugerindo a extensão dos profissionais no ambiente escolar:

“Nós temos duas psicólogas, duas pedagogas, duas assistentes sociais, agora uma só, e uma a fonoaudióloga, quantas escolas nós temos? Vinte e três. Como que vinte e três escolas e treze CMEIS... Vamos trabalhar só essa equipe. Não, seria interessante que tivesse pelo menos assim, eu sei que é sonho... Mas que tivesse uma psicóloga por escola, uma assistente social por escola, que inovassem nesse sentido isso seria uma inovação no ensino, não que a gente vai resolver os problemas, mas a gente vai buscar soluções, nessa prevenção. Na escola o trabalho dos professores é correr atrás de alunos, se você tem uma psicóloga a gente pudesse chamar a família, começa a

conversar com as famílias, tira do professor e do diretor esse encargo, eles podem voltar pra questões de ensino [...]” (B3).

É importante inferir com depoimento acima que há um projeto de lei que tramita na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania – CCJC, sob autoria de José Carlos Elias – PTB/ES, apresentado em 31/10/2000, sob a ementa de introdução de assistentes sociais e psicólogos no quadro de profissionais de educação em cada escola. Desde 2012, houve várias mobilizações realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia e de Serviço Social, cobrando a aprovação do projeto de lei³⁸.

Outro fator relevante para a atuação da equipe é o reconhecimento pelas famílias, bem como de outros municípios que vieram conhecer o trabalho realizado pelo CEMAE:

“[...] mas que também o CEMAE é reconhecido no município e por outros municípios que já visitaram, para ter como... Uma... Visitaram o próprio local, e fizeram a reunião com a equipe para saber como que está sendo feito este trabalho.” (D1).

“Mas é assim, a escola isso é algo que a gente conversa... Até quando você estava aqui, a gente sempre conversava... As escolas às vezes, isso assim, não é só a escola, às vezes muitas famílias, elas nos tem como referencial mesmo, elas nos tem como referencial, para fazer encaminhamento, o que que você acha, o que que você não acha, o que que eu devo fazer frente a essa situação, então... O reconhecimento das escolas, apesar de ter queixas, apesar de ter reclamações enfim... Manda uma criança fica em tempos e tempos, ah mandei ano passado a ficha e ainda não foi avaliada. A gente ainda tem essas falas essas queixas da demora para chamar para avaliação. Mas independente disso, a gente no caso, o nosso trabalho é reconhecido pela escola, a gente percebe isso e também pelas famílias... Então as famílias vem aqui, nos vem buscar respostas, até que saem daqui da secretaria de educação e vão para o estado, elas ainda nos tem como fonte de informação e de encaminhamento... Isso a gente presencia no nosso dia a dia...” (B1).

O reconhecimento do papel da equipe, seja por familiares, pelas escolas ou por outros municípios é um fator relevante para a atuação dos profissionais do CEMAE.

Desse modo, o CEMAE, ao se tornar um coletivo, um grupo cuja formação é a busca da garantia do direito à educação inclusiva, o processo de atuação, a

³⁸ <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/977>.

formação do grupo e as possibilidades criadas pela equipe, faz o elo em favor do objetivo comum:

Assim, por intermédio do estudo da cotidianidade, também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; do ângulo da análise do social centrada na vida cotidiana, inexiste a sociedade industrial capitalista, homogênea no tempo e no espaço, assim como deixa de ter sentido falar em abstrações como a escola pública elementar de periferia, a família brasileira, a criança carente, o professor primário, etc. (PATTO, 1993, p.137).

4.2.6 Compreensão da Prática Interdisciplinar

Como já afirmado anteriormente, a vida cotidiana não se desliga da história, considerada um dos níveis constitutivos, a qual “[...] é o nível em que a reprodução social se realiza na reprodução dos indivíduos enquanto tais” (NETTO, J., 2012, p. 67).

Nesse sentido, Heller (2008, p. 33) aponta que os indivíduos já nascem inseridos na cotidianidade, ou seja, dentro de um contexto historicamente determinado e, para autora, o seu amadurecimento se dá em qualquer esfera e em qualquer sociedade, adquirindo assim, suas habilidades para a vida cotidiana, ou seja, “[...] é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”.

Heller (2008, p. 34) apresenta, conforme já exposto anteriormente, que “a vida cotidiana é a vida do indivíduo [...]”, compreendendo que este indivíduo se caracteriza simultaneamente, por ser particular e ser genérico:

O indivíduo é sempre, *simultaneamente, ser particular e ser genérico*. Considerado em sentido naturalista, isso não o distingue de nenhum outro ser vivo. Mas, no caso do homem, a particularidade expressa não apenas seu ser “isolado”, mas também seu ser “individual”. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade (HELLER, 2008, p. 34, 35).

Considerando tais afirmativas de Heller é que se necessita compreender a caracterização da equipe do CEMAE, a sua construção e compreensão do processo do multidisciplinar para o interdisciplinar, possibilitada a sua análise através do estudo da vida cotidiana dos profissionais inseridos na educação inclusiva.

Nesse contexto, para que se produzam resultados no fortalecimento do trabalho entre profissionais, a estratégia utilizada deve ser “[...] o cultivo da discussão entre profissionais de diferentes áreas que atuam num mesmo ambiente de trabalho: pesquisa ou intervenção direta na realidade do cotidiano (MUNHOZ, 2006, p. 131)”. Assim, a equipe buscou fortalecer a atuação através da interdisciplinaridade.

Já discutido anteriormente, a interdisciplinaridade é vista como um instrumento que possibilita na educação a produção coletiva, a desacomodação e o compartilhamento de saberes.

Nesse sentido, quando questionada a equipe sobre a percepção do trabalho interdisciplinar no contexto da educação inclusiva, bem como a compreensão dos profissionais sobre o ideal de uma prática interdisciplinar, as profissionais responderam:

“Não há, não há educação inclusiva sem trabalho interdisciplinar, no meu entendimento pra que haja educação inclusiva, se faz necessário a equipe interdisciplinar, e a equipe porque mesmo, no nosso setor nós formamos uma equipe, são vários profissionais: psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos e fonoaudióloga. Mesmo que a gente não consiga discutir caso a caso que chega até nós, mesmo assim a gente compõe uma equipe interdisciplinar [...]. [...] Também penso que na pratica interdisciplinar ela passa necessariamente pela discussão de caso, não tem como você pensar uma pratica interdisciplinar, onde você simplesmente atua isoladamente naquele caso, não passa pela discussão de casos [...].” (A1).

“[...] essa prática é o ideal, o que eu compreendo como prática interdisciplinar, a prática interdisciplinar é o ideal porque é um enriquecimento de saberes, o nosso foco é criança, ela é beneficiária porque assim é onde você faz as trocas, você faz os encaminhamentos, onde você direciona, onde você vai fazer devolutiva a escola, onde você dá o norte ao professor dentro da sala de aula, é onde você faz, isso é garantia da criança e do adolescente quando há essa troca, quando essa equipe funciona mesmo de verdade, aí você ta fazendo a garantia [...] dos direitos criança e do adolescente. Então assim, essa prática ela tem que se efetivar... Nós temos que lutar para que no caso ela aconteça, mas ela ainda não se efetiva na sua totalidade no nosso ambiente de trabalho.” (B2).

“Eu entendo prática interdisciplinar como uma ação conjunta, interligada dos profissionais, onde aja uma compreensão e uma discussão a respeito do quadro de cada criança e também das condutas a ser realizada... eu acho que essa discussão da equipe eu entendo como prática interdisciplinar.” (C1).

“Eu acho que é de suma importância o trabalho coletivo, aquela discussão de casos, estudos, pesquisas, aquele trabalho sistemático organizado, dando suas contribuições, para que possa, assim, ter os encaminhamentos coerentes e certos, porque são vidas, a gente está trabalhando com vidas e uma vez diagnosticado uma deficiência é para vida toda [...] É muito sério, então para mim essa equipe tem que ter esse trabalho coletivo de conscientização e de parceria mesmo.” (D2).

“Então, é essencial, porque é o indivíduo como um todo, então necessita, no caso lá tem o serviço social, a pedagoga, a fono e nós psicólogos, então assim, é fundamental ter cada área, claro que se tivéssemos mais, tanto em quantidade para atender mais a demanda quantos outros profissionais em outras áreas, como neuro, por exemplo, como uma T.O.³⁹, então assim, como é rico e necessário.” (B2).

“A equipe interdisciplinar, na minha forma de entender, você tem que estar sempre disposto a trocar, trocar conhecimentos, crescer juntos, se eu sou psicóloga e sei alguma coisinha, eu posso colaborar com a fonoaudióloga que pode passar pra pedagoga, que pode passar para a professora. Existir essa reunião uma vez por semana ou uma vez a cada quinze dias pra que aja essa discussão dos casos, onde cada uma possa falar a sua parte, e junto com aquilo que foi falado, fazer uma ligação de todas essas áreas, para o bem daquela criança que está atendendo. Ai você tem interdisciplinaridade, porque não existe só a psicóloga, só a pedagoga, só a assistente social, só a fonoaudióloga. Cada um troca o que tem e juntos colaboram para que aquilo vá para frente. Enquanto grupo, o grupo tem que estar integrado e ser um grupo mesmo, preocupado em resolver as situações, não em resolver os seus problemas, resolver as situações de equipe, é uma situação que tem que ser tratada à parte, não tem que influenciar no resultado do trabalho.” (B3).

“A prática interdisciplinar, nesse contexto que nos estamos, visa o trabalho em grupo mesmo, que aconteça, cada um tem suas especificidades de trabalho, esse trabalho acontece dentro de um grupo onde todos têm a mesma perspectiva que é a perspectiva da educação da garantia dos direitos das crianças e como nós estamos trabalhando diretamente com educação dá a assegurar que essas crianças estejam dentro do contexto escolar de permanência e garantia de aprendizagem.” (D1).

É percebido nos depoimentos que as profissionais compreendem o que é uma prática interdisciplinar e confirmam que essa é a melhor forma de se atuar na educação inclusiva, porém, como se pode observar, há ainda muitos enfrentamentos para se conseguir de fato a real efetivação da atuação interdisciplinar no grupo. Ainda, constata-se no depoimento da “B1” a contradição existente no trabalho, a qual apresenta a relevância de se discutir todos os casos para obter de fato uma atuação interdisciplinar, porém, a equipe não consegue concretizá-la. Nos

³⁹ Terapeuta Ocupacional.

depoimentos da “B2” e “B3” também podemos verificar a importância da interdisciplinaridade, porém, elas compreendem que não está se efetivando em sua totalidade, sendo sugerido que se tenha mais profissionais inseridos na equipe também. Nesse sentido:

Uma estratégia muito importante, e que produz resultados no sentido do fortalecimento do trabalho interprofissional, é o cultivo da discussão entre profissionais de diferentes áreas que atuam num mesmo ambiente de trabalho: pesquisa ou intervenção direta na realidade do cotidiano. Mas, ainda sobre a importância da discussão, é preciso registrar que a discussão é potencialmente mais frutífera se instalar-se primeiramente como processo de reflexão conjunta sobre temas de interesse comum a diversos profissionais. A discussão temática, sem dúvida, prepara o clima para pensar conjuntamente projetos, decisões, ações; nesse sentido tem função pedagógica no processo de alerta para o valor da interdisciplinaridade (MUNHOZ, 2008, p. 131).

Deste modo, quando se compreende que a vida cotidiana, vivida todos os dias, é capaz de concretizar o conhecimento, e com a prática profissionais que busquem a inovação em sua atuação, efetivando através de uma teoria e prática sólida, torna-se possível lutar e efetivar a interdisciplinaridade na atuação do contexto da educação inclusiva. Portanto:

O trabalho interdisciplinar implica responsabilidade, respeito aos colegas e suas atitudes. Não é apenas uma metodologia, mas uma filosofia de vida, pois o profissional realiza seu trabalho voltado para o grupo, buscando aprimoramento e novas formas de desenvolver suas atividades, de forma que a equipe cresça, principalmente na qualidade dos serviços oferecidos. A equipe pode ser exemplificada como um corpo onde os membros devem funcionar integrados, para o bom andamento do todo (OLIVEIRA; MESQUITA; SILVA, 2005, p. 141).

Veroneze (2013) coloca que o indivíduo, ao tomar consciência de si, busca outros indivíduos que ajam ou pensem da mesma forma, comungando os mesmos interesses, surge assim uma ligação resistente, possibilitando a realização de alterações pertinentes do grupo no qual se está inserido.

Fatores relevantes apontados nos depoimentos são, no que se refere aos avanços, o de se atuar com uma equipe interdisciplinar e as conquistas que foram construídas com a equipe:

“[...] Algumas ferramentas assim que, do meu ponto de vista, são fundamentais pra prática interdisciplinar e que nós do CEMAE, a gente conseguiu construir e depois a gente conseguiu manter por muito tempo uma prática interdisciplinar, embora muitas vezes a gente não tenha refletido com

esse olhar, como uma prática interdisciplinar, como fazia parte da nossa rotina de trabalho, do nosso cotidiano, às vezes a gente não parava pra dar esse enfoque. Mas hoje, pensando em todo trabalho que o CEMAE já realizou junto às escolas e junto ao Centro de Educação Infantil, eu posso dizer que fazia parte da prática, por exemplo: os grupos de estudos, que nós sentávamos enquanto equipe pra compreender o que era dislexia, pra compreender o que era a política da educação inclusiva, o que ela preconiza, o que está assegurado na lei da educação inclusiva, estudava sobre o conceito da deficiência intelectual, nós enquanto equipe já viajamos pra seminários, pra congressos, pra estar compreendendo melhor o que é a educação inclusiva, a equipe do setor também se reúne toda semana pra estar discutindo os casos, pra estar fazendo estudos sobre algumas situações em particular, faz parte da nossa prática interdisciplinar a formação continuada [...]” (A1).

O depoimento da “A1” aponta que a equipe, ao longo do processo interdisciplinar, utilizou em seu cotidiano formas de efetivar a educação inclusiva, mesmo com muitas ações, houve a percepção da atitude interdisciplinar posteriormente.

Ainda, a profissional “A1” elenca outras realizações da equipe, visando à prática interdisciplinar, à intersetorialidade e à educação inclusiva como um direito social:

“[...] e é importante destacar aqui nessa sua pergunta algumas ações em parceria que sempre teve como princípio a interdisciplinaridade. Vale a pena aqui destacar pra você: os projetos com famílias, que sempre foi em parceria com Secretaria de Educação, Secretaria de Assistência Social⁴⁰, e as Escolas Municipais, não vamos esquecer as escolas, porque as escolas que abriram as portas pra estar recebendo a equipe do projeto. Então os objetivos desses projetos eram com foco nas crianças e eram beneficiárias no programa Bolsa Família, e principalmente aquelas crianças que estavam em descumprimento da condicionalidade da educação. Então os projetos com família tinham esse enfoque interdisciplinar. [...] Outro enfoque do trabalho da equipe do CEMAE é busca de parcerias com a rede de serviços pra estar fazendo encaminhamento dos casos, a nossa equipe também participa dos conselhos, conselhos antidroga, conselhos de segurança, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho de Assistência Social [...] [...] Nós do CEMAE, além de ajudar fundar a rede de proteção no município também participa ativamente na rede de proteção. O CEMAE, focando aqui enquanto equipe do setor nós fazemos parte da comissão do Plano de Ação e Metas do Programa Bolsa Família que tem como objetivo combater evasão escolar no município. Todas essas ações, no meu ponto de vista, sempre teve esse enfoque de prática interdisciplinar que, no meu ponto de vista, vai além de cada profissional falar apenas sobre o seu caso, pelo contrário, a gente tinha a visão da rede municipal como um “todo” enquanto escolas, enquanto Centro de

⁴⁰ Cabe ressaltar que neste projeto havia também a parceria com a Secretaria Municipal de Saúde.

Educação Infantil. A gente tinha esse enfoque sempre com o objetivo pra assegurar os direitos fundamentais da criança.” (A1).

Em outros depoimentos, apresenta-se também a importância no que tange ao cotidiano da equipe interdisciplinar, no conhecimento sobre educação inclusiva, sobre o papel dos profissionais diante a demanda atendida:

“A prática é no dia a dia, é o que vai surgindo, a cada ano a gente percebe em nossa realidade, surgem novos desafios, síndromes que de repente a gente não tinha, crianças que apresentavam tais síndromes, a gente fala cada ano, mas de tempos em tempos, esse tempo a se ver, mas, no sentido de que a gente faz todo final do ano um paralelo, de quantos alunos a gente atendeu, quantos temos que acompanhar, e a gente vê esse tempo que está surgindo novas, não digo surgindo novas, mas que a gente não tinha na rede de ensino, que a gente percebe, a cada ano, a cada tempo a gente percebe síndromes que a gente não acompanhava, que não tinha alunos que apresentavam algumas síndromes esse ano e, a cada ano a gente vê questões que não tínhamos contato e que temos que ir atrás, pesquisar, conversar com profissionais e tentar o melhor para que essa criança consiga permanecer na escola e se desenvolver. É, da importância, porque vai acontecendo também, as crianças vão sendo inseridas nas escolas enquanto a equipe tem que correr atrás, as escolas mandam, encaminham as crianças para nós ali da equipe, que tem um acesso, eles sabem que tem essa equipe para dar esse assessoramento, essa avaliação, essa contribuição, esse acompanhamento. [...] Mas a gente também paralelo, tem que estar correndo, no sentido de estar acompanhando o mais rápido possível, então há diversidades no sentido de que a gente tem que estar sempre se atualizando, sempre buscando, se aprimorando para poder conseguir intervir da melhor maneira.” (B2).

“É de extrema importância que realmente aconteça a educação inclusiva, porque nossas crianças elas precisam além de todo trabalho com as escolas e esse trabalho interdisciplinar também se estende a escolas, não apenas a equipe, porque eu entendo que a equipe do CEMAE se estende, está nas escolas e trabalha nas escolas. Então dos professores da sala de aula até a equipe que avalia e que trabalha e que acompanha essas crianças, sem esse trabalho interdisciplinar não aconteceria, não acontece realmente educação inclusiva, não no projeto que nós temos do CEMAE.” (D1).

Nesse contexto, o que se nota é que as situações ocorridas no cotidiano se apresentam e exigem a disponibilidade dos profissionais em conseguir um elo entre a teoria e prática da educação inclusiva na perspectiva interdisciplinar, possibilitando assim que a prática se torne cada vez menos fragmentada e alienada.

Concorda-se com as afirmativas de Fazenda (2011, p. 13) quando:

A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que requer um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas requer uma devida utilização de metáforas e sensibilizações.

Fazenda (2011) ainda complementa que além de compreender e acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando, vivenciando, é necessário também ter uma sólida formação, atrelada às dimensões da prática contextualizada e em situação real.

Nesse sentido, observando o processo da equipe do CEMAE visando constituir no seu cotidiano a prática interdisciplinar na educação inclusiva, considera-se os apontamentos de Bourguignon e Schimansk (2012, p. 157, 158), mirando à construção da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade força: ampliação do exercício da atitude investigativa em uma perspectiva crítica; [...] reinvenção das formas como os fenômenos sociais são interpretados e consequentemente reinvenção das práticas profissionais e sociais nos espaços que pesquisadores ocupam na sociedade; rompimento com hierarquias pré-estabelecidas em relação aos domínios teóricos e metodológicos; exercício da escuta ativa e atenta das experiências de *outrem* em diferentes espaços acadêmicos e decorrentes de diferentes práticas sociais e profissionais, tendo como referência o diálogo interdisciplinar.

O estudo da vida cotidiana, abordado por Agnes Heller, é de fundamental importância para a compreensão do processo de construção da equipe do CEMAE, ou seja, de uma práxis social.

A experiência da equipe de profissionais do CEMAE se torna relevante na contribuição da prática interdisciplinar, apontando as estratégias construídas no cotidiano e os desafios desta equipe para efetividade da educação inclusiva municipal.

Nota-se que a prática interdisciplinar na visão das profissionais é apontada através das trocas dos saberes, das discussões de casos, da interrelação dos profissionais, da ação conjunta em prol da garantia dos direitos da educação inclusiva das crianças da rede municipal de ensino.

O conceito e a prática interdisciplinar é um processo reflexivo, necessitando que os profissionais que visam atuar nesta perspectiva, busquem cotidianamente, o estudo, a mesma linguagem, o rompimento com as intervenções fragmentadas, ou seja, do coletivo em prol de um único objetivo, que aqui se refere o direito a educação inclusiva.

Observa-se também nos depoimentos, que é necessário superar a visão organicista presente na educação inclusiva e vivenciada pela equipe, através das avaliações. É importante ressaltar que a equipe tem a compreensão de acompanhar todas as crianças inclusivas, de potencializar o trabalho, de oportunizar e participar de formações, de se atuar de forma integral e interdisciplinar. Porém, este desafio é presente no cotidiano da equipe, sendo necessária a reflexão sobre tais tensões apresentados pela equipe, para que assim, realmente consiga atuar de forma interdisciplinar e intersetorial.

Dessa forma, compreendendo os limites, os impasses existentes na equipe, é possível caminhar para um projeto interdisciplinar de fato, contribuindo assim, para estabelecer o direito social, a produção coletiva, o compartilhamento de saberes, etc.

Outro ponto que cabe destaque para o trabalho interdisciplinar realmente se efetive é a compreensão que a inclusão não é somente permitir o acesso do aluno no ensino regular, devido a uma legislação, mas sim, de garantir seu acesso e permanência, com equidade e garantindo o principal direito: a educação de qualidade.

Isto posto, analisando os depoimentos da equipe do CEMAE, foi possível compreender que conseguir atuar na perspectiva interdisciplinar não é fácil, ou seja, é um processo que demanda esforço de todos, de estudos, de vivências, de desafios diários, de mergulhar neste cotidiano profissional e buscar práticas e experiências, parafraseando novamente Ivani Fazenda (2001), a interdisciplinaridade aprende praticando e vivendo, bem como da sólida formação através da prática real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar o cotidiano profissional vivenciado pelos profissionais do CEMAE, de Telêmaco Borba - PR, no contexto da política educacional inclusiva, considerando a relação estabelecida entre a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, suas tensões e possibilidades, nos anos de 2005 a 2012.

Para realizar tal investigação, foi necessário percorrer uma trajetória teórica buscando refletir algumas categorias para responder às problemáticas do estudo. Foi de fundamental importância o referencial teórico traçado nesta pesquisa para atingir os objetivos específicos.

Inicialmente, analisou-se as categorias Estado e Políticas Públicas, Educação e educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cotidiano e interdisciplinaridade para construção dos capítulos. Dessa forma, após realizar as entrevistas, pensou-se nas categorias para examinar os depoimentos das profissionais do CEMAE, quais sejam: experiência da equipe; especificidade do trabalho do profissional nessa equipe; desafios presentes na experiência dos profissionais do CEMAE; tensões e impasses no processo de superação do multidisciplinar para o interdisciplinar; relevância social da experiência da equipe no CEMAE; compreensão da prática interdisciplinar.

A partir disso, apontou-se que o papel do Estado na construção das políticas públicas foi pertinente para compreender o processo educacional brasileiro, o qual foi influenciado pelos modelos de Estado e caracterizado pelas contradições estabelecidas pelo sistema neoliberal, especialmente nos governos federais brasileiros. Fazer o exercício de analisar as mudanças do Estado de forma ampla é relevante para compreender o modelo brasileiro e suas implicações na política pública, estas caracterizados no Capítulo 1.

Assinalou também que em meio a essas contradições houver mudanças significativas no que tange ao sistema brasileiro, especialmente após a redemocratização e a promulgação da CF/1988, proporcionando ganhos sociais para a sociedade no que se refere às políticas públicas. Essas mudanças influenciaram o papel da educação brasileira, especialmente na educação especial.

Analisou-se que, para compreender as estratégias construídas pela equipe do CEMAE no que se refere à construção da interdisciplinaridade no cotidiano

profissional, buscou-se entender o contexto do sistema educacional dentro de uma política pública, pertencente a um Estado de viés neoliberal, o qual garante os mínimos sociais para a sociedade.

Foi nos embasamentos defendidos por Agnes Heller que compreendeu-se as implicações da vida cotidiana no contexto histórico-social, necessários para análise das práticas vivenciadas no cotidiano dos profissionais do CEMAE para a construção do processo interdisciplinar inserido na educação inclusiva.

Diante do exposto, buscou-se neste trabalho responder às questões problematizadoras e aos objetivos específicos através das categorias elencadas nas entrevistas individuais, concluindo que:

- Quanto à **experiência da equipe**, esta categoria permitiu analisar o contexto em que as profissionais iniciaram sua atuação no CEMAE, as características do grupo, os elementos para discutir o trabalho interdisciplinar. Observou-se que a educação inclusiva no município foi caracterizada desde 1997, construída por equipe multidisciplinar, ou seja, como apontado pelos depoimentos de “B3” e “D2” no início já havia na equipe: assistente social, pedagoga e psicóloga. A constituição de equipes multidisciplinares na educação inclusiva municipal de Telêmaco Borba propiciou a efetividade da criação do CEMAE, incluindo mais profissionais na equipe e, dessa forma, a elaboração do projeto do CEMAE permitiu que se refletisse que fosse caminhando para a perspectiva interdisciplinar.
- Na categoria **especificidade do trabalho do profissional nessa equipe**, foi possível analisar nos depoimentos que o cotidiano profissional foi construído por fichas em comum, metodologias de trabalho, especificidades do trabalho de cada profissional e o seu papel diante da equipe na perspectiva da atuação interdisciplinar. Nos depoimentos, ficou evidente que cada profissional vê sua atuação de grande relevância dentro da equipe e que o trabalho deve ser somado, integrado e que cada profissão é importante para os objetivos da educação inclusiva. Um fator a ser pontuado nesta categoria é aquele que tange à intersetorialidade apresentada nos depoimentos, sendo observado que a equipe compreende que é necessária a articulação com as outras políticas públicas para atender a criança inclusa, ou seja, o aspecto de inclusão não pode ficar somente no âmbito educacional, ela necessita ultrapassá-lo, precisa de

ações conjuntas com a saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer para que realmente, a criança seja incluída e assim haja experiências interdisciplinares e intersetoriais.

- No que tange aos **desafios presentes na experiência dos profissionais do CEMAE**, analisou-se nos depoimentos que estes são constantes e que ainda precisam ser transpostos. Foram caracterizados como desafios: o trabalho intersetorial; a compreensão da educação inclusiva; o papel da equipe do CEMAE; os acompanhamentos das crianças incluídas; a dificuldade de se implantar a interdisciplinaridade e que seja em todo o processo educacional; o entendimento de que todas as crianças incluídas são capazes de aprender; ter mais formações aos professores e profissionais. Note-se que os desafios elencados pelas profissionais são muitas e nesse sentido que é necessário compreender o contexto que a política de educação inclusiva se insere, ou seja, num sistema que visa menor intervenção do Estado. Outro ponto a ser destacado é que mesmo com as situações contraditórias existentes é no cotidiano profissional que as experiências praticadas, especificadamente nesta pesquisa, as do CEMAE, devem ser disseminadas, ou seja, experiências que visam olhar o aluno incluído como um todo, como ser integral e possibilite os avanços para a interdisciplinaridade. Ainda nesta categoria, foi levantado nos depoimentos o que poderia ser melhorado no cotidiano da equipe para que realmente a educação inclusiva aconteça em sua totalidade e percebeu-se que a demanda de alunos é bastante para a avaliação e devido a isso, há uma dificuldade no trabalho interdisciplinar e, por consequência, na relação de diálogo da equipe. No que se refere à questão da equipe pequena, percebe-se que um grupo formado por sete profissionais para atender uma demanda de 23 escolas e 12 CMEIS é muito reduzido, por isso a sugestão de se ter profissionais em cada escola torna-se pertinente, pois além dos profissionais estarem diariamente na escola, a possibilidade de atuação na perspectiva interdisciplinar é possível. Assim, é necessário que se invista mais em formação na perspectiva de inclusão, sobre a interdisciplinaridade e deve-se pensar em romper com o intuito de avaliar para diagnosticar, ou seja, ter o intuito de avaliar, acompanhar para potencializar, para promover condições que o aluno seja realmente incluído, pois a inclusão está presente e, cada vez mais, alunos deverão ser inseridos na

rede regular de ensino e, para que isso aconteça de fato, todos devem estar envolvidos e com a mesma percepção e nesse sentido, a atuação interdisciplinar tem grande relevância.

- Na categoria **tensões e impasses no processo de superação do multidisciplinar para o interdisciplinar**, esses foram pertinentes para se complementar os desafios existentes na equipe. Nesse contexto, observou-se que a equipe vivenciou e ainda vivencia impasses para a construção da interdisciplinaridade no seu cotidiano profissional, pois a educação inclusiva necessita ser compreendida por todos envolvidos na política de inclusão. As barreiras para a inclusão ainda precisam ser rompidas, bem como a fragmentação dos serviços, a identidade do grupo, para que assim, a interdisciplinaridade possa fazer parte do cotidiano da educação municipal.
- No que se refere à **relevância social da experiência da equipe no CEMAE**, ficou evidente que as profissionais compreendem que o papel da equipe na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes inclusos é de fundamental importância, pois conseguem atuar entendendo o contexto social, econômico e cultural da criança avaliada, buscando analisar a situação da criança, não só no contexto de necessidade educacional, mas sim, de outras necessidades que ultrapassam os muros escolares.
- E, por fim, na categoria **compreensão da prática interdisciplinar**, foi possível analisar que a equipe tem a mesma concepção de interdisciplinaridade, ou seja, a troca de saberes, os compartilhamentos, ouvir o outro, a ação em conjunto. Dessa forma, constatou-se que as profissionais buscam atuar na perspectiva interdisciplinar, porém, essa não se concretiza por fatores que ultrapassam o contexto da equipe, como: investimento nas políticas de inclusão, formações voltadas para a área, aumento da equipe, remuneração adequada, condições de estrutura de trabalho, atuação conjunta com a rede de proteção, etc.

Diante deste contexto, compreende-se que no processo de inclusão na educação, foi possível perceber, através do aprofundamento no Capítulo 2 e nos depoimentos, que o objetivo de alcançar a educação inclusiva, incorporando a legislação vigente, é ponto de partida para que os diversos atores lutem para efetivação da inclusão e para que os direitos conquistados construam experiências exitosas, isto é, buscando estratégias para romper com os desafios encontrados

diariamente, e assim, a interdisciplinaridade deve ser prioridade na política de educação inclusiva municipal.

Sabe-se que a interdisciplinaridade na educação ainda é algo considerado complexo, porém, este estudo constatou a sua real importância para as políticas públicas, em especial a educação inclusiva. Tal afirmativa se deve à possibilidade da interdisciplinaridade desfazer fragmentos, à heterogeneidade, à oportunidade de conhecer o outro e à construção de saberes com um objetivo comum.

Não se pode deixar de registrar que somente a existência de profissionais de diferentes áreas trabalhando juntos caracteriza algo interdisciplinar, sendo observado neste trabalho que a equipe do CEMAE inicia-se como equipe multidisciplinar e vai caminhando para a interdisciplinaridade, através da atuação sobre a criança incluída, sobre os encaminhamentos, sobre os projetos voltados para atenção integral da criança, com objetivos que visam alterar a realidade social encontrada e eliminar as barreiras disciplinares.

Nesse sentido, profissionais buscam através do cotidiano profissional, estratégias para favorecer a educação inclusiva na educação municipal, cabendo aqui a experiência desta equipe em atuar na dimensão multidisciplinar e, no percorrer do trabalho com inclusão, perceber a necessidade de ultrapassar e, buscar na interdisciplinaridade, formas de atuar superando os fragmentos dos saberes.

Assim, para que realmente aconteça a interdisciplinaridade no cotidiano da equipe do CEMAE, é necessário que a equipe implante-a 100% em sua atuação, pois não deve-se atender alguns casos, mas sim, todos os casos. É possível perceber que a equipe tem uma visão comum do objetivo da interdisciplinaridade e das estratégias que pensaram em realizar de forma interdisciplinar, como a discussão de casos, os estudos em grupos e as formações. Mas é necessário ultrapassar as barreiras e superar os fragmentos ainda existentes na prática da equipe. E para que isso ocorra só a visão de equipe não será possível, é relevante que todos tenham a compreensão de que para incluir realmente, deve-se romper com a visão organicista de educação especial, sendo necessário o investimento na formação integral, intersetorial e interdisciplinar e principalmente que todos estejam envolvidos em prol do direito social a educação inclusiva.

Muitos caminhos ainda deverão ser percorridos no que se refere aos aspectos do cotidiano profissional do CEMAE, mas é preciso considerar os avanços alcançados. É importante valorizar as competências coletivamente construídas em

um determinado período considerado curto e que vêm proporcionando a promoção da educação Inclusiva no sistema municipal de ensino de Telêmaco Borba.

A pesquisa apresentada neste estudo não se esgota, porém, espera-se ter contribuído no processo analítico do cotidiano acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V.A.A. Apresentação. MANTOAN, M.T.E, PRIETO, R.G, ARANTES, V.A.A (org). **Inclusão escolar**: ponto e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 7-12.

ASSISTENTES sociais e psicólogos/as nas redes básicas de ensino já!. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/977>>. Acesso em 01 de novembro de 2014

AZEVEDO, J.M.L de. **A educação como política pública**: polêmicas do nosso tempo. Campinas - SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, M.A.R. de., ANDRADE, M.F.R. de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/download/11387/7933>>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

BERING, E. R., BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007. 2ª Ed.

BAPTISTA, M. V. Pesquisa social, prática profissional e interdisciplinariedade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.10, n. 1, p. 395 – 401, 2010. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br>>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

BARBOSA, N. Dez anos de política econômica. In: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma / Emir Sader (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013. p. 69-102

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa - Portugal: Edições 70, 1977.

BEHRING, E.R., Capacitação em Serviço Social e Política Social – Principais abordagens teóricas da política social e da cidadania – CFESS – ABEPSS – CEAD/NED – UNB. Módulo III, 2000.

BENDINELLI, R.C., ANDRADE, S.G., PRIETO, R.G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/.../article/.../3088>>. Acesso em 03 de setembro de 2014.

BOURGUIGNON, J. A. O processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. **Emancipação**, Ponta Grossa, v.6, n. 1, 2006, p. 41-52. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewArticle/71>>. Acesso em 01 jul. 2014.

_____, SCHIMANSK, E. Interdisciplinaridade e o terreno científico do conhecimento e da prática profissional. **Confluências**, v. 13, n. 1 – Niterói: PPGSD-UFF, novembro de 2012, p. 143 a 160. Disponível em: <<http://www.confluencias.uff.br/index.php/confluencias/article/view/169>>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22 abr 2013.

_____. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, 04 de abril de 2013. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 20 de maio de 2014.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, **lei nº 8.069**: promulgada em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul 1990.

_____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/>>. Acesso em 02 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SSESP, 2012. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em 15 de outubro de 2014.

BREUS, T. L. **Políticas públicas no Estado Constitucional:** problemática da concretização dos Direitos Fundamentais pela Administração Pública brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

CARBONARI, M. Educação em direitos humanos como problematizado da vida Cotidiana: a construção de uma cultura de direitos humanos. In: IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1204/865>>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

CÁRDIAS, S. M. **O diálogo com o elemento mediador de práticas educativas reflexivas.** Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/022e4.pdf>>. Acesso em 14 de outubro de 2014.

CAREGNATO, R.C.A., MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2006 out-dez; ano 15,v.4, p. 679-84. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

CARVALHO, M. do C. B. de. O Conhecimento da Vida Cotidiana: Base Necessária à Prática Social. In: NETTO, José Paulo, CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, Conhecimento e crítica.** São Paulo, 10 ed., Cortez, 2012.p. 13-63.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2004. Disponível em<<http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDEOLOGIA%20-arilena%20Chaui.pdf>>. Acesso em 17 de novembro de 2014. O que é ideologia.

COSTA, L. C. da. **Os impasses do estado capitalista:** uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. Ponta Grossa: UEPG: São Paulo: Cortez, 2006.

COUTO, B.R. **O direito social e assistência social na sociedade brasileira:** uma equação possível? 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DADOS gerais do município de Telêmaco Borba. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=412710>>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

DUARTE, C.S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Rev. Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 – especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de abril de 2013.

DUARTE, J.L. do N. Cotidiano profissional do assistente social: exigências profissionais, identidade e autonomia relativa nas ONGs. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 66 - 76, jan./jun. 2010. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/download/.../5241> Acesso em : 02 jun de 2014.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectivas**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 19, 1993, p.67-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8508>>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

DUTRA, C. P., GRIBOSKI, C. M. **Cadernos**, 2005, n. 26. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a1.htm>>. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

FACCI, M.G., EIDT, N.M., TULESKI, S.C. **Psicologia USP**, v.17, n.1, São Paulo, mar, 2006. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. Disponíveis em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-5642006000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 de outubro de 2014.

FALEIROS, V. de P.. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. **Educação no Brasil anos 60** – o pacto do silêncio. 2. Ed. Loyola: São Paulo, 1988.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. (org). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2002a.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 18 ed. São Paulo: Papirus, 2012.

_____. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 1, out.

2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/.../12210>>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

FERNANDES, I. A dialética dos grupos e das relações cotidianas. In: Guimarães, G.T.D. org. **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação. **Contexto**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003, p. 01-23. Disponível em <www.seer.ufrgs.br/ConTexto/article/viewFile/11638/6840> . Acesso em 03 de jul. de 2014.

FERREIRA, A.T.B.. Cotidiano escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.8, n.3, p. 49-72, Dez., 2002. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/552/492>>. Acesso em: 14 de setembro de 2014.

FRANCISCHETT, M. N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Colóquio do Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Cascavel, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em 02 de setembro de 2014.

FREITAS, Neli Klix. Educação inclusiva e cidadania: aproximações e contradições. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 1, p. 40-56, mai. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 25 de outubro de 2014.

GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese – Tese - Doutorado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/.../202904.pdf?>>. Acesso em 10 de maio de 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

GLAT, R., BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (org). Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15-35.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos**. São Paulo, v. II, n. I, p.23-38, jan/jun.2009. Disponível em www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097002. Acesso em 24 jan. 2014.

HADDAD, S. Apresentação. In: PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003, p. 11-14.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HIDALGO, A. M., SILVA, I. L. F. (org). **Educação e estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: ed. Uel, 2001.

HISTÓRIA do município de Telêmaco Borba. Disponível em: < <http://www.pmtb.pr.gov.br/historia.php>>. Acesso em

IDEB – apresentação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>>.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL. **Caderno estatístico estado do Paraná**. PARANÁ, 2013. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=00019>>. Acesso em 20 de setembro de 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação em revista**, n.41, Curitiba Jul/Set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602011000300005&script=sci_arttext>. Acesso em 04 de outubro de 2014.

_____. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, v.33, n.120, Campinas, Jul/Set., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-302012000300010&script=sci_arttext>. Acesso em 04 de outubro de 2014.

KERSTENETZKY, C. L. **O Estado do bem-estar social na idade da razão: A reinvenção do Estado Social no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KRONHARDT, C.A.C., FELDEN, E.L., KREUSBURGER, R.M.M. A Articulação intersectorial na implementação das Políticas Públicas no âmbito escolar. **Anais...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/08_18_59_A_ARTICULACAO_INTERSETORIAL_NA_IMPLMENTACAO_DAS_POLITICAS_PUBLICAS_NO_AMBITO_ESCOLAR.PDF>. Acesso em: 22 de outubro de 2014.

LAURELL, A. C. (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Revisão técnica de Amélia Cohn; tradução de Rodrigo León Contrera. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (org). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 157 – 182.

LIBÂNEO, J. C, OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. 10 ed.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar – Fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUENGO, F.C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?isbn=8579830877>>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E, PRIETO, R.G, ARANTES, V.A.A (org). **Inclusão escolar: ponto e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-29.

_____, PRIETO, R.G, ARANTES, V.A.A (org). **Inclusão escolar: ponto e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

MARTINELLI, M.L. **Serviço Social: identidade e alienação**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar editoras, 1967.

MELETTI, S.M.F. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45618>>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo : Boitempo, 2008.

_____. Introdução. In MÉSZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

MINAYO, M.C.S. In: DESLANDES, S. F., CRUZ NETO, O; GOMES, Romeu; MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 16-22.

_____. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n.2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/download/.../1880>>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

MIRANDA, J. **Teoria do Estado e da Constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MOREIRA, A.C. O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: limites e possibilidades da intervenção profissional junto à família. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, [s.n], p. 163-180, 2009.

MUNHOZ, D.E.N. Da multi à interdisciplinaridade: a sabedoria no percurso da construção do conhecimento. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** - Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 123-133, 1º sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4148>> . Acesso em 03 de julho de 2014.

_____. Entre a universalidade da teoria e a singularidade dos fenômenos: enfrentando o desafio de conhecer a realidade. **Emancipação**, v. 6, n.1, 2006, p. 25-40. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/viewArticle/70>>. Acesso em 03 jul de 2014.

_____. Da Multi à Interdisciplinaridade: a sabedoria do percurso. **Revista de Estudos Criminais**. Porto Alegre: Notadez/PUCRS/ITEC, n.18, abr/jun/2005: 65-70.

MUNHOZ, D.E.N, OLIVEIRA, C. R. J.. Interdisciplinaridade e Pesquisa. P.11-33. In:BOURGUIGNON, J.A. **Pesquisa Social** – reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Ed.Toda Palavra, 2009.

NETTO, J.P. **Introdução ao método da teoria social**. Disponível em <pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em 01 de jul. de 2014.

_____. Para a Crítica da Vida Cotidiana. In: NETTO, José Paulo, CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, Conhecimento e crítica**. São Paulo, 10 ed., Cortez, 2012.p. 65-89.

NETTO, E. C. Cotidiano profissional nas entidades sociais. In NETTO, E. C. **Profissão: assistente social**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo:Cultura Acadêmica, 2010, p. 171-249. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 05 jun de 2014.

NEVES, J.L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 03, 2. Sem, 1996.

OLIVEIRA, A. A.S. de, LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: aval. pol. públ. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: < http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317 >. Acesso em 04 de junho de 2014.

OLIVEIRA, R.F., MESQUITA,S.T., SILVA, C. A Formação Profissional, Interdisciplinaridade E Seu Processo De Aquisição. **Serviço Social & Saúde** Campinas, v. 4, n. 4, p. 1– 156, Maio 2005.

ORRU, S. E, SIQUELI, S. A. Avanços e desafios nas políticas públicas para crianças e adolescentes com necessidades especiais. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 335-375, jul/dez, 2012. Disponível em < http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/7402/6481>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em 20 de julho de 2013.

PAULON, S. M., Freitas, L. B.L., PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>>. Acesso em 03 de setembro de 2014.

PATTO, M. H. S. **O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação**. Perspectivas, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o_conceito_de_cotidianidade.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

PEREIRA, P.A.P. Políticas públicas e necessidades humanas com enfoque no gênero. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.12, n.1, p. 67-86, jun./2006. Disponível em <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/437/391>> . Acesso em 15 de novembro de 2013.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de Redefinição do papel do estado. In: VII Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul: Pesquisa em educação e inserção social. Itajaí – SC. **Anais...** Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestão_educacional/Mesa_Tematica/05_50_04_Eixo11_mt_vera.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.

PIRES, M.F.C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.2, n.2, fev. 1998, p. 173-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2014.

POCHMANN, M. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n104/04.pdf>>. Acesso em 28 de maio de 2014.

_____. Brasil o país dos desiguais. Disponível em: <<http://www.assufrgs.org.br/artigos/brasil-o-pais-dos-desiguais-marcio-pochmann/>>. Acesso em 08 de junho de 2014.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 3 -15, março. 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>> Acesso em: 25 nov. 2013.

PORTELA, C.P.J. , ALMEIDA, C.VP.J. Abordagem multidimensional, Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas

especiais. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-15.pdf>>. Acesso em: 11 de setembro de 2014.

PORTO, M. C. da S. Estado e neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. In: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2003. Maranhão. **Anais eletrônicos...** 2003. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf

PREZIBÉLLA, P.R.M. **Construção de uma práxis interdisciplinar na educação especial: análise de uma experiência**. S/d. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1377-8.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E, PRIETO, R.G, ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROCHA, I.L. da. Reflexões **sobre diferentes concepções de vida cotidiana no interior do marxismo**. Maceió: UFAL, 2012. 117 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em < <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fsso/pos-graduacao/servico-social/dissertacoes-e-teses/dissertacoes-2/2012/reflexao-sobre-diferentes-concepcoes-de-vida-cotidiana-no-interior-do-marxismo>>. Acesso em: 15 de outubro de 2014.

ROMPATTO, M. A formação do Estado Nacional Brasileiro. **Akrópolis**, Umuarama, v. 9, n. 4, out/dez, 2011. Disponível em <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/1840/1604>>. Acesso em 02 de setembro de 2014.

SANCHES, A. C. G., OLIVEIRA, M. A. F. de. Educação inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2011, vol.27, n.4, pp. 411-418.

SANTOS, M. P. G. dos. **O Estado e os Problemas Contemporâneos**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SAVELI, Esméria Lourdes. A Educação Obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis Educacionais delas Derivadas. **Rev. Contrapontos-Eletrônica**, v. 10 - n. 2 - p. 129-146 - mai-ago, Itajaí, 2010. <<http://www.univali.br/contrapontos>>. Acesso em 24 de abril de 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.14, n. 40. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782009000100012>. Acesso em: 14 de outubro de 2014.

SEVERINO, A. J.. **Educação, trabalho e cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.2, abr/jun 2000, p. 65-71. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf>>. Acesso em 25 de fev de 2014.

SOUZA, A.M. de, et al. **Inclusão** : Trabalhando com as diferenças na sala de aula. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005. 62 p.: il. Disponível em < http://www.fe.unb.br/educaesp/Download/Mod4_Fas2_Educacao_Inclusiva.pdf> Acesso em 03 de setembro de 2014.

SOUZA, M.A. Movimentos sociais na sociedade brasileiras: lutas de trabalhadores e temáticas socioambientais. In: COSTA, Lucia Cortes da, SOUZA, Maria Antônia de. **Sociedade e cidadania**: desafios para o século XXI. 2 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2010, p. 83-108.

TAQUES et al. **O papel do pedagogo na gestão**: possibilidades de mediação do currículo. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/40/papelopedagogo.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

TELÊMACO BORBA obtém nota 5,8 no ideb. Disponível em <<http://www.telemacoborba.pr.gov.br/noticias/noticia.php?noticia=7209#.VRykTPnF8uA>> Acesso em 02 de outubro de 2014.

TELÊMACO BORBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico da Educação Especial: Rede Municipal de Ensino**. Telêmaco Borba, PR: SME, 2008. 50 p. il.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação – 2012-2021. Telêmaco Borba. **Documento**. 2011. Disponível em <http://www.pmtb.pr.gov.br/plano_educacao.pdf>. Acesso: em 26 de abril de 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de ações 2013**. Documento. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica: Rede Municipal de Ensino**. Telêmaco Borba, PR: SME, 2008.76 p.:il.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39 p. 545-554, , Set./Dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-4782008000300010&script=sci_arttext> Acesso em 16 de junho de 2013.

VERONEZE, R. T. **Agnes Heller**: individuo e ontologia social – fundamentos para a consciência ética e política do ser social. São Paulo: PUC, 2013. 279 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013. Disponível em: < www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15557>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.

_____. T. Agnes Heller: cotidiano e individualidade – uma experiência em sala de aula. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 162 - 172, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/download/.../9626>>. Acesso em 13 de outubro de 2014.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo, Cortez, 2004.

VIEIRA, S.L. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

VILLA, M.A. **A história das Constituições brasileiras**: 200 anos de luta contra o arbítrio – São Paulo: Leyz, 2011.

WEBER, S. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In LISITA, V.M.S. de S., SOUZA, L.F.E.C.P (org). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-24.

YARED, I. **Prática educativa interdisciplinar**: limites e possibilidades na reverberação de um sonho. São Paulo: PUC, 2009. 257 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.pucsp.br/gepi/downloads/TESES_CONCLUIDAS/IVONE.pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2013.

**APÊNDICE A – Questões norteadoras para equipe do centro municipal de
apoio especializado – CEMAE de Telêmaco Borba – PR**

QUESTÕES NORTEADORAS PARA EQUIPE DE PROFISSIONAIS DO CENTRO MUNICIPAL DE APOIO ESPECIALIZADO – CEMAE de Telêmaco Borba - PR

1. Como foi a sua inserção na equipe do CEMAE de Telêmaco Borba?
2. Na realidade local, qual a sua percepção sobre o trabalho interdisciplinar na educação inclusiva?
3. Como identifica o seu trabalho numa equipe interdisciplinar?
4. Qual a relevância social no seu trabalho para a demanda atendida?
5. Quais os desafios no exercício profissional em relação a educação inclusiva? Através de sua experiência profissional, o que ainda precisa ser melhorado no cotidiano da equipe do CEMAE na educação inclusiva?
6. Quais as contribuições que nota no cotidiano profissional para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?
7. Quais as tensões/contradições/impasses/enfrentamentos vivenciados no cotidiano da equipe, para a construção de uma experiência que supere o disciplinar e avance para a proposta interdisciplinar no processo de construção da equipe do CEMAE?
8. O que você compreende como prática interdisciplinar?

**APÊNDICE B - Cessão gratuita de direitos de depoimento oral e
Compromisso ético de não identificação do depoente**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL
E
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo presente documento, **eu**, _____,
RG: _____ emitido pelo(a): _____, domiciliado/residente
em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____,

_____ **declaro ceder**
ao (à) Pesquisador(a): _____,
CPF: _____ RG: _____, emitido pelo(a): _____,
domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____,
sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, como subsídio à construção deda Universidade Estadual de Ponta Grossa. O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica consequentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. O(a) pesquisador(a) se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado/depoente)

Apêndice C – Ofício Secretaria Municipal de Educação – Telêmaco Borba – PR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Of. Nº 37/2014

Ponta Grossa, 06 de junho de 2014.

Senhor Secretário:

Vimos através deste, solicitar o fornecimento de dados e documentos referentes ao setor de Educação Especial, intitulado Centro Municipal de Apoio Especializado, lotado na Secretaria Municipal de Educação.

A solicitação se deve à pesquisa realizada pela acadêmica de mestrado do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Jucelene Mendes Valério Pedroso, matrícula 3100113005003, a qual pesquisa o tema educação inclusiva, com projeto intitulado "A experiência cotidiana da equipe profissional do Centro Municipal De Apoio Especializado – CEMAE, de Telêmaco Borba – Pr", sob orientação da Profª Drª Jussara Ayres Bourguignon.

Para realização da pesquisa, é necessário os seguintes dados referentes aos anos 2005 a 2012:

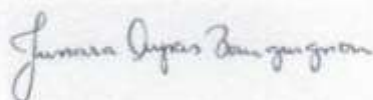
- número de alunos matriculados na ed. Infantil e ensino fundamental;
- número de alunos inclusos na ed. Infantil e ensino fundamental;
- número de alunos inclusos com avaliação psicoeducacional realizado pela equipe do CEMAE;
- número de alunos com diagnósticos inclusos na rede mun. de ensino;
- número de alunos em lista de espera para avaliação psicoeducacional;
- número de encaminhamentos realizados pela equipe do CEMAE para a rede de serviços do município e/ou especializados;
- Principais formações realizadas pela equipe do CEMAE.

Solicita-se também a liberação de leituras e avaliação de atas, relatórios de gestão, entre outros que se fizerem necessários para qualidade da pesquisa.

Ao final da pesquisa os resultados serão devolvidos à esta Secretaria. Segue em anexo o projeto de pesquisa.

Certas de contar com sua colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,



Drª Jussara Ayres Bourguignon

Ilmo Sr
Celso Augusto de Oliveira
Secretário Municipal de Educação
Telêmaco Borba - PR



Prof. Celso Augusto Souza de Oliveira
Secretário Municipal de Educação
Decreto Nº: 19640/13



MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA
ESTADO DO PARANÁ

Poder Executivo

Ofício nº 065/2014

Telêmaco Borba, 17 de junho de 2014.

Prezada Doutora:

Em resposta ao Of. n.º 37/2014, encaminhamos os dados solicitados referente ao ano de 2005 a 2012 do Centro Municipal de Apoio Especializado - CEMAE

Sem mais para o momento, aproveitamos para apresentar votos de estima e consideração.

Atenciosamente



Celso Augusto de Souza Oliveira
Secretario Municipal de Educação

Ilustríssima Doutora
Jussara Ayres Bourguignon
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas



MUNICÍPIO DE TELÊMACO BORBA
ESTADO DO PARANÁ
PODER EXECUTIVO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro Municipal de Apoio Especializado – CEMAE
DADOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ANO DE 2005 A 2012

ANO	Número de alunos matriculados na educação infantil e ensino fundamental:	Número de alunos incluídos na educação infantil e ensino fundamental:	Número de alunos incluídos com avaliação psicoeducacional realizado pela equipe do CEMAE:	Número de alunos com diagnóstico incluídos na rede municipal de ensino:	Número de alunos em lista de espera para avaliação psicoeducacional:	Número de encaminhamentos realizado pela equipe do CEMAE para rede de serviços do município e /ou especializados:	Principais formações realizadas pela equipe do CEMAE:
2012	En.Fund.: 5015 Ed.Infantil: 2367	En. Fund.: 140 Ed. Infantil: 11	96	151	167	127	Em anexo
2011	En.Fund.: 4279 Ed.Infantil: 2322	En. Fund.: 99 Ed. Infantil: 12	99	111	187	115	
2010	En.Fund.: 4795 Ed.Infantil: 2330	En. Fund.: 56 Ed. Infantil: 10	56	66	103	57	
2009	En.Fund.: 5183 Ed.Infantil: 2096	En. Fund.: 60 Ed. Infantil: 06	35	63	149	44	

2008	En.Fund.: 5376 Ed.Infantil: 2118	En. Fund.: 107 Ed. Infantil: 06	42	81	140	135	
2007	En.Fund.: 5183 Ed.Infantil: 2096	En. Fund.: 105 Ed. Infantil: 13	82	75	207	64	Em anexo
2006	En.Fund.: 5393 Ed.Infantil: 2316	En.Fund.: 108 Ed.Infantil: 03	42	57	151	144	
2005	En.Fund.: 5138 Ed.Infantil: 2192	En.Fund.: 43 Ed.Infantil: 06	16	43	-----	-----	

Principais Formações:

- ✓ 2005 a 2012 – Curso de Formação em Linguagem Brasileira de Sinais – Libras - para professores e comunidade.
- ✓ 2006 – Grupo de Estudo com Coordenadores e Diretores para apresentação da Política de Educação Especial da Rede de Ensino.
- ✓ 2007 –
- ✓ 2008- Formação em Método fono –visuo-articulatório – para professores de Educação Especial e coordenadores pedagógicos.
- ✓ 2009 – professores de educação especial _ 8 horas por grupos
- Grupo de Estudos com Professores das Salas de Recursos Tema: organização do trabalho pedagógico na sala de recursos, Leitura da instrução 015/2008 de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial.
- Grupo de Estudos com Professores das Classes Especiais Tema: organização do trabalho pedagógico na Classe Especial Leitura da instrução nº03/04 de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial.
- Grupo de Estudos com Professores de Apoio em Sala de Aula Tema: O trabalho pedagógico na sala de aula Leitura da instrução nº 010/08
- Grupo de Estudos com professores CAES Tema: organização do trabalho pedagógico no Centro de Atendimento Especializado – Surdez Leitura da instrução nº 002/2008 de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial.
- Grupo de Estudos com professores do CAE-DV Tema: organização do trabalho pedagógico no CAE-DV Leitura da instrução de funcionamento e do caderno pedagógico da Educação Especial.
- ✓ 2009 – Formação em Método fono –visuo-articulatório – para professores de Educação Especial e coordenadores pedagógicos.
- ✓ 2010 – Palestra com Famílias da escola Municipal Terezinha de Jesus Barreto Cunha- tema: a importância da família na vida escolar da criança e do adolescente - 11 de março de 2010
- ✓ 2011 – I Seminário de Avaliação do Processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, da rede Municipal de Ensino – 8 horas para professores de educação especial e equipe pedagógica de escolas e CMEIs.
- I Encontro de socialização da prática com as famílias – realizado na Secretaria de Educação – participante diretores e coordenadores.
- ✓ 2012 - Vida Escolar do aluno – palestra realizada na Escola Municipal São Silvestre.
- O direito fundamental a educação para crianças e adolescentes: orientações e esclarecimentos – diretores e coordenadores pedagógicos.