

TECENDO DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A COMPOSIÇÃO DA CENA

SILVA, Angela Maria Caulyt S. da
angelacaulyt@yahoo.com.br

GOBETE, Girlene
ggobete@gmail.com

RODRIGUES, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter
rseh2@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: O artigo tece diálogos sobre questões atuais da Educação Especial. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica e a seleção de três temas: análises quantitativas e qualitativas, contribuições teóricas de Norbert Elias e Políticas Públicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo utiliza a metáfora “diálogo”, apoiando-se em Buber (1982) que situa o diálogo como aspecto primordial da relação do ser humano com o *outro*. Visa destacar aspectos pertinentes aos estudos da área. Conclui-se que os diálogos estabelecidos compõem a cena atual através de provocações acerca dos fazeres na área.

Palavras-chave: Educação Especial; Políticas Públicas; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação *eu-tu*. (FREIRE, 2005, p.91)

O ser humano só pode ser compreendido na relação com o *outro*, portanto, faz-se necessário o diálogo, como possibilidade de entendimento, experiências e afetos que permeiam as interações humanas. Inspiram-se as autoras em Buber (1982) e Freire (2005) para criação da metáfora *diálogos*, utilizada na contextualização da cena atual da pesquisa em Educação Especial.

O 1º diálogo **A pesquisa na Educação Especial - análises qualitativas e quantitativas** propõe a reflexão acerca da validade dos dados estatísticos, bem como a leitura qualitativa dos dados, visando aproximar-se da realidade circunscrita da temática estudada, bem como a influência destas análises quantitativas na implicação/determinação de políticas públicas.

O 2º diálogo **Norbert Elias - o Processo Civilizador e a Educação Especial** destaca as contribuições teoria sociológica do autor para a área quando analisa conceitos figuração, sociedade, indivíduos e processo civilizador, enredando aproximações entre a sociologia e história.

O 3º diálogo **Políticas Públicas em Educação Especial - o Atendimento Educacional Especializado** possibilita olhares quanto aos desenhos políticos e figuração, numa linguagem

Elisiana, que norteiam novas formas de organização do espaço escolar, lócus do ensino e da aprendizagem em sentido acadêmico, com destaque as controvérsias geradas pelo Decreto sobre o Atendimento Educacional Especializado.

A articulação dos três diálogos pressupõe a importância assumida por este no cenário atual de pesquisa e, Educação Especial / Educação Inclusiva, tendo em mente que os sujeitos envolvidos na processualidade do ser humano / pesquisador como inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do ser mais (FREIRE, 2005).

1º DIÁLOGO

A PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – ANÁLISES QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS

Postula-se que grande parte das restrições dos educadores e pesquisadores em Educação Especial em utilizar análises quantitativas, em estudos da área, advém da rejeição dos estudos tradicionais de um campo do saber teórico e do trabalho científico que conhecemos por *Defectologia*. Este campo dedicava-se ao estudo sobre pessoas que apresentam algum tipo de “defeito”, ou seja, aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade e utilizava como métodos de investigação da criança “anormal”, uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil.

Sobre a perspectiva da defectologia tradicional e sua influência na teoria e na prática de ensino para pessoas com deficiências, Vygotsky observa que “enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, se promoveu a idéia de um ensino reduzido e mais lento” (1997, p. 12). Contestando este enfoque, Vygotsky, critica a análise quantitativa da deficiência e rejeita as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade, propondo a superação da noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade.

Vygotsky propunha, em oposição à defectologia tradicional, o estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência, o que representou um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência. Observando que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência, Vygotsky inaugura uma nova perspectiva para o estudo das crianças deficientes.

Ao privilegiar as análises qualitativas do desenvolvimento, entendendo que estas crianças apresentam um processo qualitativamente distinto e não uma simples soma de funções e propriedades pouco desenvolvidas, Vygotsky investiga o *modo* como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição e defende que se por um lado o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula o avanço elevado e intensificado (VYGOTSKY, 1997).

Considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, podemos nos questionar qual o espaço no campo atual de pesquisas em Educação Especial para as análises quantitativas.

Observa-se que nem tudo é mensurável. A criança com deficiência, não o é! Contudo, muito dos aspectos da realidade social e educacional onde estabelece relações podem ser percebidos em dados quantificados. Como exemplo, cita-se a análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], sobre a evolução das matrículas de crianças com deficiências nas classes comuns da Educação Infantil. Contudo, deve-se estar atento ao que postula Ferraro (2002, p.01) no texto “Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos”, onde aponta que lidar com as estatísticas educacionais implica “o problema da qualidade (validade e fidedignidade) dessas estatísticas, problema este certamente tão velho quanto as próprias estatísticas, provavelmente mais grave quanto se trata de estatísticas sociais como a da educação”.

A partir dos dados sobre matrículas de crianças com deficiência nas classes comuns de creche e pré-escola, no contexto do Brasil, da região sudeste e do estado do Espírito Santo, coletados dos Censos Escolares de 1999 a 2009, as autoras do presente trabalho elaboram a série histórica que vemos nos gráficos abaixo.

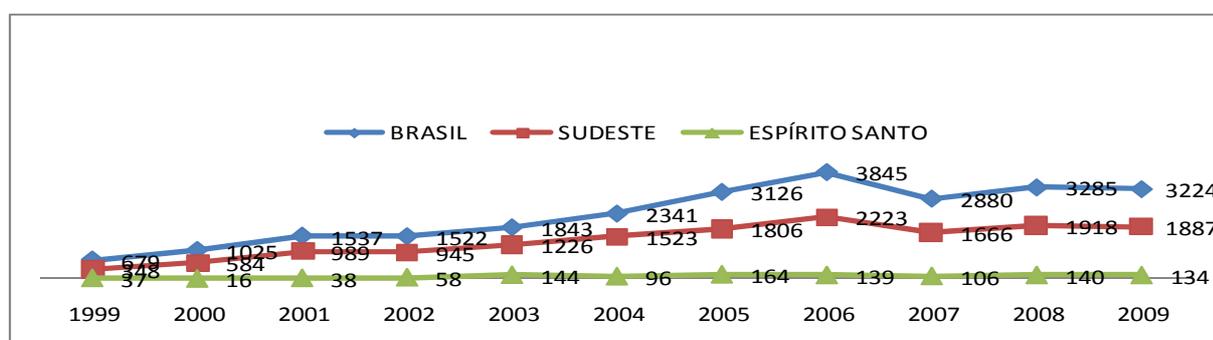


Gráfico 1 - Série Histórica - Evolução das matrículas dos alunos da educação especial em classes regulares - modalidade creche

Fonte: Censo Escolar 1999-2009 / INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

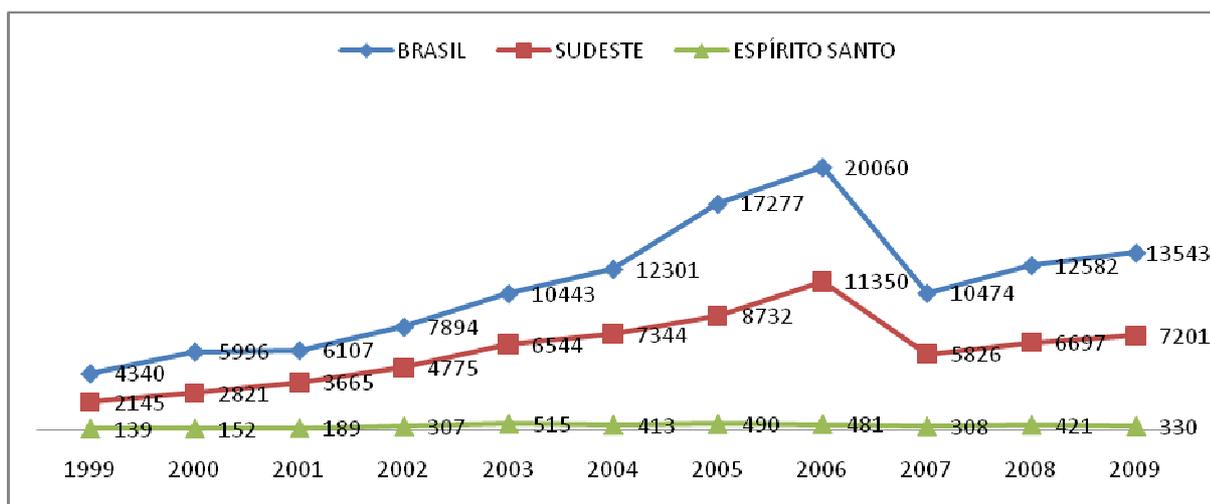


Gráfico 2 - Série Histórica - Evolução das matrículas alunos da educação especial em classes regulares - modalidade pré escola.

Fonte: Censo Escolar 1999 – 2009 /INEP. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>.

Ao se compararem os resultados obtidos entre os anos de 1999 e 2009, encontra-se um crescimento de 163% de matrículas de crianças em classes comuns no estado do Espírito Santo e de 234% no Brasil.

Ainda ao analisar os gráficos observa-se, nas matrículas de crianças com deficiência na creche e na pré-escola, de 1999 a 2006, um crescimento regular, no entanto, em 2007, nota-se, em todos os âmbitos (Brasil, Região Sudeste e Espírito Santo), um fato que chama atenção. Constata-se uma queda significativa de matrículas no ano de 2007, seguida por uma retomada do crescimento, no entanto, sem atingir os índices de 2006. Questiona-se então se esta diminuição das matrículas nas classes comuns da escola regular de educação infantil seria um indício de retrocesso das políticas ou práticas de inclusão nesta faixa etária.

De acordo com análises realizadas nos documentos “Sinopse Estatística da Educação Básica 2007 e 2008”, a queda de matrículas resulta da implantação do Educacenso, mudanças metodológicas no questionário do Censo Escolar 2007 e ausência dos dados de cerca de três mil escolas privadas no período. Dessa forma, pode-se dizer, felizmente, que a queda não representa uma descontinuidade ou retrocesso no processo de inserção/inclusão da criança com deficiência na escola regular. Encontra-se nos trechos do documento “Sinopse Estatística da Educação Básica” sobre o Censo Escolar 2008 informações sobre este fato.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por intermédio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed), periodicamente avalia e aperfeiçoa a realização do Censo Escolar, atualizando conceitos e conteúdos utilizados. Em 2007, uma modificação substantiva na sistemática do Censo Escolar deu início à coleta de novos dados que, desde então, passam a fazer parte das estatísticas educacionais publicadas pelo Inep (INEP, 2008, p. 4).

A partir de 2007, a implantação do Educacenso e a modificação metodológica efetuada ampliaram a unidade de informação censitária e permitiram a introdução de melhorias no processo de registro e tratamento das informações, dentre as quais se destacam a formação e utilização de cadastros de alunos, docentes, escolas e turmas que possibilitam a identificação dos estudantes que possuem mais de um registro de matrícula e dos professores que exercem mais de uma função docente (INEP, 2008, p. 5).

Após o impacto inicial das mudanças metodológicas realizadas em 2007, principalmente aquela referente à coleta de dados individualizados dos alunos, que implicou na recusa da prestação das informações sobre os alunos de cerca de três mil escolas privadas (e uma matrícula estimada em cerca de 600 mil alunos). Assim sendo, o crescimento observado na rede privada, de mais 715.521 matrículas, significa um ajuste no registro da matrícula daquelas escolas não respondentes em 2007 (INEP, 2008, p. 5).

Ressalta-se que a utilização do Educacenso (sistema informatizado de levantamento de informações que utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados dos cadastros de escolas, turmas, alunos e docentes de todos os estabelecimentos que oferecem qualquer uma das etapas e modalidades da educação básica) introduziu melhorias no processo de registro e tratamento das informações, possibilitando a identificação dos professores que exercem mais de uma função docente e dos estudantes que possuem mais de um registro de matrícula.

Dessa forma, com o tratamento de informações centralizado, a duplicidade de matrículas de alunos da educação especial e demais modalidades entre escolas públicas federais, municipais, estaduais e/ou particulares passou a ser corrigida, gerando uma diminuição dos índices verificados até 2006.

Observa-se ainda outro aspecto relativo à queda das matrículas da educação especial que pode ser considerado. Até o ano de 2006, o levantamento do número de matrículas de “Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais [NEE] em Classes Comuns (integração)” era realizado por etapa de ensino: “*Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Médio Integrado, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional (básica) e Educação Profissional (técnica)*”, sem definição de faixa etária e com duas variações para coleta de dados: “com Apoio Pedagógico Especializado e sem Apoio Pedagógico Especializado”.

A partir de 2007, estas variações deixam de ocorrer e a faixa etária é especificada para “*0 a 3 anos, 4 a 5 anos, 6 a 14 anos, 15 a 17 anos e mais de 17 anos*”, e deixam de ser definidas as etapas de ensino, o que promoveu uma significativa redistribuição de matrículas. Por exemplo, uma criança com deficiência de oito anos pode estar matriculada numa classe comum de pré-escola de uma escola regular de educação infantil, no entanto, no censo não

será incluída como aluna da pré-escola, como era feito até o ano de 2006, mas sim, pela sua faixa etária, no grupamento de *6 a 14 anos*.

Os quadros abaixo demonstram os números relativos ao efeito destas mudanças no quantitativo de matrículas no País, na Região Sudeste e no Estado do Espírito Santo.

BRASIL ANO 2006	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL
Escola Especializada	28835	50879	139583
Classe Especial em Escola Regular	1444	6925	60108
Classe Comum Com Apoio Pedagógico	1446	7081	117375
Classe Comum Sem Apoio Pedagógico	2399	13979	149089
REGIÃO SUDESTE ANO 2006	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL
Escola Especializada	12090	18563	72843
Classe Especial em Escola Regular	434	1378	24426
Classe Comum Com Apoio Pedagógico	794	3548	41139
Classe Comum Sem Apoio Pedagógico	1429	7802	59376
ESPÍRITO SANTO ANO 2006	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL
Escola Especializada	1300	1164	3867
Classe Especial em Escola Regular	2	7	142
Classe Comum Com Apoio Pedagógico	93	312	4274
Classe Comum Sem Apoio Pedagógico	46	169	2209

Quadro 1 - Quantitativo de matrículas no País, na Região Sudeste e no Estado do Espírito Santo no ano de 2006. Fonte: Censo Escolar 2006 / INEP. Disponível: <<http://www.inep.gov.br>>.

BRASIL ANO 2007	0 a 3 anos	4 e 5 anos	6 a 14 anos
Escola Especializada	13050	12182	100042
Classe Especial em Escola Regular	1001	1276	44939
Classe Comum	2880	10474	204318
REGIÃO SUDESTE ANO 2007	0 a 3 anos	4 e 5 anos	6 a 14 anos
Escola Especializada	4664	4804	47440
Classe Especial em Escola Regular	493	608	17751
Classe Comum	1666	5826	6972
ESPÍRITO SANTO ANO 2007	0 a 3 anos	4 e 5 anos	6 a 14 anos
Escola Especializada	628	502	3127
Classe Especial em Escola Regular	1	6	229
Classe Comum	106	308	4966

Quadro 2 - Quantitativo de matrículas no País, na Região Sudeste e no Estado do Espírito Santo em 2007. Fonte: Censo Escolar 2007/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

Nota-se no questionário do Censo Escolar que, além de mudanças metodológicas, ocorrem mudanças conceituais. O termo utilizado para denominação do aluno com deficiência utilizado em 2006 era “*Aluno Portador de NEE*” e, a partir de 2007, muda para “*Aluno da Educação Especial*”.

Observa-se ainda alterações quanto à tipologia das deficiências nos levantamentos de 2006 e 2007, o que também influencia de certa forma a redistribuição do número de

matrículas entre os períodos. Por exemplo, os termos *Autismo e Condutas típicas* utilizados em 2006 deixam de aparecer no levantamento de 2007, no entanto, surge o termo *Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*. Da mesma forma, os termos *Surdez Leve ou Moderada e Surdez Severa ou Profunda* são retirados do levantamento a partir de 2007, dando lugar aos termos “deficiência auditiva” e “surdez”. Vejamos o quadro abaixo:

TIPOS DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS CONSIDERADAS PARA LEVANTAMENTO CLASSES COMUNS DA ESCOLA REGULAR	
2006	2007
Altas Habilidades/ Superdotação	Altas Habilidades/ Superdotação
Baixa Visão	Baixa Visão
Cegueira	Cegueira
Física	Deficiência Física
Mental	Deficiência Mental
Múltipla	Deficiência Múltipla
Síndrome de Down	Síndrome de Down
Surdez Leve ou Moderada	Deficiência Auditiva
Surdez Severa ou Profunda	Surdez
Surdo-cegueira	Surdo-cegueira
Autismo	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
Condutas Típicas	

Quadro 3 - Tipos de necessidades educacionais especiais consideradas para levantamento classes comuns da escola regular

Fonte: Censo Escolar/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

Inquieta-nos na análise dos dados o fato de que, no ano de 2006, durante o pico de crescimento das matrículas de crianças com deficiência em classes comuns da Educação Infantil (creche e pré-escola) demonstrado nos gráficos 1 e 2, encontramos 71% do total de crianças com deficiências no Brasil (gráfico 3) e 80% no estado do Espírito Santo (gráfico 4) matriculadas em Escolas Especializadas.

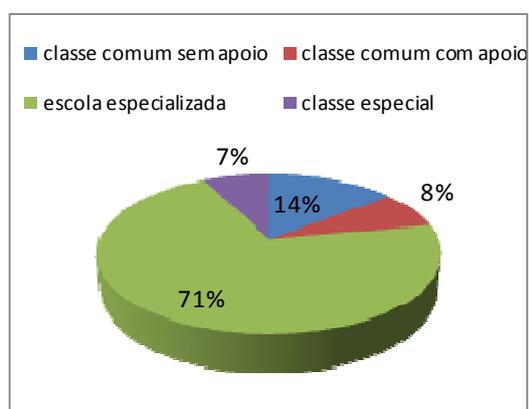


Gráfico 3 - Brasil 2006

Fonte: Censo Escolar/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

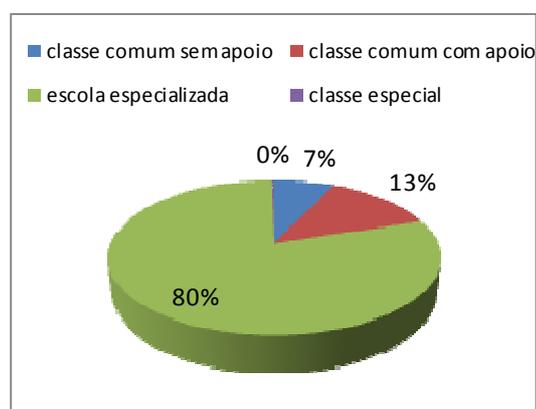


Gráfico 4 - Espírito Santo 2006

Já no ano seguinte, em 2007, quando percebe-se a queda significativa de matrículas nos gráficos 1 e 2, também encontramos a maioria das crianças com deficiência matriculadas em

escolas especializadas, sendo 62% no Brasil (gráfico 5) e 73% no estado do Espírito Santo (gráfico 6), no entanto, de forma contraditória a percepção da queda, há um aumento do percentual de crianças matriculadas em classe comum (0 a 3 e 4 a 5 anos). No Brasil, encontram-se 22% de crianças matriculadas em classes comuns (somadas classes com apoio e sem apoio) em 2006 (gráfico 3) e 33% em 2007 (gráfico 5) e no estado do Espírito Santo, 20% (somadas classes com apoio e sem apoio) em 2006 (gráfico 4) e o crescimento para 27% em 2007 (gráfico 6).

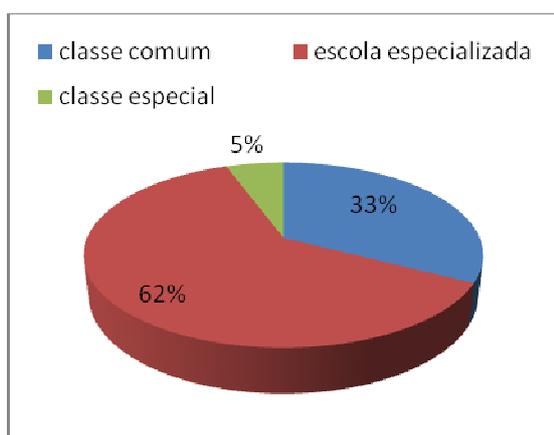


Gráfico 5 - Brasil 2007

Fonte: Censo Escolar/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

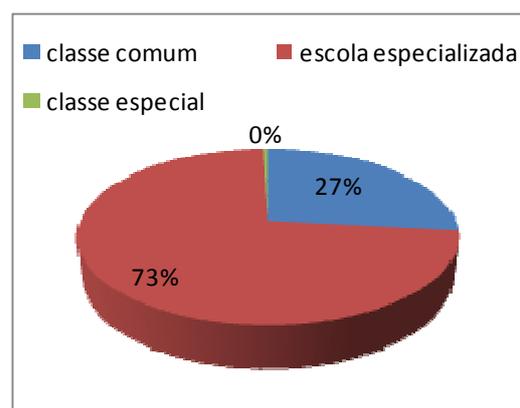


Gráfico 6 - Espírito Santo 2007

Atualmente, de acordo com dados do Censo Escolar 2009, prevalecem ainda as matrículas em escolas especializadas no Brasil e no Espírito Santo. Contudo, há crescimento das matrículas em classes comuns, embora este aconteça de forma irregular. Por exemplo, no estado, o percentual de crianças matrículas em classes comuns encontrava-se em 27% no ano de 2007, crescendo para 33% em 2008 e diminuindo para 28% em 2009.

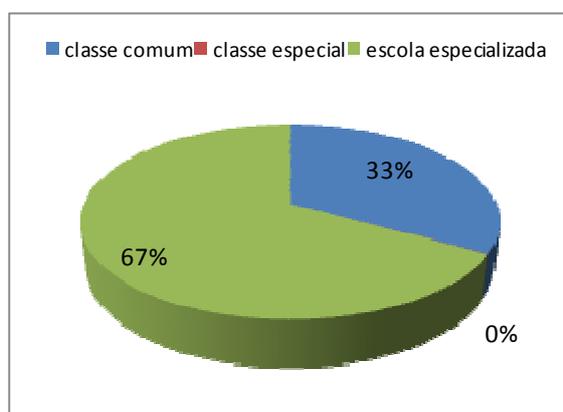


Gráfico 7 - Espírito Santo 2008

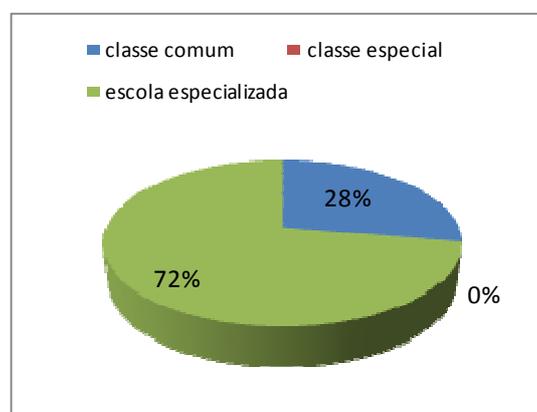


Gráfico 8 - Espírito Santo 2009

Fonte: Censo Escolar 2008 e 2009 /INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

Observa-se que muitos pesquisadores das temáticas implicadas com a educação especial ao se depararem com dados estatísticos desprezam, por desconhecimento da leitura das informações expressas nos dados, análises quantitativas. Ressalta-se a necessidade de busca de conhecimentos para superar esta lacuna na formação do pesquisador, visando assim fomentar análises qualitativas a partir de dados quantitativas que tanto influenciam na elaboração e implantação de políticas públicas na área.

2º DIÁLOGO

NORBERT ELIAS - O PROCESSO CIVILIZADOR E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Norbert Elias nasceu em Breslau, na Alemanha, no ano de 1897 e faleceu em 1990, na cidade de Amsterdam. Em 1º de agosto deste ano é lembrado os 20 anos de morte do autor. Este sociólogo alemão de origem judia deixou a Alemanha nazista em 1933, buscando refúgio na França e, em seguida, na Inglaterra. Teve formação acadêmica em Medicina e em Filosofia. Uma de suas obras mais conhecida é ***O processo civilizador: uma história dos costumes e formação do estudo e civilização*** (1939), onde analisa os efeitos da formação do Estado na Europa sobre os costumes e a moral dos indivíduos.

Outra obra notória de sua produção acadêmica intitula-se ***A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realidade e da aristocracia de corte*** (2001), onde centra argumento no cerimonial e na etiqueta enquanto instrumentos de dominação e de poder durante a monarquia absoluta de Luís XIV (século XVII).

Destaca-se ainda, dentre suas obras, ***Os estabelecidos e os outsiders*** (1994) onde estudou, em parceria com John L. Scotson, por meio da etnografia, a comunidade *Winston Parva*, na Inglaterra, numa análise sociológica de questões de convivência entre os antigos moradores e os recém chegados. Discutem dentre outras temáticas: a violência, a discriminação e a exclusão social.

Considerando-se que os processos de educação estão marcados pelos atravessamentos da cultura, a educação pode possibilitar a ampliação acerca do conhecimento da realidade e, por outro lado, manter os padrões de pertença ao grupo cultural, transmitido intra e intergeracionalmente. Encontra-se nos escritos de Elias uma preocupação com o processo de civilização, através da psicogênese e da sociogênese. Neste sentido, Leão (2007) destaca que:

No campo dos estudos educacionais, o trabalho de Norbert Elias abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos da cultura, como os modos de ler e as relações com os livros. Também propicia a análise dos efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo (LEÃO, 2007, p. 10)

Leão prossegue pontuando que:

A infância e a vida privada são por excelência os domínios do autor. Espera-se que as crianças atinjam um nível de controle das emoções, que formem certos padrões de vergonha, comedimento e pudor capazes de lhes auxiliar no recalque das pulsões – que quer dizer crescimento, habilitando-as ao convívio social (LEÃO, 2007, p. 11).

A respeito de elucidações do percurso metodológico para a história cultural de civilidade da transformação dos comportamentos, Leão destaca que Elias utilizou fontes normativas que

Encontram expressão mais bem acabada na estrutura e na dinâmica das relações da monarquia européia, demonstram as engrenagens do funcionamento das normas na singularidade das configurações históricas, matrizes construtivas das sociedades (LEÃO, 2007, p. 83).

Elias (1994, p. 249) nos brinda com a idéia de figuração (também denominada anteriormente como “configuração”), uma vez que o homem possui uma “personalidade aberta”, por ser dependente, orientado, tendo maior ou menor grau de autonomia em face de outras pessoas.

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações (ELIAS, 1994, 249).

Figuração é um conceito central na elaboração de Norbert Elias, ao colocar *as relações* como ponto de partida para as análises e reflexões acerca da investigação sociológica. Os indivíduos e os grupos humanos só podem existir em figuração ou inter-relações (SOBRINHO, 2009).

Sobrinho (2009) nos proporcionou conhecer um pouco mais de Elias e difundi-lo no meio acadêmico ao pesquisar para o doutoramento, numa escola da rede municipal de ensino de Vitória, Espírito Santo, o Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência que objetivou conhecer a processualidade das e nas inter-relações entre pais e profissionais da educação.

O autor desvelou entre outros aspectos, como se movimentava a *balança de poder* em relação família e escola e os referentes de processualidade neste espaço instituído e instituinte.

A Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, estudiosa da obra de Elias, debruça-se nos processos de aprendizagem, cognição e interação social e se interessa pelas configurações subjetivas, e ao apoiar-se em Norbert Elias como referencial teórico, dedica-se, sobretudo ao estudo das emoções. Segundo Oliveira (2009, p. 130), “Elias interessa-se em discutir especificamente a relação entre aspectos inatos e aprendidos, no transcorrer da história do homem, na configuração da emoção”.

Pensando a escola como um lugar político, de relações, de inter-relações, de figurações e, portanto, um lugar de tensões e de referentes da política. Oliveira (2009, p. 111) expressa que “Em redes cada vez mais densas de interdependência, formas mais sutis e informais de comportamento demandaram maior flexibilidade e sensibilidade para perceber as nuances nas formas de lidar uns com os outros e consigo mesmo.”

Dessa forma, pode-se pensar a escola como uma produção cultural que se fez pela necessidade de se estabelecerem unidades de referência civilizatória – ler, escrever, contar... – e não somente como questão de obediência, como algo compartilhado, mas não sem tensões, entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização (VEIGA, 2008, p. 35).

A relação família - escola é intrínseca, indissociável, é impossível de se pensar uma desconectada da outra, gerando tensões, contradições entre escola e família. O que representa de acordo com as concepções da teoria de Elias, um movimento na *balança de poder* que, em muitas situações, pende mais para a escola. Ressaltando o papel das famílias, Veiga (2008, p. 43) observa que “a participação da escolarização no imaginário político de uma nação civilizada, evidentemente, se faz também no cotidiano das práticas escolares com desdobramentos para o grupo social imediatamente afetado: as famílias”.

Sobrinho (2009, p. 189) em sua pesquisa sobre Fórum de Famílias de Pessoas com deficiência observou que

A partir do que nos aponta Elias podemos afirmar que a condição de estabelecida, assumida historicamente pela escola na relação com os pais de seus alunos, concorre para que ela se abra para o diálogo e, em alguns casos, esteja disposta a aceitar e a assimilar diferentes movimentos outsiders, organizando-os e legitimando-os no seu contexto de maneira que construindo sua história construa também a história da relação que estabelece com tais movimentos outsiders.

Dessa forma, conclui-se que as contribuições teóricas de Elias para a Educação Especial encontram-se na possibilidade de tornar visível a processualidade das relações sociais estabelecidas entre os profissionais da escola, alunos com deficiência e família.

3º DIÁLOGO

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como disparadores das discussões sobre a temática de políticas educacionais, nos apropriamos dos estudos de autores participantes do “IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento e Margens”, realizado no ano de 2008, em Gramado/RS, cujos textos bases que utilizamos,¹³ dentre outros, foram posteriormente publicados em livro sobre o referido evento.¹⁴

A partir das abordagens dos autores dissertadas nos textos bases, inúmeros debates podem ser enunciados em relação à política de educação especial na perspectiva inclusiva: definição do público alvo da educação especial; qualidade do/no processo de educação escolar/escolarização das pessoas com deficiência; desafio da escola comum no processo de inclusão de todos os alunos; direito à educação de um grupo social de alunos¹⁵; materialidade, ou materialização, das políticas de inclusão face às formas de organização econômica, social, cultural e escolar excludentes; condições objetivas para a organização do trabalho pedagógico de forma inclusiva; avaliação pedagógica do/no processo escolar.

Além destes debates, contemplou-se: a contradição evidenciada entre a garantia de direito social apregoada na prescrição legal e a realidade social e política do país; formação de professores (inicial e continuada; políticas e metodologias); participação da família e da comunidade na gestão da escola, na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino; possibilidade de articulação entre as políticas sociais numa

¹³ Os textos selecionados para esta temática foram: 1. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? (Rosângela Gavioli Prieto); 2. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva (Karia Regina Moreno Caiado e Adriana Lia Frizman de Laplane); 3. Política de educação inclusiva em municípios do estado do Pará: atendimento e formação de professores (Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos); 4. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica (Rosalba Maria Cardoso Garcia) e 5. O direito a educação para a pessoa com deficiência: entre o discurso oficial e o discurso do professor (Soraia Napoleão Freitas).

¹⁴ BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

¹⁵ Alunos com “deficiência”, com “transtornos globais do desenvolvimento” e com “altas habilidades/superdotação”, terminologias utilizadas pelo MEC para o grupo de alunos aos quais se destina a política de educação especial e o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

mesma esfera de governo e/ou entre os entes federados; análise histórica das legislações na área de educação especial; análise qualitativa dos dados quantitativos em relação a educação especial; relação público/privado; concepção de inclusão presente nos documentos da Secretaria de Educação Especial – MEC; política de escolarização e/ou profissionalização para jovens e adultos com deficiência; implementação de políticas nos âmbitos da federação ou em nível nacional, dentre tantas outras possibilidades.

Em face da impossibilidade de desenvolvermos todos esses debates neste item, destaca-se alguns aspectos cuja complexidade implica diretamente na agenda das políticas de educação no momento histórico atual, especificamente da educação especial na perspectiva inclusiva, e que foram não só impulsionadores de debates durante as aulas, mas que nos pareceu serem também os que mais “incomodam” o grupo nesse momento, ou seja, os recentes textos legais e as diretrizes oficiais para a área de educação especial em relação ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Historicamente, a legislação contempla de alguma forma, o atendimento educacional especializado. Embora com terminologias diferenciadas, os “serviços de apoio” estão presentes nos textos legais desde a Constituição Federal de 1946, que contemplava, “ainda que de modo não explícito e preciso”, o direito a educação especial (SOUZA; PRIETO, 2002, p. 129), na lógica da garantia legal do direito a educação para todos.

O artigo 172 da Constituição Federal de 1946 estabeleceu a obrigatoriedade de criação, em cada sistema de ensino, de “serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. Para Carvalho (1997), embora não explicitasse o sentido de “necessitados” e de “serviços de assistência”, o texto contempla a preocupação com a diferença e a responsabilidade do sistema educacional em atender todos os alunos.

Em 1967, outra Constituição Federal passa a vigorar. Na Emenda Constitucional (EC) de 1969 a educação é explicitada como direito de todos e dever do Estado. Em relação as pessoas com deficiência, a EC/1969 estabelecia que a lei regulamentaria sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação especial (SOUZA; PRIETO, 2002).

Essas autoras informam ainda que, na EC Nº 12/1978, a garantia de educação especial apareceu pela primeira vez em artigo único: é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especificamente mediante “educação especial e gratuita”.

Em 1988, o processo de redemocratização do país imprime a lógica da garantia constitucional dos direitos sociais na Constituição Federal e a educação passa a ser inscrita de

forma mais universalista, em contraposição ao histórico trajeto do movimento de privilégios e acepções na oferta de instrução escolar.

Assim, em relação à educação especial e aos serviços de apoio ao grupo social de alunos ao qual esta modalidade se destina, a CF/88 amplia as possibilidades de políticas específicas, contemplando: “[...] igualdade de direitos no trabalho, assistência social especial, adaptações materiais, físicas e sociais visando proporcionar a eles condições adequadas de locomoção o mais independente possível, além do ensino especializado, sempre que necessário” (SOUZA; PRIETO, 2002, p. 128).

Quanto as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁶, a mais recente, Lei Nº 9.394/96 ampliou a discussão em relação a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais no conjunto das políticas públicas educacionais, por garantir “atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, aumentando o alcance do dispositivo constitucional de 1988 que referia-se apenas aos portadores de deficiência (FERREIRA, 1998).

Nesse “movimento” de garantias de direitos educacionais, especialmente destacamos neste texto a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (terminologias utilizadas hoje nos documentos oficiais do MEC), que, na continuidade dos movimentos de reivindicação de direitos e de discussões teóricas em todo o país, dispararam novos/outros processos de regulamentação para os serviços de apoio, ou, como mais recentemente convencionado, do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura – MEC/SEESP – instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um grupo de trabalho constituído por pesquisadores e teóricos de vários estados brasileiros.

Segundo o texto deste documento, o mesmo tem como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas necessárias às necessidades educacionais especiais, garantindo [dentre outros] serviço educacional especializado.

Além da orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há legislação regulamentar para o atendimento educacional especializado.

¹⁶ Mesmo considerando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Lei Nº 4.024 e suas alterações na Lei Nº 5.692 de 1971, optamos por destacar neste texto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência, ou seja, a Lei Nº 9.394 de 1996.

Destacamos o Decreto Nº 6.571/2008 que regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei Nº 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº 6.253/2007 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial.

Os textos dos três documentos acima referidos são similares ao abordarem questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, como:

Definição: conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Recursos de acessibilidade na educação: são os que assegurem condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços, tais como: livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo.

Função: complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Oferta: poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas no atendimento educacional. Deve ser priorizado o atendimento nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do sistema de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Lócus: salas de recursos multifuncionais – que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta de atendimento educacional especializado; centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

Público alvo: a) alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD): aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação

ou estereotípias motoras (autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância/psicose e transtornos invasivos sem outra especificação; c) alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas – intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Objetivos: promover condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, TGD e AH/SD; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras dos processos de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Ações para garantia do AEE: deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas;

Apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação: implantação das salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, elaboração de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Alunos com altas habilidades/superdotação: terão suas atividades de enriquecimento curricular no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Plano de AEE: são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Professor: deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial e com várias atribuições.

Financiamento: admite-se, dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. Em outras palavras, são contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, os alunos

matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Esse conjunto de ações que visam legitimar a educação especial numa perspectiva inclusiva é ainda “matéria prima” de muitas discussões para sua operacionalização nos e pelos sistemas de ensino regular. As condições objetivas no âmbito da organização da escola atendendo simultaneamente o aparato legal da educação e das legislações referentes ao AEE, chocam-se na “autorização” para a organização pedagógica da escola. Para citar algumas, destacamos: dificuldades de organização dos espaços/tempos para formação dos professores em face da obrigatoriedade de 200 dias letivos e 800 horas numa realidade em que os professores atuam em mais de uma escola, e às vezes, em mais de um sistema de ensino; formação inicial incipiente quanto às questões da educação especial; concepção de atendimento educacional especializado enraizado a bases teóricas que buscam ser superadas por novas discussões; entre outros.

Por outro lado, todas essas garantias legais, especificamente as prescritas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto Nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009, tendem a gerar movimento na organização de políticas articuladas entre os entes federados, nos sistemas de ensino comum, nas escolas e nos profissionais da educação no sentido de buscar novas formas de organização do espaço escolar, lócus do ensino e da aprendizagem em sentido acadêmico, social, democrático e humano. Essa é nossa esperança.

REFLEXÕES FINAIS: TECENDO NOVOS ENREDAMENTOS

À guisa das reflexões finais deste artigo pode-se dizer que a aproximação com o referencial de Norbert Elias encontra-se um tanto ainda incipiente e acanhada na área da pesquisa em Educação Especial. Espera-se que além de exercício para esta disciplina e futuros aprofundamentos, estes diálogos possam despertar ou aguçar em outros pesquisadores a vontade de conhecer Elias, sobretudo porque o potencial de seu referencial para pesquisa na educação, aplica-se de maneira a aproximar a figuração da escola e família, pesquisadores a processos e práticas pedagógicas, entender a movimentação da balança de poder, a relação decorrente das relações de grupos estabelecidos e os outsiders, dentre inúmeras outras tessituras que esta teorização sociológica nos envereda à história cultural e aos processos de civilidade.

Destaca-se, na perspectiva elisiana, a relevância do papel da educação e escolarização na vida do ser humano, como *habitus social* e “aculturação” de novos modos de conduta, de “boas maneiras” e de “formatação” em processos que, ainda de sociedade pós-industrial, não conduz à preparação para a “ordem” imperiosa do mercado de trabalho.

Para além da construção das políticas públicas para a Educação e, em particular, para a Educação Especial, somos tangenciados vertiginosamente pelas leis e políticas públicas que conduzem a organização e funcionalidade da sociedade. Uma política é temporal, portanto é para sofrer mudanças de acordo com os interesses dos atores sociais, aqui poderíamos numa linguagem elisiana, também chamar de estabelecidos em prol dos outsiders. Algumas dessas políticas têm cunho e natureza compensatórios. O conhecimento de suas inteirezas e meandros possibilita a vigilância quanto à sua aplicação e à sua negligência. A política de implantação do AEE é por excelência, exemplo dessa figuração.

Outro ponto de destaque volta-se aos dados estatísticos, de sua produção à sua análise, pois as inferências de suas leituras norteiam a construção de políticas públicas de diversas áreas sociais e neste caso, as que se voltam à educação. Dessa forma, as pesquisas qualitativas e quantitativas associadas contribuem para avanços na pesquisa na área.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, 1999 - 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 04/2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial. Brasília, 2009.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v. 1.

FERRARO, A.R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, nº81, Campinas: dez, 2002.

FERREIRA, J. R.; A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 46, p. 7-15, 1998.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas in BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão**: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. 232p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEÃO, A.B. **Norbert Elias & a educação**. BeloHorizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, I.M.de. A constituição da subjetividade de pessoas com deficiência: contribuições dos estudos de Norbert Elias in BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **CONHECIMENTO E MARGENS: Ação pedagógica e pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. 192 p.

_____. A constituição social e histórica das emoções; contribuições de Elias e Vigotski, 119-134. In GEBARA, A; WOUTERS, C (Orgs.) **O controle das emoções**. João pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

PRIETO, R.G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? in BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão**: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. 232p.

SOBRINHO, R.C. Norbert Elias: contribuições para a pesquisa em educação especial/inclusão escolar in BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **CONHECIMENTO E MARGENS: Ação pedagógica e pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009. 192 p.

_____. **A relação família escola a partir da processualidade de um Fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. Tese de Doutorado – PPGE,UFES, 2009.

SOUZA, S. Z. L.; PRIETO. R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 123-142.

VEIGA, C.G; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (Org.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKI, L.S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea in VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.