

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**GRAZIELLA MONTES VALVERDE**

**INCLUSÃO ESCOLAR EM JUIZ DE FORA – MG: A IMPLANTAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DE APOIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE ALTA  
(Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015)**

Juiz de Fora

2020

**GRAZIELLA MONTES VALVERDE<sup>1</sup>**

**INCLUSÃO ESCOLAR EM JUIZ DE FORA – MG: A IMPLANTAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DE APOIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE ALTA**  
(Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito – Mestrado em Direito e Inovação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, na linha de pesquisa Linha 1: Direito, Argumentação e Inovação.

Orientador: Profa. Dra. Waleska Marcy Rosa

Juiz de Fora

2020

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito e Inovação 2018 (PPGD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

**GRAZIELLA MONTES VALVERDE**

**INCLUSÃO ESCOLAR EM JUIZ DE FORA – MG: A IMPLANTAÇÃO DO  
PROFISSIONAL DE APOIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE ALTA  
(Uma análise documental após a edição da Lei 13.146/2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito – Mestrado em Direito e Inovação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, na linha de pesquisa Linha 1: Direito, Argumentação e Inovação, sob a orientação da Profa. Dra. Waleska Marcy Rosa.

Aprovada em        de        de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Waleska Marcy Rosa - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Deo Campos Dutra  
Instituto Doctum de Educação e Tecnologia

---

Prof. Dr. Marcos Vinício Chein Feres  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho a minha filha Marina, que foi a inspiração para o início da trajetória acadêmica e estímulo à continuidade da pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me dar forças e não me deixar desistir.

Agradeço a toda minha família que contribuiu indiretamente para que eu pudesse cumprir inúmeras tarefas.

Agradeço à minha mãe, que sempre esteve ao meu lado e da minha filha em todos os momentos.

Agradeço à orientadora Waleska que é uma pesquisadora criteriosa, de uma competência indiscutível e sempre disponível para auxiliar seus orientandos. Pelos estímulos e incentivo, que às vezes se tornavam frágeis diante das atividades diárias, e por me compreender enquanto ser humano, precipuamente.

Agradeço a todos os professores do mestrado de Direito e Inovação da UFJF, por compartilhar tantos conhecimentos, especialmente ao Prof. PhD Marcos Feres pelo excelente docente problematizador e dedicado.

Agradeço à secretária Vanilda Cantarino por sempre atender prontamente às demandas referentes às burocracias da trajetória acadêmica.

Agradeço ao Prof. Dr. Deo Campos por aceitar o convite em participar da defesa deste trabalho.

Agradeço à Escola Municipal Santos Dumont, por me proporcionar a aproximação da pesquisa com a prática para um olhar global sobre o universo da inclusão escolar.

Agradeço imensamente aos amigos de trabalho da Escola, que se dedicam à educação de qualidade e celebram a diversidade.

Por fim, agradeço especialmente à equipe diretiva da escola (Mariane e Kalinka), que sempre deu suporte, muito apoio a minha vida acadêmica e confiou ser este trabalho de grande relevância social para a educação inclusiva das Pessoas com Deficiência.

*Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a implantação do profissional de apoio, nas escolas da cidade alta do município de Juiz de Fora, após a edição da Lei 13.146/15. Para tanto, foi realizada a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com o objetivo de verificar se esses documentos refletem os propósitos sociais do direito à educação inclusiva das Pessoas com Deficiência (PcD). Utilizando o conceito de um direito emancipatório de Boaventura de Sousa Santos e de uma educação libertadora de Paulo Freire, realizou-se o método de pesquisa empírico-qualitativa sobre os apontamentos da figura do profissional de apoio. Fundamenta-se o papel da educação libertadora praticada pelo professor de apoio através das orientações legais para o desenvolvimento pedagógico, para autonomia das PcD e sua preparação para a cidadania em condições iguais na sociedade. Essa discussão é relevante, pois o professor é o agente transformador da metodologia pedagógica problematizadora, ideal ao desenvolvimento global dos educandos com deficiência, o que retratará a eficácia social das leis e seu caráter emancipatório. O crescente número de matrículas da educação especial, na rede regular de ensino e a imprecisão na definição sobre o profissional de apoio e suas funções, demonstram urgência de pesquisas na área, para o aprimoramento da inclusão escolar e emancipação das PcD. Complementa-se que, embora a tentativa do município em recuar ao tentar substituir os professores de apoio por auxiliares, utilizando a lacuna legislativa, o direito, impulsionado pelas manifestações da sociedade civil, se mostrou adequado cumprindo a eficácia social. Pôde-se concluir que os documentos escolares são destituídos de anotações orientadoras importantes, sobre a educação especial e suas demandas locais, que poderiam conduzir adequadamente a prática diária da educação inclusiva. A partir destas análises, depreende-se que as escolas precisam elaborar seus PPP com base nos princípios constitucionais que regem o ensino, mas principalmente aprimorar esses projetos à luz da legislação especial e suas constantes alterações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à Educação Inclusiva. Profissional de Apoio. Pessoa com Deficiência. Emancipação Social. Educação Libertadora.

## ABSTRACT

This research sought to investigate the implementation of the support professional in schools in the upper city of the city of Juiz de Fora, after the enactment of Law 13,146 / 15. To this end, an analysis of the Political Pedagogical Projects (PPP) was carried out with the objective of verifying whether these documents reflect the social purposes of the right to inclusive education of People with Disabilities (PwD). Using the concept of an emancipatory right by Boaventura de Sousa Santos and a liberating education by Paulo Freire, the empirical-qualitative research method was carried out on the notes of the figure of the support professional. The role of liberating education practiced by the support teacher is based on legal guidelines for pedagogical development, for the autonomy of PwD and their preparation for citizenship under equal conditions in society. This discussion is relevant, since the teacher is the transforming agent of the problematizing pedagogical methodology, ideal for the global development of students with disabilities, which will portray the social effectiveness of laws and their emancipatory character. The growing number of special education enrollments in the regular school system and the imprecision in the definition of the support professional and his / her functions, demonstrate the urgency of research in the area, for the improvement of school inclusion and the emancipation of PwD. It is complemented that, although the municipality's attempt to backtrack when trying to substitute support teachers for assistants, using the legislative gap, the law, driven by civil society manifestations, proved to be adequate while fulfilling social effectiveness. It could be concluded that school documents are devoid of important guiding notes on special education and its local demands, which could adequately guide the daily practice of inclusive education. From these analyzes, it appears that schools need to develop their PPP based on the constitutional principles that govern teaching, but mainly to improve these projects in the light of special legislation and its constant changes.

**KEYWORDS:** Right to Inclusive Education. Support Professional. Disabled Person. Social Emancipation. Liberating Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Acessibilidade Arquitetônica das Escolas (2003-2013) .....	23
Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino.....	36
Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas.....	37
Gráfico 4 – Professores com formação em Educação Especial de acordo com o Censo MEC/INEP de 2003 a 2014.....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das alterações propostas pelo PLS 278/2016. ....	51
Quadro 2 – Comparação das alterações propostas pelo PL 7.212/2017 e a antiga redação da LDB/96. ....	79
Quadro 3- Quantitativo das contratações de professores de docência compartilhada/ano.....	81
Quadro 4 - Editais de 2018 e 2019 da contratação para atuação na Educação Especial.....	83
Quadro 5 – Análise das referências sobre inclusão escolar das PcD no PPP, no ano de 2018. ....	92
Quadro 6 – Número de alunos com deficiência, número de professores de apoio e capacitação docente, no ano de 2018.....	100
Quadro 7 – Compilado com dados sobre a demanda da educação especial das escolas da cidade alta, no ano de 2018, fornecido pelo setor de Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Auxiliar Pedagógico Especializado
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CC	Código Civil de 2002
CDPcD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CF	Constituição Federal de 1988
CID	Código Internacional da Doença
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPD	Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão Lei 13.146/2015
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PADI	Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual
PcD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARH	Secretaria de Administração de Recursos Humanos
SINPRO JF	Sindicato dos Professores de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 PERSPECTIVAS ATUAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA INCLUSIVA .....	17
2.1 Os Direitos Humanos como forma de emancipação das Pessoas com Deficiência .....	20
2.2 A transformação legislativa da inclusão das Pessoas com Deficiência e seus reflexos sociais .....	26
2.3 Desafios da inclusão escolar: um direito fundamental para o reconhecimento da diversidade .....	33
3 O PROFISSIONAL DE APOIO: POR UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSFORMADORA .....	44
3.1 Profissional de apoio: fundamental para redução das barreiras da educação inclusiva .....	49
3.2 A inclusão escolar sob a ótica da educação libertadora .....	57
3.3 O Direito e o exercício da cidadania para a emancipação dos educandos com deficiência .....	64
4 A IMPLANTAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NAS ESCOLAS DA CIDADE ALTA DE JUIZ DE FORA .....	73
4.1 As diferentes categorias de profissionais de apoio à inclusão .....	75
4.2 Breve histórico da implantação do Professor de Apoio à Inclusão em Juiz de Fora .....	80
4.3 O custo da educação inclusiva e o acordo convencionado entre o grupo de pais de alunos com deficiência e a Prefeitura de Juiz de Fora .....	85
4.4 O Projeto Político Pedagógico como guia para a atuação do Professor de Apoio para o atendimento às Pessoas com Deficiência nas escolas da Cidade Alta de Juiz de Fora .....	89
5 CONCLUSÃO .....	1066
6 REFERÊNCIAS .....	110
ANEXOS .....	1199
ANEXO A – Declaração do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando .....	1199
ANEXO B - Memorando 015/18 da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. 12020	

ANEXO C – Edital para seleção de Auxiliar de Apoio ao Educando com Deficiência .....	12222
ANEXO D – ATA da 1ª Reunião Ordinária realizada em 03/12/2018 .....	12323
ANEXO E – Slides apresentados pela Secretária de Educação Denise Franco	1255
ANEXO F – ATA da 4ª Audiência Pública realizada em 13/12/2018 .....	1277
ANEXO G – ATA de Reunião em 13/12/2018 .....	1288
ANEXO H – Memo 209/2019 .....	1299

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação engloba tríplice finalidade (o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho), por isso é determinante ao processo emancipatório das Pessoas com Deficiência (PcD). Para posicionar o aluno com deficiência em condições de igualdade no processo pedagógico, o professor será crucial na busca contínua pela plena concretização da inclusão escolar.

A educação especial na perspectiva inclusiva possui vasta legislação e amplas interpretações no momento da aplicação dos conceitos relativos à temática. A inclusão tem sido debatida reiteradamente nas últimas décadas e ganha destaque na sociedade, cuja marca predominante é a diversidade. Contudo, mesmo na contemporaneidade, a sociedade ainda impõe muitas barreiras que devem ser rompidas para se efetivar a educação inclusiva.

A inclusão escolar, muitas vezes, se confunde com a integração, e essa diferença precisa ser evidenciada para se delimitar a atuação dos profissionais de apoio à inclusão. Este profissional necessita de regulamentação específica e a educação especial deve constar nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), pois é a norma mais próxima da realidade cotidiana das escolas, portanto um importante documento para se efetivar a inclusão escolar das PcD.

Inicialmente, a proposta do Projeto de Pesquisa foi lançar luzes sobre a figura do profissional de apoio escolar, constante no inciso XIII do artigo 3º da Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), analisar o trabalho pedagógico na mediação do processo educacional dos estudantes que necessitam de apoio para se desenvolver, e as possíveis contribuições deste profissional para o pleno desenvolvimento, cidadania e preparação para vida dos alunos com deficiência.

Embora tenha se realizado um trabalho com foco no profissional de apoio e algumas análises sobre seu trabalho e sua importância no processo educacional e emancipatório das PcD, a pesquisa foi essencialmente documental. Quem é este profissional, o que ele deve fazer para contribuir no desenvolvimento pedagógico/emancipatório do aluno com deficiência e quais os alunos precisam de um profissional de apoio, são perguntas que ainda permanecem sem respostas precisas.

A relevância do tema, a regulamentação dentro das escolas, a carência de

pesquisa sobre os profissionais que atuam com a educação especial e as crescentes discussões que envolveram e envolvem o profissional de apoio despertaram o interesse à realização dessa pesquisa científica.

Do ponto de vista jurídico, a justificativa desse trabalho reside na necessidade de avaliar a viabilidade emancipatória dos comandos normativos no plano fático, e se os efeitos sociais pretendidos são alcançados. Quanto ao aspecto social, vislumbra-se a relevância de proporcionar aos alunos com deficiência se tornarem cidadãos participativos, independentes e aptos ao trabalho através da pedagogia libertadora.

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral verificar se e como a Lei nº 13.146/2015 vem sendo implantada nas escolas municipais de Juiz de Fora - MG. Os objetivos específicos são identificar como o Município está cumprindo a determinação do inciso XIII do artigo 3º da Lei nº 13.146/2015 para efetivação do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF), analisar as referências ao profissional de apoio e à educação inclusiva nos PPPs das escolas municipais da Cidade Alta do município de Juiz de Fora/MG e verificar as implicações da carência de regulamentação sobre esses profissionais.

Dessa forma, através da análise documental, pretende-se investigar como ocorre, atualmente, a implantação do profissional de apoio nas escolas da Cidade Alta do município de Juiz de Fora após a promulgação da LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Quais as orientações que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas trazem sobre a obrigatoriedade do profissional de apoio à inclusão?

Esta pesquisa qualitativa foi realizada no ano de 2019, e a proposta era analisar os anos de 2018 e 2019, porém os dados coletados foram apenas referentes ao ano de 2018, devido à imprecisão de dados no ano de 2019, o que levaria a flutuações nos resultados das análises. Como a LBI entrou em vigor no ano de 2016, o período de dois anos após sua vigência seria suficiente para as devidas adequações aos comandos legais, nos documentos analisados.

Utilizando a teoria da perspectiva emancipatória do direito de Boaventura de Souza Santos, do artigo “Poderá o direito ser emancipatório?”, parte-se da análise da eficácia social das leis, que muitas vezes são omissas em questões relevantes e produzem apenas efeitos jurídicos. Relacionada ao caráter legal emancipatório está a educação libertadora, que viabiliza a reflexão e a criticidade para uma visão de mundo mais inclusiva e participativa. Todas as normas educacionais têm viés

emancipatório que tendem a se materializar através da educação libertadora, da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire.

Este trabalho foi desenvolvido em três seções. Na seção 2 são abordadas as perspectivas atuais do direito à educação especial sob a ótica inclusiva, em que se apresentam alguns fatos históricos e a exclusão das PcD. Nesta seção discute-se também os Direitos Humanos como forma de emancipação das PcD, a transformação legislativa da inclusão das PcD e seus reflexos sociais e, por fim, os desafios da inclusão escolar como direito fundamental e como efetivação da diversidade.

A seção 3 discorre sobre o profissional de apoio e a prática transformadora da docência compartilhada, bem como a sua atuação para reduzir as barreiras da educação inclusiva. Em seguida debate-se a inclusão escolar na perspectiva da educação libertadora e a possibilidade de um direito emancipatório. Ao final desta seção são considerados o direito e o exercício da cidadania para a emancipação dos educandos com deficiência.

Na seção 4 realiza-se a análise dos dados coletados, em que o problema de pesquisa será respondido. Para averiguar a implantação do professor de apoio nas escolas da cidade alta de Juiz de Fora alguns conceitos foram traçados. Delineou-se a diferença entre os termos professor de apoio e profissional de apoio à inclusão. Foi realizado um breve histórico sobre a implantação dos professores de apoio em Juiz de Fora.

Discorreu-se sobre o custo da educação inclusiva e o acordo convencionado entre o grupo de pais de alunos com deficiência e a Prefeitura de Juiz de Fora e por fim abordou o objeto de pesquisa que é o Projeto Político Pedagógico como um guia para atuação do profissional de apoio para o atendimento às PcD nas escolas da Cidade Alta de Juiz de Fora.

Assim, a pesquisa sobre tal objeto impacta positivamente a área, contribuindo para colocar em evidência questões locais, o que pode vir a colaborar na identificação de soluções para a eventual ineficácia da aplicação e concretização das normas de educação inclusiva brasileira, visando proporcionar o pleno desenvolvimento das Pessoas com Deficiência.

## 2 PERSPECTIVAS ATUAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA INCLUSIVA

*Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.*

(Paulo Freire)

Os padrões, os preconceitos e os paradigmas criados ao longo da história, principalmente nas épocas de Estados autoritários e dominadores, contribuíram para a assimetria e para o descompasso das desigualdades levando à ocultação da diversidade existente na sociedade. Segundo Aranha (2005, p. 6) a economia dos países na Antiguidade (Roma e Grécia) se fundamentava em atividades de produção e de comércio agrícola, pecuário e artesanato.

A vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades. Nesse contexto, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas<sup>2</sup>, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral (ARANHA, 2005, p. 7).

Essa relação de domínio, de poder entre nobreza e povo e a valorização pelas características pessoais reforçavam a divisão de classes, as desigualdades e a negação da diversidade. A Segunda Guerra Mundial foi um marco de exclusão e extermínio das PcD. Como as pessoas eram consideradas objetos de produção, não havia minimamente oportunidade de inserir os indivíduos diferentes em quaisquer agrupamentos sociais. Hannah Arendt afirma que em toda a Antiguidade Ocidental “o governo absoluto e incontestado e a esfera política propriamente dita eram mutuamente excludentes” (ARENDR, 2010, p. 33).

Quanto aos corpos de constituição doentia, não lhes prolongava a vida e os sofrimentos com tratamentos e purgações regradas, que poriam em condições de se reproduzirem em outros seres fadados, certamente a serem iguais progenitores. [...] também que não deveria curar os que, por

---

<sup>2</sup> Surdos, cegos, deficientes mentais, deficientes físicos, órfãos, doentes, idosos, dentre outros.

frágeis de compleição não podem chegar ao limite natural da vida, porque isso nem lhes é vantajoso a eles nem ao Estado Platão (429-347 a.C.). (ARENDR, 2010, p. 33).

As PcD eram relegadas do convívio em sociedade e não era permitido a elas qualquer tipo de inclusão. Somente na contemporaneidade, o respeito à diversidade passou a ser um dos grandes desafios ao lado da educação inclusiva. Após o cenário de atrocidades e graves violações aos Direitos Humanos, à dignidade e à integridade física das pessoas, surge a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (DUDH) como forma de reação e resistência às barbaridades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, e também pela busca de justiça e paz no mundo.

A DUDH, em seu primeiro artigo, instituiu expressamente o princípio da igualdade e, no segundo, o princípio da não discriminação pelas distinções entre os seres humanos. (UNIC/RJ, 2009) O pluralismo da sociedade é tutelado e reconhecido internacionalmente. Segundo Wolkmer (2013, p. 37) “a sociedade é o espaço comunitário de efetivação da pluralidade democrática, comprometida com a alteridade e com a diversidade cultural”.

Ao longo da história as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo) (PIOVESAN, 2010, p. 48).

A diversidade, que era motivo de exclusão, passa a ser valorizada. Os Direitos Humanos, ao longo dos anos, foram respondendo às demandas sociais inerentes à defesa dos direitos das pessoas, e não apenas do direito à igualdade, mas principalmente do direito à diferença. Enquanto no plano internacional os Direitos Humanos avançam na proteção e garantia de direitos, impõe-se aos Estados o dever de atuar para a concretização de tais direitos, conforme a necessidade local.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) já indicavam a implementação da educação inclusiva das PcD no Brasil. Mas somente a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPCD), aprovada em 2008, de acordo com o § 3º do artigo 5º da CF, é

instituída, de fato, a educação inclusiva no Brasil<sup>3</sup>, orientada pelo artigo 24 desta convenção, que passou a ter status de emenda constitucional. A CDPcD influenciou as Políticas<sup>4</sup> e os Planos Nacionais de Educação e o Plano Viver sem Limites<sup>5</sup>, instituído pelo Decreto 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011).

As PcD estão incluídas em diversas leis que visam à garantia de direitos. A modernidade trouxe avanços para a inclusão escolar e para a emancipação social, mas também alguns retrocessos. Boaventura de Sousa Santos defende a igualdade genuína e uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade em uma articulação horizontal (SANTOS, 1990, p. 43). Essa articulação horizontal se faz necessária para promover a autonomia e a inclusão das PcD.

A realização deste imperativo tem de superar múltiplos e difíceis obstáculos. Em primeiro lugar, o peso da normalização antidiferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação da diferença redundaria quase sempre em reconhecimento de desigualdade e, nesta medida, a articulação horizontal entre as diferenças tende a deslizar para uma articulação vertical. Este deslize está relacionado com um outro obstáculo modernista, de recorte epistemológico, e que consiste em as diferenças serem conhecidas por uma forma de conhecimento que as não reconhece (SANTOS, 1990, p. 43).

Como afirmado pelo autor, não basta reconhecer as diferenças em abstrato, pela letra da lei, fria em papel. O reconhecimento da desigualdade e da igualdade material requer o rompimento de diversos obstáculos, em consequência, alguns desafios são urgentes. É preciso romper com os referenciais culturais e os próprios referenciais normativos que, muitas vezes, se utilizam de denominações discriminatórias e pejorativas.

O espaço de construção para um caminho reverso é a escola inclusiva. Em

---

<sup>3</sup> Embora a educação inclusiva contemple todas as pessoas, independente da capacidade, cultura, sexo, idade, cor, religião ou segmento social, neste trabalho, todas as referências à educação inclusiva serão alusivas às PcD

<sup>4</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, “ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”(BRASIL, 2008a, p. 5).

<sup>5</sup> Lançado pelo Governo Federal, sob as prerrogativas da CDPcD da ONU, o Plano Viver sem Limites possui quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde.

relação à educação especial<sup>6</sup>, em âmbito nacional e internacional se nota a progressividade na edição legislativa com um vasto conjunto de normas, tema que será exposto na subseção 2.2. O direito à não discriminação e à inclusão, além de estarem garantidos constitucionalmente no artigo 1º, inciso III e artigo 3º, incisos I e IV da CF (BRASIL, 1988), encontram proteção em outros documentos importantes para garantia em abstrato desses direitos.

As perspectivas atuais sinalizam grande avanço regulamentar no reconhecimento e respeito à diversidade e à inclusão das PcD. Mesmo com o arcabouço teórico, vários retrocessos e resquícios do passado ainda alcançam os direitos à inclusão escolar desses indivíduos.

A discussão do tema educação inclusiva é objeto de muitas divergências e polêmicas no ambiente educacional e em toda sociedade. Não há um conceito único ou uma diretriz específica para orientar a inclusão das PcD na rede regular de ensino. Nesse contexto, essas indefinições, por vezes, podem contribuir para resultados abertos e não satisfatórios.

No cenário brasileiro do direito à educação especial sob a ótica inclusiva verifica-se progresso, não apenas quanto ao estabelecimento de normas educacionais inclusivas, mas também quanto à aplicação efetiva deste direito. Contudo, quando se analisa a acessibilidade geral desses indivíduos nas escolas surgem muitas questões controversas à inclusão, pois o que ocorre na maioria dos casos é a mera integração<sup>7</sup>.

## **2.1 Os Direitos Humanos como forma de emancipação das Pessoas com Deficiência<sup>8</sup>**

A cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, art. 1º) são dois fundamentos do Estado Brasileiro, que devem ser analisados com muita atenção ao se falar em efetivação dos direitos humanos e em emancipação das PcD. Os quatro objetivos elencados no art. 3º da CF (BRASIL, 1988) também devem ser observados

---

<sup>6</sup> Todas as referências nominativas à educação especial são relativas à modalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na rede regular de ensino, e não em escolas especiais ou como uma modalidade isolada dentro do ensino regular.

<sup>7</sup> Os termos inclusão e integração serão diferenciados na subseção 2.2.

<sup>8</sup> Toda referência às Pessoas com Deficiência e aos alunos com deficiência inclui as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme previsto no artigo 58 da LDB (BRASIL, 1996). Destaca-se que a LBI adota o termo Pessoa com Deficiência, que engloba essas pessoas.

para o progresso de um país que pretende vir a ser um verdadeiro Estado Social e Democrático de Direito<sup>9</sup>.

Sin embargo, a pesar de los deseos neoliberales y de las aventuras políticas ensayadas en algunos países occidentales, no parece que una vuelta atrás, una rememoración del viejo Estado liberal, sea factible. La experiencia histórica es tozuda y, como afirma Offe, más bien, el Estado social resulta ser una <<realidade irreversible>> allí donde se ha asentado y consolidado. Su desmantelamiento afectaría a la estructura misma sobre la que se asientan las sociedades democráticas<sup>10</sup> (PISÓN, 2001, p. 147).

Nas sociedades democráticas, a cidadania é necessária para o desenvolvimento social, pois contribui para a formação do indivíduo enquanto pessoa. Uma pessoa que participa ativamente e se preocupa com o desenvolvimento coletivo da nação, que tem consciência crítica sobre os problemas sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos, e que respeita o outro e reconhece as alteridades. De acordo com o art. XXIX da DUDH “Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível” (UNIC/RJ, 2009).

A dignidade humana é o que qualquer indivíduo necessita para praticar os atos de uma vida com qualidade e que lhe proporcione meios equânimes de acesso aos produtos e serviços ofertados no país. O padrão de uma vida digna também é orientado pelos artigos XXII, XXIII e XXV da DUDH (UNIC/RJ, 2009). Esses dois fundamentos se complementam e fortificam os direitos humanos nas sociedades plurais.

O princípio da não discriminação constante no inciso IV, art. 3º da CF (BRASIL, 1988) é outro impulsionador da concretização dos direitos humanos das PcD, já que prima pelo respeito às diferenças e proíbe qualquer forma de segregação. Portanto, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e a não discriminação são três importantes princípios a serem aplicados para a promoção e

---

<sup>9</sup> No Brasil, o Estado Social tem sua origem na Era Vargas. Já o Estado Social e democrático demorou mais. Marcado por ditaduras, o Estado brasileiro teve dois momentos democráticos mais longos entre 1945 e 1964 e o atual, consagrado a partir da Constituição de 1988. A Constituição brasileira possui um amplo e denso programa social que visa, em última instância, a concretização da igualdade e da justiça social. Isso é confirmado pelo extenso rol de direitos sociais previstos na Carta (FERREIRA, 2019, p. 29).

<sup>10</sup>Tradução livre: No entanto, apesar dos desejos neoliberais e das aventuras políticas experimentadas em alguns países ocidentais, não parece que um retorno, uma lembrança do antigo Estado liberal, seja viável. A experiência histórica é teimosa e, como afirma Offe, o Estado Social é uma <<realidade irreversível>> onde se instalou e se consolidou. Seu desmantelamento afetaria a própria estrutura na qual as sociedades democráticas se baseiam.

concretização dos direitos educacionais das PcD e sua plena emancipação.

O cenário que abarca a trajetória das PcD caminha no sentido de superar as experiências e os padrões do passado. Nessa perspectiva Stainback e Stainback (2007, p. 28) aponta os “arranjos inadequados do passado, criticados pelo Senador norte-americano Lowell Weicker que resumiu a história dos métodos formais da sociedade para lidar com as PcD em: SEGREGAÇÃO E DESIGUALDADE”.

No passado, foi decidido que algumas crianças ou alguns adultos deveriam ser excluídos de nossas vidas, das salas de aula e das comunidades regulares porque eram considerados uma ameaça à sociedade. Os motivos de tal exclusão eram dois: ajudar e controlar os alunos. No passado, o desejo de controlar sobrepôs-se ao de ajudar (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2007, p. 28).

Foram criadas escolas e instituições especiais para atender a demanda das pessoas que tinham alguma necessidade de tratamento diferenciado devido à deficiência. Essas escolas tratavam os alunos como pacientes e não como educandos que deveriam ser preparados para a vida e para o convívio em sociedade. Tais instituições excludentes eram uma forma de controle da deficiência, da doença, e não um local de aprendizagem.

Tanto as pessoas que nasciam com alguma deformidade congênita, como aquelas que adquiriam certo tipo de deficiência por acidente ao longo da vida, eram apontadas como doentes ou com algum defeito para se corrigir.

De todo modo, a deficiência era compreendida como uma tragédia pessoal, fundada na presença de um déficit físico, psíquico ou intelectual com força para enlutar o sujeito e a sua família, excluindo-o integralmente da vida social. Nesse longo período de exclusão, houve peculiaridades na forma de se compreender e tratar a deficiência, autorizando a identificação de três modelos específicos de abordagem: o modelo da prescindência, o modelo médico ou reabilitador e o modelo social (MENEZES, 2016, p. 4).<sup>11</sup>

---

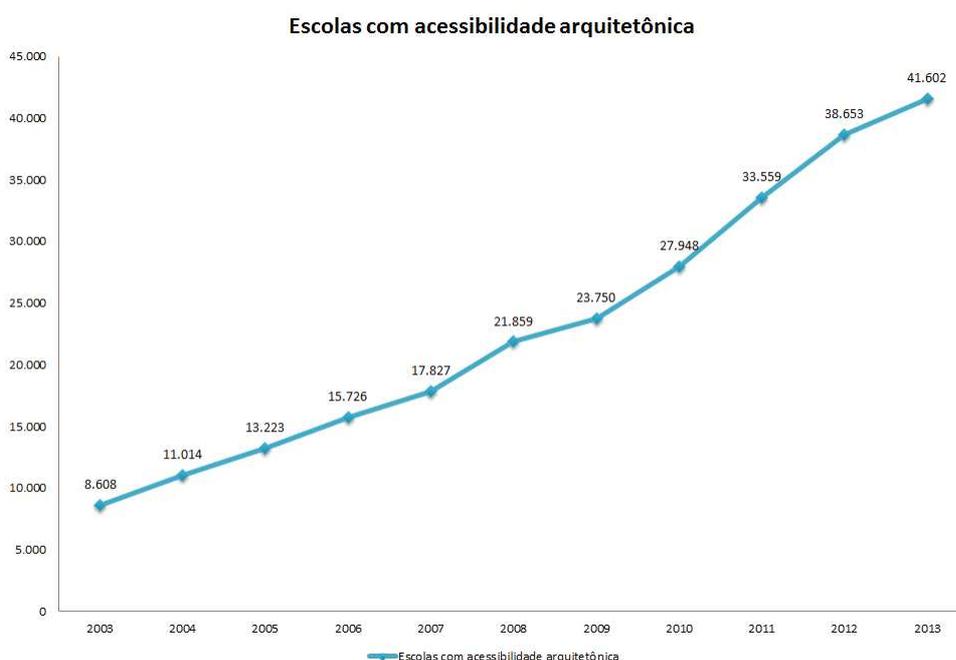
<sup>11</sup> A visibilidade das PcD pode ser analisada também de acordo com os modelos que foram se alterando com as transformações de entendimentos e interpretações sobre as mesmas. Na classificação de Madruga (2016, p. 35-36) o modelo da prescindência considerava que as causas que davam origem à deficiência possuíam fundo religioso, além das pessoas serem consideradas inúteis por não contribuírem com as necessidades da comunidade, guardavam mensagens diabólicas e suas vidas não mereciam ser vividas (o traço característico desse modelo é a exclusão). O modelo médico/reabilitador, ao fim da Primeira Guerra Mundial, ante os efeitos laborais suportados pelos “feridos de guerra”, considerava que as causas que deram origem à deficiência eram científicas, e as PcD à medida que eram reabilitadas não mais seriam consideradas inúteis ou desnecessárias (deficiência na pessoa). O modelo social, utilizado hoje, surge em meados dos anos 60, no Reino Unido, como uma reação às abordagens biomédicas. A ideia básica desse modelo “é de que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão social, transferindo a responsabilidade pelas desvantagens dos deficientes, das limitações corporais do indivíduo, para a incapacidade da sociedade de prever e ajustar-se à diversidade”.

A deficiência é uma condição que vem sofrendo significativas alterações conceituais, terminológicas e normativas, inclusive na forma de ser considerada pela sociedade. O conceito médico de deficiência foi superado pelo conceito social inaugurado pela CDPcD, ratificado pelo Brasil em 2008, que consolidou avanços substanciais quanto aos direitos humanos emancipatórios das PcD.

Outro grande avanço foi a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, remetendo-nos à Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Tal abordagem deixa claro que as deficiências não indicam, necessariamente, a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades (ONU, 2010, p. 16).

No Brasil, essa mudança de entendimento e paradigma resultou em alterações significativas na ordem jurídica através dos avanços na legislação, que será analisada na próxima subseção, bem como os impactos na vida social das PcD. Mesmo com alguns progressos na conquista de direitos e na quebra de estigmas relacionados a estas pessoas, os direitos humanos ainda não são respeitados quando observada a realidade brasileira, especialmente no ambiente escolar.

Gráfico 1 - Acessibilidade Arquitetônica das Escolas (2003-2013)



Fonte: Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2014a, p.8).

Como demonstrado no Gráfico 1, através dos indicadores da educação das PcD do censo de 2003 a 2013 (BRASIL, 2014a), embora aparentemente exista crescimento anual de acessibilidade arquitetônica, a realidade está distante de atender plenamente ao número de escolas do país que somam um total de 184,1 mil. A falta de acessibilidade estrutural ainda é um grande obstáculo à inclusão das PcD.

Ainda que o Gráfico 1 demonstre um crescimento anual contínuo no quantitativo das escolas que se mobilizaram para dar acesso físico às PcD, atualmente ainda existe um elevado número de escolas sem a mínima acessibilidade arquitetônica. A maioria das escolas públicas brasileiras tem um longo caminho a percorrer para se tornarem realmente inclusivas. Um estudo da plataforma de dados QEDu, realizado através do Censo escolar de 2018, demonstra que apenas 28% dessas escolas são acessíveis e adaptadas para receber os alunos com deficiência (QEDU, 2019).

O discurso dos Direitos Humanos tratou o terceiro mundo como um objeto no qual se colocava em prática seus imperativos universalistas. Após 70 anos de existência, a DUDH não se apresenta de maneira tão robusta como deveria. Segundo Rajagopal (2005, p. 205-208), enxergar os Direitos Humanos como único discurso de emancipação e resistência para a classe dos oprimidos do terceiro mundo<sup>12</sup>, não é a melhor forma de se tentar resolver o problema social da exclusão e da desigualdade.

Requer-se, portanto, uma nova visão de direitos humanos, um olhar que não o centrado numa concepção tradicional, hegemônica e passiva de direitos humanos, com fulcro, tão somente, na pura dogmática advinda das modernas declarações de direitos. Uma concepção crítica de direitos humanos como produtos culturais e processos de luta pela dignidade, capaz de enfrentar distorções e exclusões sociais cada vez mais profundas, gerada em grande parte pelas forças acachapantes de um mercado global a serviço das grandes corporações transnacionais (MADRUGA, 2016, p. 41).

Para superar as desvantagens arraigadas e os obstáculos e concretizar a dignidade e a equidade, tolerância e respeito devem ser cultivados, especialmente em uma sociedade múltipla e plural como a brasileira. A Agenda 2030 da Organização das

---

<sup>12</sup> Embora Rajagopal utilize a expressão terceiro mundo, o antigo conceito de “Terceiro Mundo” já não se aplica mais à nova economia global multipolar e é necessário um novo enfoque para levar em conta os interesses dos países em desenvolvimento, afirma Robert B. Zoellick, Presidente do Grupo Banco Mundial (BANK, 2010).

Nações Unidas (ONU) elaborada em 2015 em Nova York para o desenvolvimento sustentável é um plano de ação para as pessoas<sup>13</sup>, para o planeta e para a prosperidade (ONU, 2015). O desenvolvimento sustentável em suas três dimensões, a social, a econômica e a ambiental, pode contribuir para a prática da justiça social, da igualdade e da inclusão.

A inclusão social, sobretudo das PcD, ocupou amplo espaço nesta Agenda com 6 dos 17 objetivos, pronunciando e assegurando direitos como educação inclusiva, promoção e igualdade de oportunidades para todos, eliminação das disparidades, acessibilidade, sistema econômico inclusivo, pleno emprego, redução das desigualdades e sociedade inclusiva.

Dado que há alguns anos os Direitos Humanos têm sido observados como uma forma de desenvolvimento não apenas econômico, mas social, pode-se considerar que através de sua prática ocorra a emancipação das pessoas, especialmente das mais vulnerabilizadas como é o caso das PcD. É contestável a prática eficiente da garantia de tais direitos, individualmente, em um país com um quantitativo muito elevado de PcD (45,6 milhões – 24% da população brasileira) (UNESCO, 2017).

As relações sociais das PcD e os Direitos Humanos devem ser conduzidas sob a ótica do princípio da igualdade material, não meramente formal, e conseqüentemente congruentes a um Estado Democrático de Direito. O desenvolvimento humano e a cidadania integram o progresso de um país e estão diretamente ligados à qualidade de uma vida digna e à justiça social. Por isso, a universalidade dos DH deve ser analisada sob a perspectiva contextual e social, considerando as idiosincrasias.

O Brasil, ao assinar e ratificar compromissos no plano internacional, está automaticamente disposto a se aparelhar para cuidar da qualidade da vida de seus concidadãos. Destaca-se que o país, no âmbito das relações internacionais, é regido pela prevalência dos Direitos Humanos, dentre outros princípios.

O reconhecimento para promover e assegurar as oportunidades e o exercício pleno e equitativo de todos os direitos fundamentais e garantir o respeito à dignidade das PcD vem avançando na agenda mundial, regional e local. Porém, não se pode esquecer que ainda há muitos obstáculos, e, para minimizá-los é necessário o

---

<sup>13</sup> Em relação às pessoas, o objetivo é acabar com a pobreza e a fome em todas as suas formas e dimensões e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável. São 17 objetivos e 169 metas que todos os países, em parceria colaborativa, implementarão este plano (ONU, 2015).

envolvimento entre os governos, a sociedade civil, as escolas e as famílias.

O ano de 1981 foi declarado o ano internacional das PcD pelas Nações Unidas e ficou marcado pelo lema “Nada sobre Nós sem Nós”. A ideia deste lema consiste na presença e atuação das PcD na elaboração de programas, de leis, de políticas públicas e de todos os documentos em todas as etapas dos processos que implicam mudanças em suas vidas. Elas deixam de ser meras receptoras e têm a possibilidade de interferir em ações que de fato facilitarão sua inclusão e a garantia de direitos necessários à emancipação social (SASSAKI, 2007, p. 1-2).

A busca pela participação plena das PcD nos processos que as envolvem diretamente foi um marco do desenvolvimento social inclusivo e mais um avanço na tentativa da consolidação dos direitos como forma de emancipação das PcD. Os Direitos Humanos das PcD ganharam espaço e foram gradativamente reconhecidos mundialmente, especialmente no plano legal, como será analisado na próxima subseção. Mas, não se pode ocultar que mesmo diante de todos os avanços, ainda há muitas ocorrências de violações desses direitos (MMFDH, 2019).

Diante do contexto da trajetória percorrida pela luta dos direitos humanos, especialmente das PcD, se observam algumas conquistas, dentre elas a dignidade, a liberdade, a igualdade e a autonomia. Os Direitos Humanos, sob a perspectiva emancipatória, proporcionam a liberdade para que as PcD vivam de forma digna buscando a equiparação dos direitos e das oportunidades.

A conquista da independência, da autonomia para a vida em uma sociedade pluralista e do reconhecimento enquanto cidadãs transformam a diversidade em riqueza na nação. Sob essa ótica, o respeito às diferenças e aos Direitos Humanos materializam a emancipação social das PcD, minimizando as barreiras e os obstáculos à inclusão social, garantindo, dessa forma, a efetiva participação na sociedade.

## **2.2 A transformação legislativa da inclusão das Pessoas com Deficiência e seus reflexos sociais**

Após um longo cenário de exclusões legitimado pelas próprias orientações legais na Antiguidade, percebe-se um avanço na questão legal e na elaboração das leis que abarcam os direitos das PcD, no Brasil e no mundo. Este progresso ocorre devido ao início da participação das pessoas diretamente envolvidas com as

limitações a ela inerentes e também, muitas vezes, limitações impostas pela sociedade.

O desenvolvimento de normas, orientações e leis para a tutela dos direitos e para a garantia de um tratamento igualitário às PcD acontece de forma intensa e visível, tanto no plano internacional como no plano nacional, conforme enumeração do histórico legislativo a seguir. Na área educacional, o conjunto normativo é rico e referencial, traçando diretrizes que orientam a melhor forma de tratamento diferenciado aos alunos que possuem características especiais e necessitam de formas distintas para serem incluídos na rede regular de ensino.

Apenas no âmbito nacional, incluindo documentos internacionais que foram ratificados pelo Brasil, há inúmeras normas sobre educação inclusiva e integração social das PcD. Pode-se destacar que no último quartel do século XX, a partir da Constituição Federal de 1988, várias leis foram produzidas. Em 1989, a Convenção sobre os Direitos das Criança e a Lei 7.853; em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1996 a Lei 9.394—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e em 1999 o Decreto 3.298.

Já no primeiro quartel do século XXI, o mesmo pode ser verificado com diversos outros documentos sobre a temática. Em 2001, a Lei 10.172, o Decreto 3.956/01 e a Resolução CNE/CEB nº 2; em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 e a Lei 10.436/02; em 2005, o Decreto 5.626; em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Decreto 6.094; em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os Decretos 186, 6.571 e 6.571; em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB; em 2011, os Decretos 7.611 e 7.480; em 2012, a Lei 12.764; em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) e em 2015 a Lei 13.146 (Estatuto da PcD).

No contexto internacional, os principais textos foram: em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos; em 1994, a Declaração de Salamanca; em 1999, a Convenção de Guatemala; em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPcD) e, em 2015, a Declaração de Incheon e a Agenda 2030 com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

As leis são instrumentos importantes para a garantia de direitos, para estabelecer deveres e para o equilíbrio e a harmonia do convívio coletivo, mas nem sempre elas são adequadas à realidade social contemporânea. De acordo com a

compreensão de Sasaki (1999, p. 146-147), no Brasil há uma legislação variada e rica, mas contendo muitos pontos negativos. Segundo o autor, as leis inclusivas deveriam incidir sobre as leis integracionistas (SASSAKI, 1999, p. 147).

Desde a universalização do acesso ao sistema de ensino e dos movimentos de inclusão das PcD, as normatizações eram integrativas apenas, pois visavam a adaptação do “diferente” com o “normal”, ainda baseada no modelo médico. A caracterização da anormalidade, até a primeira década do século XXI, predominava inclusive nas legislações que garantiam esta integração disfarçada de inclusão. O preconceito, a exclusão e a discriminação estavam presentes tanto na sociedade como nos institutos normativos.

A CF (BRASIL, 1988, art. 24, XIV; art. 203, IV; art. 227, §1º, II) e a LDB (BRASIL, 1996, art. 58, §2º; art. 59, III e IV) determinam a integração do educando com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino e sua integração social, mas isso não significa que as PcD serão realmente incluídas no ambiente escolar, para uma vida condigna às demais pessoas sem limitações expressivas. Por isso, a inclusão é a verdadeira resposta ao pleno acesso à educação das PcD e não sua integração apenas.

As alterações legislativas contribuíram para a evolução da integração (preferencialmente na rede regular) mas não para a inclusão (prioritariamente na rede regular). A distinção entre integração e inclusão se faz necessária para entender o que é e quais são os verdadeiros objetivos e propósitos da educação inclusiva das PcD na rede regular de ensino.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p. 16).

A mudança de paradigmas da integração para a inclusão fez-se necessária e essencial no âmbito da normatividade para que houvesse, de fato, uma modificação nos costumes e na atuação do Poder Público. O documento mais relevante para a concretização de direitos e valorização das PcD, além da CF e da LDB, foi o Decreto 186/08 (BRASIL, 2008b) que ratificou, no Brasil, a CDPcD da ONU.

A convenção, que recebeu o status de emenda constitucional, influenciou além de outros documentos, a edição da Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual trouxe mudanças substanciais na concepção de deficiência.

A LBI, destinada a assegurar e a promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a inclusão social e para a cidadania, trouxe uma nova definição para as PcD, o conceito social de deficiência. O artigo segundo desta lei considera:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a, art. 2º).

As alterações conceituais determinaram modificações significativas para os debates que envolvem direitos das PcD. Além do uso inadequado do termo integração, a nomeação adjetiva atribuída às PcD pelas leis despertavam ações de preconceito, pois sua linguagem era dotada de prejulgamento. À exceção da LBI, aquele conjunto normativo já trazia discriminação em suas denominações pejorativas ao tratar as pessoas como “portadoras de deficiência”<sup>14</sup>, como na CF/88 e na LDB ou “pessoas deficientes” ou ainda “portadores de necessidades especiais”.

Percebeu-se um problema com a própria linguagem e com as terminologias empregadas nas edições prescritivas. Esse desafio foi vencido pela CDPcD, que inaugurou a nomenclatura desprovida de preconceitos. De acordo com Sasaki (2017, p. 96 e 101) os movimentos sociais definiram que estes indivíduos queriam ser chamados de “Pessoas com Deficiência” em todos os idiomas, mas que o vocábulo não é definitivo e varia de acordo com as mudanças da sociedade.

A expressão pessoas com deficiência (*personas con discapacidad*, em espanhol) foi adotada oficialmente pela Assembleia Geral das Nações Unidas a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

---

<sup>14</sup> Romeu Sasaki define o uso correto das terminologias na era da inclusão e explica a substituição do termo portador de deficiência, muito utilizado nas legislações brasileiras. “TERMO CORRETO: *pessoa com deficiência*. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo *portador de deficiência* (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser *pessoa com deficiência*.” (SASSAKI, 2017, p. 119).

Deficiência (*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*), de 13 de dezembro de 2006, a qual entrou em vigor em 3 de maio de 2008, subscrita e ratificada por vários países, dentre os quais Brasil e Espanha (MADRUGA, 2016, p. 17).

Esta foi uma significativa mudança de referência para o começo de uma transformação social. Mesmo que aparentemente conceitual, a linguagem é o meio de comunicação em que se inicia a humanização. De acordo com a reflexão do professor Ernani Maria Fiori (FIORI, 1987, p. 7) sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, a educação reproduz a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico em que a objetividade (neste caso as normas) não se separa da subjetividade (o sujeito de direitos).

Segundo Bakhtin (1997, p. 280) “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Por isso, a relevância de haver uma revolução cultural para as práticas humanistas e libertadoras livres de preconceitos e estereótipos desde a base normativa institutiva de direitos das PcD. A concepção do termo pessoa remonta à ideia da subjetividade e humanização destes indivíduos.

A ação discursiva entre os sujeitos é um processo de interação cuja linguagem e comunicação contêm conteúdos ideológicos, portanto devem ser desprovidas de qualquer forma de preconceito e discriminação. A prática de denominações pejorativas precisa ser abolida no Brasil, no plano legislativo e nos hábitos cultuados historicamente. As PcD são como as outras e não portadoras de algo ou deficientes apenas. A mudança na linguagem traduz humanização plena para a concretude da mudança de paradigmas discriminatórios.

A efetivação dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência invoca a necessidade de enfrentamento de problemas em várias áreas, oriundos justamente da falta do mencionado reconhecimento da pessoa com deficiência, a começar pela linguagem e pela comunicação (SALLES; PASSOS; ZAGHETTO, 2018, p. 31).

A barreira atitudinal talvez seja uma das mais difíceis de se mitigar, já que os costumes são ações habituais enraizadas na sociedade. A modificação comportamental é essencial para a inclusão, principalmente no ambiente escolar, onde as crianças estão desenvolvendo suas relações sociais e humanas em meio às diversidades, se preparando para uma vida independente e totalmente emancipada, que irá inseri-las no mercado de trabalho.

As mobilizações realizadas em favor das PcD surtiram efeitos positivos em diversas áreas, não apenas na educação. O mercado de trabalho para essas pessoas, que antes as excluía completamente por considerá-las improdutivas e prescindíveis, hoje se mostra um pouco mais inclusivo, através de políticas públicas e leis que regulam sua inserção em atividades laborais.

A CF contém diversos dispositivos de integração e inclusão das PcD visando garantir alguns direitos e equalizar essas pessoas, em um Estado democrático. Um dispositivo que impulsiona a emancipação é o artigo 37, inciso VIII, que determina, através da edição de lei, a garantia de um percentual de vagas para os cargos e empregos públicos para as PcD. Esta previsão veio a ser regulamentada pela Lei 8.112/90, o Estatuto dos Servidores Públicos Federais (BRASIL, 1990).

O artigo 93 da Lei 8.213/91 (BRASIL, 1991) regula a reserva de vagas para funcionários com deficiência, o que influenciou no aumento da contratação das PcD e sua inclusão no mercado de trabalho, através da intensificação das fiscalizações realizadas pelo Ministério da Economia (BRASIL, 2019). Todavia, na contramão dos direitos já conquistados, o atual presidente do país encabeça o Projeto de Lei 6.159/19 (BRASIL, 2019) que prossegue rapidamente no congresso sob o regime de urgência na tramitação. Este PL flexibiliza para as empresas as regras de contratação das PcD.

No campo da educação, a LDB reservou um capítulo para a modalidade de ensino Educação Especial. A Lei de Cotas para o Ensino Superior, Lei 12.711/12 foi um grande avanço para a inclusão das PcD nas universidades e institutos federais nos níveis médio, técnico e superior (BRASIL, 2012). Todas essas leis são essenciais para a garantia da inclusão escolar e social dessas pessoas. Contudo, deverão ser criados os meios acessíveis e adaptados para esta inserção, tanto pelo Estado quanto pela sociedade.

Nota-se, portanto, que as leis não são suficientes por si só. O padrão da normalidade e a excessiva exclusão são impostos historicamente e refletem nas relações sociais, culturais e políticas, o que torna o caminho mais arduo. O Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002) no capítulo da personalidade e da capacidade, em seu art. 3º, inciso II, excluía expressamente as PcD e as definia como absolutamente incapazes. O art. 4º, inciso III do mesmo código também relativizava a capacidade dos “excepcionais”, além de utilizar um termo ultrapassado e pejorativo.

Após a vigência da LBI, outra transformação importante ocorreu no plano

normativo e jurídico, no tocante aos direitos e à valorização das PcD. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015b) revogou a incapacidade absoluta prescrita no art. 3º e alterou a redação do art. 4º do CC, passando a considerar as PcD plenamente capazes para todos os atos da vida civil, relativizando apenas para aqueles atos que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade. A retirada dos termos depreciativos, influenciada pela CDPcD e pela LBI, foi um avanço.

Esses dois documentos foram essenciais para proteção e garantia aos Direitos Humanos e às liberdades fundamentais das PcD, inclusive para promover o respeito à sua dignidade. A capacidade civil está diretamente ligada à dignidade da pessoa humana e à sua inclusão social para todos os atos da vida civil. Houve um grande avanço legislativo através das alterações no CC ao retirar o conceito de juridicamente incapaz.

No plano fático, a LBI conduziu significativas alterações e avanços na perspectiva de concretude de diversos direitos sociais, como: saúde, educação, trabalho, moradia, assistência e previdência social, transporte e lazer. As leis existem, estão vigentes, mas precisam surtir seu efeito jurídico e social. De acordo com Santos (2003, p. 70), o papel do direito é a constante reconstrução da tensão entre regulação social e emancipação social com o objetivo de libertar o pragmatismo das concepções dominantes da realidade.

Na mesma linha, Silva (2012, p. 51) afirma que “sociologicamente, pode-se dizer que as normas constitucionais, como outras, são eficazes e aplicáveis na medida em que são efetivamente observadas e cumpridas”. Deste modo, não há que se falar em efetividade normativa sem as mudanças nos costumes de uma sociedade dotada de preconceitos.

Nota-se, portanto, a necessidade do rompimento de referenciais culturais e normativos. O conceito médico de deficiência foi superado pelo modelo social, e, este é o modelo que se busca para a concretização da inclusão e não apenas da integração. Dessa forma, os conceitos de integração e inclusão não devem ser confundidos, mas sim empregados conjuntamente, pois a integração é o passo inicial para a efetivação da inclusão.

A uniformização de ações e a generalização de conceitos sempre foram um problema para a inclusão. O reconhecimento e o respeito às PcD estão relacionados ao comportamento humano e ao conjunto de práticas realizadas habitualmente por

toda sociedade. Sendo assim, o país não estaria avançando pelo simples motivo de se ter muitas e boas leis, se, de fato, estas não surtiram o efeito prático esperado no plano social e na efetivação dos direitos humanos e fundamentais.

### **2.3 Desafios da inclusão escolar: um direito fundamental para o reconhecimento da diversidade**

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva está em constante mudança. As alterações legislativas, muitas vezes promovidas pelo clamor social, traduzem a importância da real efetivação do direito à inclusão escolar. Desta forma, promove-se a visibilidade da diversidade e as PcD poderão exercer, naturalmente, a cidadania. A inversão de valores, anteriormente discriminatórios, para conceitos humanizadores e sociais é fundamental para a concretude do processo educacional inclusivo.

As mobilizações sociais impulsionam importantes avanços no panorama legislativo, que, conseqüentemente, influenciam a implantação de políticas públicas. Segundo Touraine (1999, p. 151) os movimentos sociais implicam na vida social e sua presença determina quase todas as formas de ação social. Sob o viés da normatividade abstrata, no Brasil, não há dúvidas de que se alcançou a tão pretendida inclusão social e educacional das PcD. Apesar disso, quando se confronta o conjunto de atos governamentais com as práticas sociais, a realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados.

Um movimento social nunca se reduziu à defesa dos interesses dos dominados; sempre quis abolir uma relação de dominação, fazer triunfar um princípio de igualdade, criar uma sociedade nova em ruptura com as formas antigas de produção, de gestão e de hierarquia (TOURAINÉ, 1999, p. 115).

O princípio da igualdade substancial deve perpassar o direito educacional das PcD e os movimentos que buscam promover a inclusão. O Brasil, além de ser um país de grande extensão territorial e populacional, é um país com vasta diversidade cultural e social. Esta diversidade é marcante, inclusive, entre as PcD, já que existem variados tipos de limitações e impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Estas variações demandam maiores investimentos, e isso esbarrará na barreira da limitação orçamentária pública.

O sistema econômico brasileiro também não contribui muito para a inclusão escolar, pois o capitalismo visa mais ao lucro do que ao desenvolvimento humano, o que gera estratificação social com distinção de classes, fazendo crescer as desigualdades. Este sistema também é marcado pela alta competitividade de mercado, o que seria mais um obstáculo à inclusão das PcD, pois muitas vezes, elas possuem limitações que as impedem de ser competitivas. Nesse cenário, a intolerância com aqueles que fogem aos padrões tende a ser acentuada e estes indivíduos se tornam cada vez mais invisibilizados no processo civilizatório.

O que significa, então, para um país, progredir? De determinado ponto de vista, significa aumentar seu produto interno bruto per capita. Essa medida do desempenho nacional tem sido, há décadas, o principal critério utilizado por economistas desenvolvimentistas de todo o mundo, como se ela representasse adequadamente a qualidade de vida geral de uma nação (NUSSBAUM, 2015, p. 14).

O progresso de um país depende do crescimento econômico, que só será viável com a participação de seus cidadãos. Transformar alunos em cidadãos e concretizar a sólida democracia deveriam ser as prioridades do instituído Estado Democrático de Direito do artigo 1º da CF. Ocorre que a educação oferecida pelo Estado, na maioria das vezes é a educação voltada para o lucro e para o mercado, quando deveria ser pensada, precipuamente, para o desenvolvimento da cidadania democrática.

Na visão de Martha Nussbaum, a educação para o lucro impede que se realize a educação para uma democracia estável e que se obtenha igualdade distributiva e social (NUSSBAUM, 2015, p. 14). De fato, quando o olhar se volta, prioritariamente, para o crescimento econômico, as relações humanas e os direitos fundamentais tendem a ser esquecidos e cria-se um modelo segregador que gera mais assimetrias sociais. O modelo brasileiro caminha nesse sentido.

Desde o modelo patrimonialista da administração pública até o atual modelo gerencial, predomina a forma da produtividade, o que sempre demandou pessoas ágeis e altamente produtivas para a conquista de mercados de trabalho, desfavorecendo as PcD. Na gestão educacional não é muito diferente, pois mesmo com a transição do modelo autocrático e opressor para a gestão democrática, a escola visa preparar os educandos, prioritariamente, para este mercado competitivo e não para o desenvolvimento humano.

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujos crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida (ARENDDT, 2010, p. 8).

Para Arendt (2010, p. 10) “o trabalho assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie”. Sob o prisma de uma escola que visa à formação ao mercado e não às capacidades humanas, a inclusão escolar enfrentará reveses aos seus propósitos. Considerando que as PcD, muitas vezes, possuem limitações, infere-se que o caminho para a inclusão é mais minucioso do que a produção de uma abstrata legislação protetiva. Como o mercado de trabalho não é totalmente acessível a estas pessoas, muitas vezes elas dependerão de benefícios governamentais, o que reflete na questão da pobreza<sup>15</sup> que atinge grande percentual das PcD.

Diante deste cenário, presume-se que o direito à educação poderá ficar à deriva. Naturalmente, a inclusão escolar ficará para segundo plano ou sequer será pensada da melhor forma para atender às PcD que, em sua maioria, não terá condições de pagar uma instituição privada e terá que recorrer à educação pública. Portanto, o importante papel da educação inclusiva, como um direito fundamental social para a formação cidadã e a não ocultação da diversidade, demandará mais investimento estatal, já que a maioria desses estudantes buscará por escolas gratuitas.

Logo, o Estado deve se preparar para atender a todos os educandos com deficiência e fazer uma pesquisa sobre o número dessas pessoas que estão fora da sala de aula, para provisionar adequadamente os mecanismos necessários à inclusão escolar. Os dados estatísticos sobre a deficiência e a situação dessas pessoas são insuficientes e desatualizados e isso contribui para a invisibilidade desse grupo. A ONU (2019?) revela que “isso representa um obstáculo para planejar e implementar políticas de desenvolvimento que melhoram as vidas das pessoas com deficiência”.

De acordo com o Censo 2010 do IBGE, 45,6 milhões de brasileiros (23,91% da população) possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010). Os dados são antigos e ainda não baseados no atual modelo social de deficiência, o que traduz a ocultação do real quantitativo das PcD no Brasil. Embora haja carência estatística no número de PcD

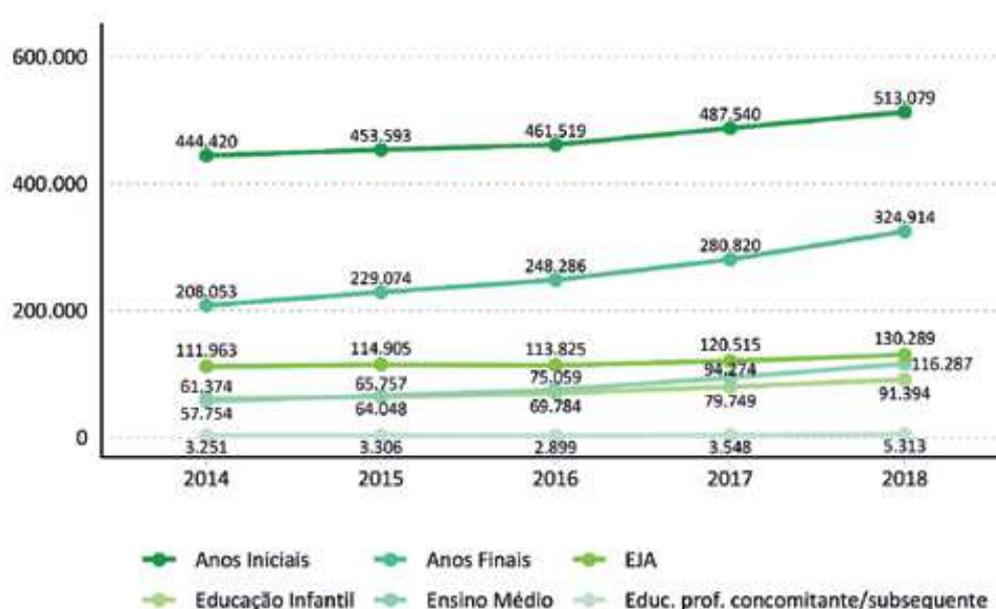
---

<sup>15</sup> De acordo com o relatório da ONU de 2011, 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência e a maior parte deste número (80%) encontra-se nos países em desenvolvimento. A ONU também destaca que o custo de vida de uma PcD é, em média, aumentado em um terço da renda, o que contribui para problemas decorrentes de pobreza deste grupo. Segundo as estatísticas, 50% não conseguem pagar por um plano de saúde e, entre as pessoas mais pobres do mundo, 20% têm algum tipo de deficiência (ONU, 2019).

no Brasil, os últimos índices apontam para o crescimento das matrículas dessas pessoas. O Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) revela avanços na educação inclusiva, o que favorece o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania dessas pessoas.

O número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Gráfico 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo etapa de ensino.



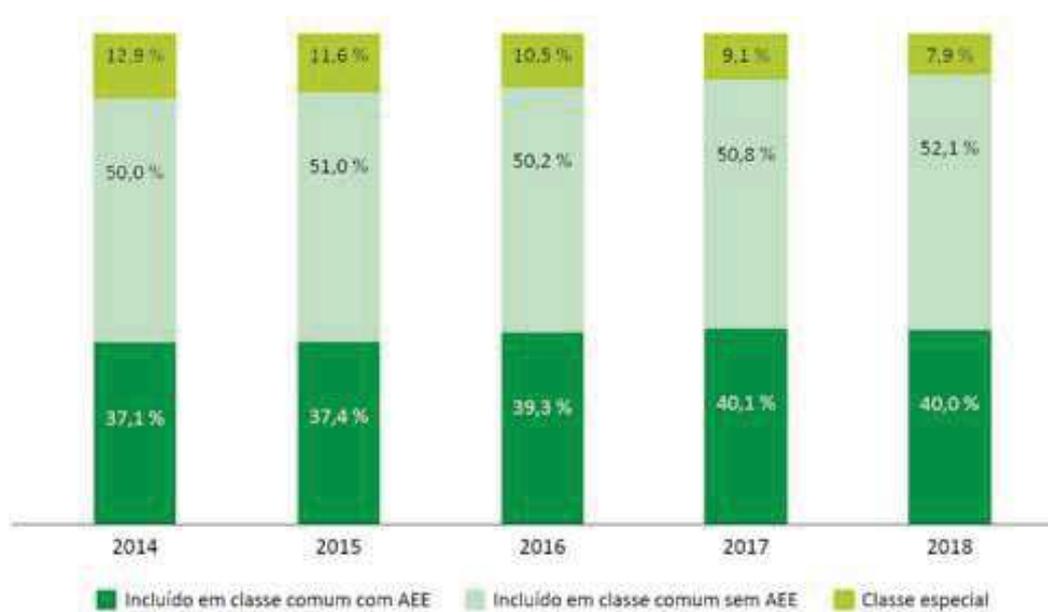
Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019, p. 33).

De acordo com o Resumo Técnico do Censo 2018 (INEP, 2019), o percentual de PcD matriculadas em classes comuns tem aumentado gradativamente em todas as etapas de ensino. À exceção da EJA e da Educação Profissionalizante, que no ano de 2016 teve uma queda no número de matrículas, todas as outras etapas de ensino tiveram aumento contínuo, com maior intensidade a partir do ano de 2017.

Esse aumento pode ser considerado pela publicação da LBI que passou a vigorar em 2016.

Destacam-se aqui pontos importantes em consonância com a Meta 4 do PNE, em relação à universalização da educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018, como demonstrado no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas.



Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018 (INEP, 2019, p. 35).

A visibilidade das PcD ocorre de forma progressiva e foi proporcionada pelas transformações legislativas e também pela militância dessas pessoas. Mas há ainda muitos desafios e obstáculos a serem vencidos para a efetivação da plena inclusão escolar. Para que se realize, de fato, a inclusão dentro das escolas, serão necessárias políticas públicas de acessibilidade e no quadro estrutural e pessoal, para receber os

alunos com deficiência. Nesse sentido, os serviços externos de apoio<sup>16</sup> instituídos nos itens 47 e 48 da Declaração de Salamanca<sup>17</sup>, são favoráveis à articulação da inclusão escolar (UNESCO, 1998).

O olhar para a inclusão deve transcender a acessibilidade física. É fundamental abarcar cada aspecto que dificulta e impede as PcD de participar plena e efetivamente da sociedade, em igualdade de condições com as pessoas sem deficiência. Criar um espaço de ações conjuntas, de convívio e de respeito é importante para viabilizar o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para enfrentar as adversidades do atual mercado de trabalho brasileiro, como preceitua o mandamento constitucional do artigo 205 (BRASIL, 1988).

A convivência coletiva é benéfica, não apenas para os alunos com alguma deficiência, mas para todos os alunos e para toda a comunidade escolar. Nesse sentido, destaca-se a influência positiva da educação inclusiva ao desenvolvimento de todos os educandos com ou sem deficiência, aos educadores e à sociedade.

Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas – todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2007, p. 22).

Os autores defendem a educação inclusiva e demonstram os benefícios trazidos por ela. Contudo, ressaltam que deve haver planejamento e facilitação que, de fato, sustentem o sucesso da inclusão nas salas regulares. Embora a maioria da literatura defenda o processo educacional inclusivo, há entendimentos contrários sobre o assunto, apontando algumas falhas que, na prática e sem a devida estruturação, prejudicam a todos em uma sala de aula regular que não possui um profissional de apoio.

Nota-se que tanto os defensores como os opositores analisam a falta de

---

<sup>16</sup> De acordo com os itens 47 a 49 da seção D da Declaração de Salamanca “a provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas”, o que envolve uma série de considerações e de profissionais de diversas áreas trabalhando paralelamente às escolas (UNESCO, 1998).

<sup>17</sup> A Declaração de Salamanca foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Ela é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

adequação e suas possíveis consequências para a efetivação da inclusão. Em estudo realizado nos Estados Unidos da América (EUA)<sup>18</sup>, o maior problema identificado para o insucesso da inclusão foi a falta de estrutura adequada, impossibilitando a total acessibilidade, além de obstáculos nas falhas das implantações de políticas efetivas para a educação especial. A maior barreira foi a falta do profissional de apoio para realizar o trabalho individualizado e em colaboração com os demais professores em uma classe inclusiva.

Além dessas falhas, a pesquisadora identificou que devido ao comportamento desafiador dos alunos com deficiência, os demais são prejudicados no rendimento escolar. Nessa lógica, a professora parece não reconhecer o modelo social da deficiência, no qual a sociedade deve romper as barreiras e proporcionar acessibilidade total à inclusão. A professora defende a aplicação da igualdade formal e o modelo médico de deficiência.

Observa-se que tanto nos EUA como no Brasil, o entrave para o insucesso da educação inclusiva está na implementação. As leis são executadas, mas quando se verifica o que ocorre de fato, além do efeito jurídico, percebem-se dissonâncias. Verifica-se que o profissional de apoio é o elemento chave para o sucesso da inclusão escolar, já que é o agente de transformação dos educandos. Na verdade, os opositores não são contrários à inclusão em si, mas na forma incompleta e ineficaz com que ela ocorre, na maioria das vezes.

---

<sup>18</sup> Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos por Allison F. Gilmour, professora assistente de educação especial na Temple University, revelou alguns resultados negativos sobre a inclusão no país. Contudo, os resultados negativos ocorrem em um contexto que não há um profissional de apoio na classe e o professor regular, sozinho, precisa administrar esta sala de aula. Em seu artigo intitulado “A inclusão foi longe demais?”, pensando seus efeitos sobre os alunos com deficiência, seus colegas e professores, a pesquisadora americana levanta alguns pontos relevantes para a reflexão da efetivação da educação inclusiva. Ela destaca que a inclusão não se tornou mais difundida na prática por ter uma base robusta, mas sim por causa das leis que a impõem. A outra crítica foi quanto ao acesso ao currículo de ensino geral no nível de série, bastante pertinente. Ela aponta um estudo da Educação Especial que constata que quanto mais tempo (75% ou mais do dia) os *students with disabilities* (SWDs) passam na escola geral, maior a performance deste aluno comparada àqueles que passam 25% ou menos do dia, mas critica o viés da amostragem. Quanto a inclusão e os resultados entre pares, afirma que os alunos sem deficiência são prejudicados quando há, na mesma sala, estudantes com distúrbio emocional/comportamental e, que, “os SWDs têm maior probabilidade de exibir comportamentos desafiadores do que seus pares sem deficiência”. Allison ressalta a falta de treinamento dos professores regulares e afirma haver pouco estudo que investiga o assunto. Ao final do artigo, em uma perspectiva ecológica, a autora concorda que os SWDs parecem ter melhores resultados quando educados em contextos inclusivos, mas os pares têm resultados mais baixos e que, como os SWDs não conseguem acessar o currículo geral, não progredem como os demais (GILMOUR, 2018).

Na pesquisa realizada em julho de 2019 pelo Datafolha<sup>19</sup>, observou-se que a população brasileira é bem otimista quanto ao tema, porém há considerações sobre a falta de atuação do profissional de apoio à inclusão. Constatou-se que as escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência e que elas aprendem mais estudando com aquelas sem deficiência, que não é melhor elas estudarem somente com outras crianças com deficiência e que os educandos com deficiência não atrasam o aprendizado dos estudantes sem deficiência (DATAFOLHA, 2019)<sup>20</sup>.

A convivência na diversidade proporciona à criança com deficiência que tenha necessidades educacionais especiais, maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona ainda, para todos, alunos e professores, com e sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável e educativa da convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania (ARANHA, 2005, p. 23).

Os benefícios da educação inclusiva para todos os estudantes, com ou sem deficiência, são enumerados por Sasaki (1999, p. 124-125) e dentre eles está o desenvolvimento da apreciação pela diversidade individual, crescente responsabilidade e melhora da aprendizagem através do ensino entre os alunos e a preparação para a vida adulta em uma sociedade diversificada. O autor também destaca as melhores práticas emergentes em educação inclusiva<sup>21</sup>.

Por isso, além do convívio coletivo, a individualidade também deve ser observada a fim de que se atenda a necessidade de cada indivíduo. A unidade humana deve ser observada no contexto da diversidade. Exatamente neste ponto apresenta-se a essencialidade do papel da educação inclusiva como direito fundamental para a formação cidadã e para promover a visibilidade e o respeito à diversidade.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie

---

<sup>19</sup> O objetivo principal desta pesquisa foi compreender as percepções da população brasileira acerca da educação inclusiva nas escolas. O Datafolha entrevistou brasileiros de todo o país para saber suas opiniões a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola, a formação e o interesse do docente na temática, o preconceito que pessoas com deficiência sofrem no ambiente escolar, entre outros aspectos (DATAFOLHA, 2019, p. 6).

<sup>20</sup> Na mesma pesquisa, considerou-se quanto ao professor, que embora a maioria da população concorde que eles têm interesse em ensinar crianças com deficiência, também é predominante a concordância quando se afirma que eles não têm a formação necessária para ensiná-las (DATAFOLHA, 2019, p. 26).

<sup>21</sup> 1) Aprendizado cooperativo; 2) instrução baseada em projeto/atividade; 3) ensino entre alunos de todas as idades; 4) educação que seja multicultural; 5) educação que conheça e ensine para inteligências múltiplas e diferentes estilos de aprendizagem e 6) “construção do senso de comunidade” nas salas de aula e escolas (SASSAKI, 1999, p. 125).

humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. [...]. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2007, p. 55).

A tolerância e o respeito devem ser observados diariamente e em cada ação nas sociedades plurais. O direito público subjetivo à educação deve ser considerado de acordo com os princípios formais da CF, porém, sob a ótica material no momento da concretude. As subjetividades são relevantes para o tratamento equânime das PcD dentro das classes regulares de ensino, pois elas deverão ser tratadas de forma diferente, sob os critérios discriminatórios legítimos.

El concepto de tolerancia que surge en los diferentes momentos es un concepto evolutivo, muy ligado a las circunstancias sociales y políticas de cada momento. Y, al mismo tiempo, al fenómeno de surgimiento de una teoría sobre los derechos y libertades individuales<sup>22</sup> (PISÓN, 2001, p. 50).

Em sociedades multiculturais como o Brasil, a redefinição do papel da tolerância é essencial. Entender os limites de um direito é fundamental para o respeito ao espaço e às condições individuais de cada ser humano. O ambiente ideal para impulsionar as práticas de princípios tão relevantes, em um Estado Democrático que visa a igualdade de condições, é a escola inclusiva.

Os gráficos já apresentados demonstram avanço na construção do sistema educacional inclusivo das PcD e está em sintonia com os desafios propostos pela meta 4 do PNE (BRASIL, 2014b), que estabelece a universalização deste segmento da população de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino. Esta meta corresponde ao período de 2014 e 2024, e compõe-se de dezenove estratégias para promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

São diversas regras e princípios, porém não há efetividade, desenvolvimento humano, visibilidade e cidadania através de um conjunto de letras em diversos documentos se, no momento de sua aplicação, não for verificada a instrumentalidade para a inserção total dos educandos com deficiência no ambiente educacional e também fora dele. E, para que isso ocorra, o Estado deve se aparelhar adequadamente para atender a esses alunos. Serão necessárias

---

<sup>22</sup> Tradução livre: O conceito de tolerância que surge em momentos diferentes é um conceito evolutivo, intimamente ligado às circunstâncias sociais e políticas de cada momento. E, ao mesmo tempo, ao fenômeno do surgimento de uma teoria sobre direitos e liberdades individuais.

reformulações tanto nas partes físicas e estruturais das escolas como na área de material pedagógico e de profissionais devidamente habilitados.

Não bastam rampas de acesso ou tecnologias assistivas. Como esse aluno conseguirá chegar até a escola? Quem, no estabelecimento de ensino, estará preparado para lecionar de forma diferente com a pedagogia problematizadora orientada por Paulo Freire? Porque a educação bancária (vertical e opressora) jamais servirá à pedagogia da diferença, que será melhor analisada na próxima seção. Para o desenvolvimento da capacidade humana dos alunos com deficiência é essencial a atuação pedagógica de profissionais capacitados para trabalhar com a inclusão.

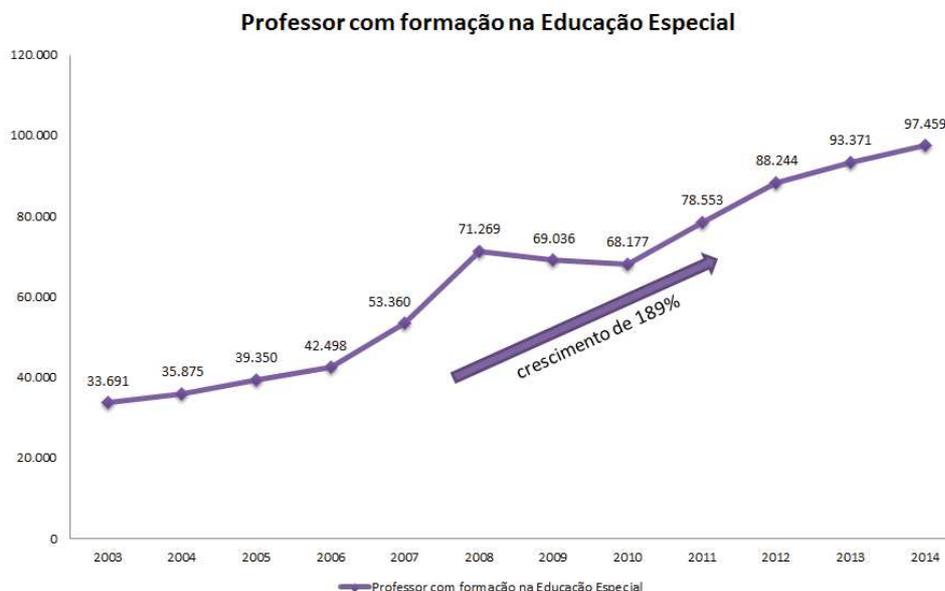
A inclusão escolar, como um direito fundamental para a formação cidadã e para a visibilidade da diversidade, demanda um profissional que atue para a mediação e para a facilitação do processo educacional inclusivo. A relação educador-educando terá papel essencial para a transformação do aluno da educação especial. Portanto, esse profissional deverá se qualificar para a função de educador especial.

Com o aumento do número de alunos com deficiência, incluídos na rede regular de ensino, torna-se necessária a contratação de profissionais de apoio à inclusão, de acordo com a determinação da LBI, tema que será melhor analisado na seção 3.

O crescimento de 189%, de professores com formação em educação especial, em um período de dez anos pode ser considerado um grande avanço na conquista e promoção de direitos das PcD e demonstra a preocupação de proporcionar o melhor atendimento pedagógico.

O Gráfico 4, exibido a seguir, demonstra a necessidade de qualificação para atuar com o público que tem diversas particularidades e necessita de tratamento especializado. O desenvolvimento da cidadania e a emancipação social das PcD em condições de igualdade na sociedade devem ser proporcionados na escola, e a formação do professor em educação especial contribuirá para o aperfeiçoamento da atuação pedagógica.

Gráfico 4 – Professores com formação em Educação Especial de acordo com o Censo MEC/INEP de 2003 a 2014.



Fonte: Censo MEC/INEP 2003-2014 (BRASIL, 2015c).

A inclusão escolar proporcionará a inclusão social das PcD, sua emancipação para o pleno exercício de todas as atividades da vida em sociedade. Os educandos com deficiência, através da educação inclusiva, poderão se transformar em cidadãos, se capacitar para participar ativamente do competitivo mercado de trabalho em igualdade de condições. Com isso, os desafios da inclusão serão mitigados e a diversidade celebrada.

### 3 O PROFISSIONAL DE APOIO: POR UMA PRÁTICA DOCENTE TRANSFORMADORA

*O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.*

(Paulo Freire)

O artigo 208, inciso III da CF (BRASIL, 1988) e os artigos 4º, inciso III e 58 da LDB (BRASIL, 1996), determinam a garantia do atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essas determinações, além de genéricas, orientam a simples integração do aluno com deficiência.

Diante do cenário da inclusão dos alunos com deficiência na escola comum, foram necessárias políticas que dessem suporte e condições para o pleno acesso desses educandos na rede regular de ensino, tanto na esfera pública como na privada. Em 2001 foi editada a Resolução do CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução define no artigo 8º, inciso I, que a escola regular deve prover em suas classes comuns professores capacitados e especializados para atender os educandos com deficiência.

Essa especialização deve ser efetuada tanto pelos professores regentes da classe comum, como pelos profissionais que atuarão diretamente com o aluno em questão. Em 08 de setembro de 2010 o MEC editou a Nota Técnica nº 19, que estabeleceu a necessidade de contratação dos profissionais de apoio para alunos com deficiência, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.

Nota-se que a preocupação pela inserção do profissional de apoio nas salas de aula começou a partir da referida Nota Técnica nº 19 de 2010 e consolidou-se em 2015 pela definição do inciso XIII do artigo 3º da LBI (BRASIL, 2015a), o qual determinou a obrigatoriedade do profissional de apoio, que atuará em todas as

atividades escolares nas quais se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas.

Ao se pensar em uma sala de aula, alguns pontos devem ser considerados para que os profissionais de apoio atuem pedagogicamente no desenvolvimento das PcD. Os educandos são todos diferentes, cada um com suas habilidades e limitações, com sua história de vida, com o conhecimento do mundo o qual foi e está submetido, com seu contexto social e econômico, com os costumes estabelecidos por sua família e seu histórico geral de vivências.

Diante da grande diversidade no ambiente escolar, muitas vezes o profissional de apoio se depara com desafios pedagógicos diários. A primeira adversidade encontrada são as salas com um grande número de alunos e apenas um professor para lecionar. Desse modo, organizar a turma e tentar manter a disciplina para transmitir a matéria a ser dada no tempo e dia marcados no calendário escolar será uma tarefa complexa, especialmente em uma sala de aula inclusiva.

As diferenças existentes entre as pessoas sem deficiência, nas classes escolares, exigem do profissional da educação certa flexibilidade para se atingir os ideais pedagógicos propostos e cumprir o currículo imposto pela grade estabelecida. Não será simples para esse professor ensinar a turma e dar apoio ao aluno com deficiência. Portanto, o profissional de apoio é um agente fundamental à efetiva inclusão do educando com deficiência, pois atuará diretamente na individualidade e nas necessidades específicas de aprendizagem.

A ordenação racional do espaço e do tempo interfere diretamente no âmbito educacional. O tempo escolar e a carga horária curricular constituem dispositivos de legitimação da ideologia dominante, determinando o ritmo e o desenvolvimento de aprendizagem de cada educando, sem que se respeite as peculiaridades. O ensino é organizado por uma grade curricular subdivida em disciplinas, como se o conhecimento pudesse ser compartimentalizado, não considerado em sua totalidade (MARQUES; MARQUES, 2009, p. 103).

Caberá ao profissional de apoio ir além dessa grade que aprisiona o saber. Sob a ótica constitucional dos objetivos do direito à educação, o professor é o agente determinante da transição da teoria para a prática. A CF, além de determinar a universalização da educação, definiu três importantes objetivos: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Sem o docente não há possibilidades de se atingir as finalidades e os princípios educacionais.

A LBI foi mais além da CF, pois assegurou, em seu artigo 27, o sistema educacional inclusivo ao longo da vida. Instituiu como finalidade educativa aos educandos com deficiência o alcance do “máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015a, art. 27). O parágrafo único deste mesmo artigo estabeleceu a proteção contra todas as formas de “violência, negligência e discriminação”.

Estas políticas geraram avanços para a educação inclusiva e para emancipação das PcD. Visando assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, para a participação e para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, em todas as atividades desenvolvidas no contexto escolar. O profissional de apoio será um agente transformador e atuará juntamente com o professor regente realizando um trabalho congruente com práticas pedagógicas inclusivas, em uma escola contemporânea.

A escola tradicional, que reforça a heteronomia e o ensino clássico no qual o aluno aprende aquilo que o professor ensina e é considerado apenas um ouvinte, um indivíduo passivo que aceita tudo o que lhe é depositado pelo docente, não é a escola ideal para a inclusão escolar. A teoria construtivista piagetiana, que prioriza as atividades grupais cooperativas para a construção do conhecimento, é contrária ao ensino tradicional, fortalece as teses da educação libertadora de Paulo Freire e da emancipação social de Boaventura de Sousa Santos, que serão analisadas nas subseções 3.2 e 3.3.

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis) (PIAGET, 1983, p. 3).

A epistemologia genética<sup>23</sup> de Jean Piaget tem como foco a criança e sua formação biológica em que o estudante traz um conhecimento, a partir do seu

---

<sup>23</sup>De acordo com Piaget (1983, p.3) “a epistemologia genética propõe colocar a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico”.

próprio ponto de vista, que deve ser levado em consideração no momento em que o professor ensina. Portanto, o papel do professor de apoio seria o de mediador entre os vários saberes existentes nos processos pedagógicos, não deixando de lado o saber inerente à criança. A construção do conhecimento seria a soma da epistemologia genética com o conhecimento científico, de forma contínua.

À frente da heterogeneidade existente nas classes, não há maneira mais eficiente de ensinar algum conteúdo, que a forma construtivista do conhecimento. O modelo tecnicista de ensino não é saudável à diversidade e limita a construção do conhecimento. Por isso, a escola tradicional deve se transformar em uma escola ativista e contemporânea, que associa o sujeito aprendiz com o objeto estudado através de uma prática pedagógica centrada no aluno.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2006, p. 12).

Na visão de Mantoan (2006, p. 13) os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e o conhecimento passa por uma reinterpretação. A autora destaca que a diversidade humana está cada vez mais desvelada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos o mundo e a nós mesmos. Por isso, o profissional de apoio deve se atentar para a tarefa de educar, que se torna mais dinâmica e complexa.

Na perspectiva da educação inclusiva, deve-se analisar as diferenças existentes entre os educandos com necessidades educacionais especiais, pois cada pessoa, ainda que tenha a mesma deficiência, pode precisar de atendimentos pedagógicos distintos. Significa que além da diversidade existente entre os alunos com e sem deficiência, há as diferenças entre os estudantes com deficiência<sup>24</sup>, que deverão ser identificadas pelo profissional de apoio.

Cada criança é única em seu modo de ser e em seu desenvolvimento

---

<sup>24</sup>As pessoas com deficiência não podem ser classificadas como um grupo homogêneo, pois uma pessoa com a mesma classificação de deficiência pode ter características bem distintas de outra pessoa com o mesmo CID (Código Internacional da Doença). Por exemplo: um estudante com autismo leve não é igual a outro aluno com autismo leve.

cognitivo. Em razão disso, os ensinamentos de Vigotski trazem importantes contribuições para confirmar que a pedagogia deve, hoje, se orientar por moldes mais abertos e interdisciplinares, considerando a formação psicológica desigual do indivíduo. A psicologia e a educação são duas áreas indissociáveis que se complementam no processo de aprendizagem.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VIGOTSKI, 2003, p. 96 – 97).

Esse conceito da psicologia é determinante para entender que para estimular o desenvolvimento do aluno com deficiência, o profissional de apoio deve acreditar na capacidade e no potencial do aluno. Não se pode deixar que as limitações sejam obstáculos no processo de ensino e entre a relação educador-educando, mas sim uma maneira distinta de aprender.

O profissional de apoio deve se atentar para o fato de que o aprendizado começa muito antes da criança frequentar a escola, e os alunos com deficiência, muitas vezes, demoram a ter acesso às instituições de ensino<sup>25</sup>. Por isso, os profissionais de apoio devem considerar o contexto histórico prévio para iniciar a abordagem pedagógica. As desigualdades guiarão o plano pedagógico adequado ao desenvolvimento de cada aluno de acordo com suas necessidades específicas.

Um aspecto relevante para as inserções de políticas que visam à inclusão escolar e a valorização do profissional de apoio é o quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil. O censo demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considerou 45.606.048 pessoas com deficiência, o que corresponde a 23,9% do total da população recenseada, totalizando quase um quarto dos 196,8 milhões de brasileiros em 2010 (IBGE, 2018, p. 3-4).

O significativo percentual de PcD no Brasil e a crescente demanda escolar desses indivíduos indicam que mudanças devem ocorrer no atendimento educacional visando ao desenvolvimento pleno do aluno com deficiência, sua

---

<sup>25</sup> A falta de acessibilidade estrutural, física e de pessoal (profissional de apoio) dificulta, e às vezes impede que as PcD sejam inseridas nas instituições de ensino.

formação cidadã e sua preparação para o mercado de trabalho. Um dos princípios constitucionais mais importantes no tocante à educação do aluno com deficiência é a igualdade de condições para o acesso, mas principalmente a permanência deste educando na escola.

Não basta inserir as PcD na sala de aula regular com os demais alunos sem as adequadas condições para que ele possa permanecer e se desenvolver integralmente ao longo da vida. O profissional de apoio é o agente transformador, que terá uma missão decisiva, ativa e interventiva, que influenciará e incentivará a trajetória escolar e social do educando com necessidade educacional especial.

### **3.1 Profissional de apoio: fundamental para redução das barreiras da educação inclusiva**

O direito à educação inclusiva é imprescindível à formação da cidadania e à emancipação social das PcD. Nessa complexa tarefa de se concretizar a verdadeira inclusão e não apenas a integração do aluno com deficiência está o papel do profissional designado para atuar com a educação especial.

São muitas barreiras que deverão ser enfrentadas para a efetivação plena da educação inclusiva e para assegurar qualidade de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2015a, art. 3º, IV). O profissional de apoio, além de se capacitar, deve ter muita sensibilidade e empatia para desempenhar a função, bem como todos os professores regentes da classe e devem se capacitar para lidar com as diversas situações.

Ao se falar em educação, a primeira imagem que remete à mente é o professor ensinando os alunos na sala de aula. O docente é o alicerce do espaço educacional e um guia para os educandos em formação. Como verificado no início desta seção, há muitas normas que orientam o sistema educacional inclusivo e determinam a inserção de um profissional de apoio para trabalhar com o desenvolvimento do educando com deficiência.

Contudo, todas estas normas e legislações que determinam a inserção do profissional de apoio à inclusão possuem uma falha omissiva e de generalidade. A LBI estabeleceu em seu artigo 3º a definição conceitual de alguns termos utilizados para a inclusão das PcD na sociedade (BRASIL, 2015a). Dentre estes vocábulos destacam-se três para a análise dos profissionais da educação inclusiva: inciso XII –

atendente pessoal<sup>26</sup>; inciso XIII – profissional de apoio escolar<sup>27</sup> e inciso XIV – acompanhante<sup>28</sup>.

As três definições trazidas pela LBI são importantes nesse estudo, pois como o conceito de profissional de apoio é muito aberto e amplo, algumas confusões surgem quanto à sua especificação. Com isso, o profissional de apoio pode ser um atendente pessoal ou mesmo um acompanhante, já que não se exige, legalmente, que esse trabalhador seja um professor com as devidas qualificações e cursos de capacitação.

O resultado desta lacuna legislativa é a incerteza de quem deve ser esse profissional de apoio e qual seu verdadeiro papel em relação aos educandos com deficiência. O profissional de apoio à inclusão pode ser os dois atores da LBI já citados, como pode ser um estagiário dos cursos de licenciaturas ou pedagogia, um mediador ou um auxiliar com nível médio.

Devido a tal indefinição, mesmo quando se cumprem as exigências legais da inclusão, nem sempre se tem professores atuando no desenvolvimento pedagógico do aluno com deficiência. A omissão legislativa pode beneficiar as instituições de ensino privadas ou o Poder Público competente, já que poderão optar pelo profissional mais barato e não pelo mais capacitado para efetivar a educação inclusiva.

Diante deste cenário, encontra-se em tramitação o Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 278/16, apresentado pelo Senador Romário em 2016, que propõe alterações consideráveis para uma possível mudança desta perspectiva omissiva. O projeto altera os artigos 3º, inciso XIII e o 28, incisos XVI e XVII, e inclui ao artigo 28 os parágrafos 3º e 4º (BRASIL, 2016). Salienta-se uma análise reflexiva do Quadro 1, que apresenta um comparativo entre as modificações propostas.

---

<sup>26</sup> Artigo 3º, XII da LBI - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

<sup>27</sup> Artigo 3º, XIII da LBI - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

<sup>28</sup> Artigo 3º, XIV da LBI - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Quadro 1 - Comparação das alterações propostas pelo PLS 278/2016.

Artigo 3º LBI	Projeto de Lei 278/2016	Emenda da Comissão de Educação, Cultura e Esporte
<p><b>XIII</b> - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;</p>	<p><b>XIII</b> – apoio escolar: apoio em atividades de alimentação, cuidados pessoais e locomoção, bem como na inclusão pedagógica do estudante com deficiência, sob a forma de acompanhamento individualizado e de promoção, em caráter geral, da inclusão na instituição de ensino e na sua proposta político-pedagógica;</p>	<p><b>XIII</b> – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de inclusão, alimentação, cuidados pessoais, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;</p>
Artigo 28 LBI	Projeto de Lei 278/2016	Emenda da Comissão de Educação, Cultura e Esporte
<p><b>XVI</b> - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;</p>	<p><b>XVI</b> – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes, ao material pedagógico e a todos os recursos e atividades necessários para a efetiva inclusão, em todas as modalidades de ensino;</p>	
<p><b>XVII</b> - oferta de profissionais de apoio escolar;</p>	<p><b>XVII</b> – apoio escolar, sendo garantidas a oferta de profissionais de apoio escolar aos estudantes com deficiência, na razão de um profissional para cada grupo de, no máximo, 3 alunos, a fim de auxiliar na superação de barreiras e no atendimento de suas necessidades pessoais e pedagógicas, e de profissionais ou serviços de promoção da inclusão em caráter geral, conforme prevê o art. 3º, inciso XIII;</p>	<p><b>XVII</b> – apoio escolar, garantida a oferta de profissionais de apoio escolar aos estudantes com deficiência, em número adequado para auxiliar na superação de barreiras e no atendimento das necessidades pessoais e pedagógicas dos estudantes, e de profissionais ou serviços de promoção da inclusão em caráter geral, conforme prevê o art. 3º, inciso XIII</p>
<p>-----</p>	<p><b>§ 3º</b> A formação do profissional de apoio escolar far-se-á em nível superior, admitida, como formação mínima para atuação na educação básica, a oferecida em nível médio.</p>	<p><b>§ 3º</b> Os requisitos de formação do profissional de apoio escolar, preferencialmente em nível superior, levarão em consideração o nível de complexidade do atendimento, admitida a formação mínima em nível médio.” (NR)</p>

Continua

Continuação

Artigo 28º LBI	Projeto de Lei 278/2016	Emenda da Comissão de Educação, Cultura e Esporte
-----	<p>§ 4º Será admitido, mediante prévia anuência da instituição de ensino, que o estudante com deficiência ou sua família contratem profissional de apoio escolar de sua própria escolha, responsabilizando-se integralmente, nesse caso, pelo pagamento de sua remuneração e de quaisquer encargos, sem ônus de qualquer natureza para a instituição de ensino, que, todavia, responsabilizar-se-á por articular o trabalho desse profissional ao seu projeto político-pedagógico e poderá impor a observância de normas internas de conduta profissional aplicáveis aos seus próprios funcionários.” (NR)</p>	<p>§ 4º Suprimido</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1, que apresenta as novas propostas, demonstra preocupação de um melhor desenho deste profissional importante à educação especial. Foram incluídos no artigo 3º, inciso XIII, termos relevantes como inclusão pedagógica, acompanhamento individualizado e inserção na Proposta Político Pedagógica da escola. O artigo 28 é alterado dando melhores contornos à efetivação da inclusão escolar e traz as incumbências ao Poder Público. O inciso XVII delimita o número de alunos com deficiência a ser atendido pelo mesmo profissional, traçando funções para promover a inclusão.

A mudança mais expressiva para colocar fim às discussões e divergências sobre a figura denominada ‘profissional de apoio’ foi a inserção do parágrafo 3º do artigo 28. Na proposta de alteração legislativa, o dispositivo define que o profissional de apoio à inclusão deve ter formação mínima de professor da educação básica, o que muda a ótica da inclusão, podendo trazer significativos resultados à educação das PcD.

Para se atingir aos propósitos de um sistema educacional inclusivo deve haver a atuação de um professor como profissional de apoio e não de outra categoria profissional. O inciso XIII do artigo 3º da LBI, ao estabelecer que o profissional de apoio será responsável pelas atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, indica um ofício de cuidador e não de

professor (BRASIL, 2015a). Tais atribuições não deveriam ser incumbência de um educador e nem de um profissional de apoio à inclusão.

Os professores têm o compromisso pedagógico com os estudantes e tais funções prejudicariam a execução do desempenho educacional. Por isso, além do profissional para educar e trocar conhecimentos científicos com o educando com deficiência, seria recomendável a contratação de um cuidador para as necessidades de higiene de locomoção e de alimentação.

Esses cuidados devem permanecer na LBI, portanto, como função de outro profissional. O PLS 278/16 é importante porque traz algumas mudanças necessárias para melhor identificar o profissional de apoio, mas não modifica as funções dos cuidados que não são inerentes ao ofício da docência. A emenda sugerida pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte retira modificações importantes do PLS e deixa o texto similar ao original, não avançando muito para transformações.

O parágrafo 4º do art. 32 deveria ser suprimido, pois possibilita a escolha de um professor particular, pela família (que tiver condições de arcar com tais despesas), o que neste caso destoará das propostas de igualdade da inclusão. De acordo com Madruga (2016, p. 30 – 33), a deficiência está diretamente ligada à exclusão social e há em todo o mundo o vínculo entre deficiência e pobreza, uma interface que conduz à marginalização e à vulnerabilidade. Destaca que nos países menos desenvolvidos essa situação é agravada devido aos níveis de emprego, saúde, moradia e previdência social insatisfatórios.

Às pessoas com deficiência são reservadas as taxas de pobreza mais elevadas, piores níveis de saúde e escolaridade e menor participação econômica, em decorrência, principalmente, das barreiras de acesso aos serviços que se entendem básicos: saúde, educação, emprego, transporte e informação (MADRUGA, 2016, p. 31).

Essa exclusão social conduz a um círculo vicioso que não deve ir adiante. Por isso, o direito à educação em sua perspectiva emancipatória é o caminho para avançar na inclusão, não apenas escolar, mas também social das PcD na sociedade. A inclusão escolar é o primeiro passo para a transformação e para o rompimento desse ciclo vicioso.

Destaca-se que a sala de aula é o local para o convívio social e para a celebração da diversidade, mas principalmente para a troca de conhecimentos científicos e de experiências de vida. São inúmeras as consequências quando não

se delimitam exigências para atuar como um profissional de apoio e ao não se exigir que este profissional seja um docente e tenha cursos de capacitação na área da educação especial. Como não é o objeto de estudo, serão evidenciadas apenas três.

A primeira é que a abordagem pode não ser pedagógica, e sim de um cuidador, que não fará diferença na vida escolar do educando com deficiência. A segunda é que a sala de aula é local para trocas de conhecimentos científicos, prioritariamente, portanto uma pessoa leiga pode atrapalhar o processo pedagógico de toda a turma e o trabalho do professor regular. A terceira consequência, e que denota em várias outras, é a mera integração do aluno e não a inclusão<sup>29</sup>.

É notório também que tanto os professores do ensino regular e, especialmente, o profissional de apoio à inclusão (seja ele um professor ou não) devem se capacitar continuamente para atender, de forma adequada, a esta demanda. Sem a devida capacitação, corre-se o risco de não se alcançar a finalidade da inclusão escolar, mesmo sendo um professor a atuar como profissional de apoio.

Na contemporaneidade, além da diversidade entre os educandos, há multiplicidade de maneiras de se aprender e de se ensinar. Os professores são diferentes em suas técnicas, métodos e qualificações. O direito à educação apresenta constantes mudanças ano após ano e, por isso, serão necessárias ações pedagógicas individualizadas que reconheçam as diferenças inerentes à educação inclusiva.

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr o risco de ser diferente (MANTOAN, 2006, p. 17).

Na obra que trabalha o conteúdo jurídico do princípio da igualdade pode-se perceber os riscos que são assumidos ao tentar igualar as pessoas formalmente, sem levar em conta suas subjetividades. A questão é diferenciar os educandos com e sem deficiência para que suceda tratamento equânime entre os indivíduos. Aqui, mais uma vez, está a relevância do profissional de apoio para avaliar as necessidades de cada

---

<sup>29</sup> Essas consequências foram observadas ao longo do processo de pesquisa. Importante destacar que não são as únicas consequências ao não se observar ou ao flexibilizar a figura do profissional de apoio à inclusão, mas são as mais visíveis e desfavoráveis aos objetivos da inclusão escolar das PcD.

aluno com deficiência e realizar um trabalho pedagógico específico.

Quem são os iguais e quem são os desiguais? A dizer: o que permite radicalizar alguns sob a rubrica de iguais e outros sob a rubrica de desiguais? Em suma: qual o critério legitimamente manipulável – sem agravos à isonomia – que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos? Afinal, que espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia? (MELLO, 2013. p. 11).

A diversidade deve ser vista como riqueza de nação e como contribuição para o desenvolvimento humano. Na escola, os alunos devem aprender e entender que respeitar o outro é dever de cada cidadão que busca por um Estado democrático, justo e igualitário. O profissional de apoio terá mais essa missão de ensinar o sentido e a razão da palavra respeito. Entender que cada indivíduo é único ajudará nas relações interpessoais, especialmente no binômio profissional de apoio/aluno com deficiência. Nesse sentido, Saviani alerta para as diferenças.

Eis a grande descoberta: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre homens, quaisquer que elas sejam: não apenas nas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a “anormalidade” não é algo, em si, negativa; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal (SAVIANI, 1995, p. 20).

A unicidade é a marca das pessoas e precisa ser respeitada para que se materialize um convívio social harmônico. A diversidade vivenciada nas instituições de ensino é relevante para o processo de desenvolvimento de cada indivíduo. A relação dialética reflexiva entre profissional de apoio e educando com deficiência será a base para a transformação destes indivíduos.

Na visão de Gadotti (2003, p. 17) “não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores”. Ao afirmar a essencialidade do professor como um mediador do conhecimento, o autor destaca a diferença do papel do educador de hoje que é o professor ‘intermulticultural’, flexível e atento à heterogeneidade, capaz de articular as diferentes situações educativas. Essa metamorfose da figura do professor, antes um tecnicista e hoje um mediador, harmoniza com a educação das PcD.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2003, p. 17).

Os educandos com deficiência necessitam mais do professor do que os alunos sem deficiência. Para progredir no processo educacional, o estudante com deficiência precisa ser orientado individualmente de acordo com suas privações e deverá ser estimulado para suas aptidões, a fim de exercitar suas competências pedagógicas, humanas e sociais. A autonomia, um dos princípios mais relevantes da educação inclusiva, pois gera sensação de independência e de liberdade, será desenvolvida com o auxílio do profissional de apoio à inclusão.

Para que se efetivem os princípios da liberdade, da igualdade, da dignidade, da não discriminação e da inclusão, a atuação do profissional especializado fará toda diferença na vida dos educandos com deficiência. No entanto, o profissional deverá se adequar às reais necessidades do aluno e, ainda, ultrapassar as técnicas e os padrões do ensino tradicional.

Ser professor hoje, diante de todos os desafios e as transformações na área educacional, é uma tarefa engenhosa. Ser profissional de apoio à inclusão requer ainda mais. Não basta ser um profissional habilitado às práticas comuns pedagógicas, ele precisa ter sensibilidade para identificar as diferenças e, a partir delas, aplicar técnicas para incentivar o educando com deficiência a desenvolver suas habilidades e capacidades o máximo possível.

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características (MANTOAN, 2006, p. 60).

O profissional de apoio deve se especializar de acordo com as necessidades do educando que irá atender, para implantar a proposta de ensino mais apropriada. O inciso III do artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996) prevê que os estabelecimentos de ensino assegurarão, aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada para esse atendimento, bem como a capacitação dos

professores do ensino regular.

Apesar da previsão legal, não há regulação de como deve ser essa formação e capacitação para atender, de maneira efetiva, à demanda da educação especial. Muitas vezes, os professores regulares que lecionam para PcD, e também os profissionais de apoio, não têm qualquer habilitação específica para atuar com esse público. Isso fragiliza a inclusão e seus objetivos, prejudicando a possibilidade de emancipação dos alunos com deficiência

O profissional de apoio trabalhará para reduzir as dificuldades e realçar as habilidades dos alunos com deficiência. A articulação com os demais professores da sala é conclusiva para o alinhamento do trabalho realizado com as PcD. O trabalho do profissional de apoio, isoladamente, sem o conjunto de ações necessárias à efetivação da inclusão escolar, será insuficiente.

Esse conjunto de ações envolve a Escola, o Poder Público, a família e toda a sociedade. São necessárias políticas públicas eficazes para concretizar a inclusão, políticas que reduzam os obstáculos e as barreiras ainda existentes. Políticas de acessibilidade digital, arquitetônica, atitudinal, comunicativa, metodológica, instrumental, entre outras. Políticas de valorização dos profissionais da educação também são indispensáveis à qualidade no ensino e à promoção da inclusão.

### **3.2 A inclusão escolar sob a ótica da educação libertadora**

Como analisado, o papel do profissional de apoio é fundamental para o desenvolvimento pedagógico e social dos alunos com deficiência. Em contrapartida, são muitos os desafios a serem enfrentados, para que se atinjam os objetivos e se executem as funções inerentes ao ofício de ensinar e aprender constantemente.

Os fatores sociais, biológicos e psicológicos devem ser considerados no processo de aprendizagem de todos os alunos, principalmente na metodologia de ensino para o aluno com deficiência. O ato de educar exige técnica, cientificidade e formação continuada, conforme preceitua o § 1º do artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996), e também habilidade humana. Reconhecer o outro e as múltiplas subjetividades existentes em uma sala de aula é tarefa crucial para desenvolver as potencialidades de cada indivíduo.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como

amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 45).

As habilidades técnicas adquiridas através de cursos, estudos, livros e leituras, devem ser congruentes às habilidades práticas e às competências humanas de cada ser. Essa associação é preponderante sob o prisma e os contornos da educação inclusiva. Os alunos com deficiência têm impedimentos e habilidades, que precisam ser trabalhadas pelo profissional de apoio, para o desenvolvimento global destes educandos.

Para cumprir o comando do artigo 27 da LBI (BRASIL, 2015a), o Estado deverá se aparelhar. Assegurar às PcD um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem, não será uma tarefa fácil.

De acordo com os dados do censo escolar no período de 2003 a 2013, o número de professores com formação em Educação Especial aumentou expressivamente, conforme demonstrado no Gráfico 4. Em consonância com a crescente demanda das matrículas na rede regular de ensino das PcD verificada no Gráfico 2, os docentes estão se especializando com o objetivo de lecionar para os educandos com deficiência.

O crescimento exponencial verificado nos gráficos, tanto do número de alunos como da formação dos professores da educação especial, significa progresso à perspectiva educacional inclusiva e conquista para as PcD. No entanto, esses professores devem se prover de habilidades além da técnica, já que atuarão junto às pessoas com demandas específicas.

O ritmo rápido de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade. O professor é convidado a: - dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto; - formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio; - participar no seio da comunidade na vida coletiva; - criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos (FONTOURA, 1995, p. 174).

Dado esse ritmo rápido das transformações na sociedade, desperta-se para um novo olhar aos profissionais da área da educação. O processo educacional deve acompanhar as transformações sociais, políticas, culturais, tecnológicas e sistêmicas. Por isso, o profissional de apoio e qualquer educador precisam se reinventar e estar em constante (trans)formação para se adaptarem ao processo dinâmico de mudanças.

O modelo tecnicista/tradicional nunca contemplou as finalidades constitucionais da educação, nem mesmo nas modalidades comuns. Seria até mesmo antagônico idealizar um paradigma tradicionalista no contexto da educação especial, a modalidade mais transversal e interdisciplinar da área educacional. A formação especializada para atender aos educandos com deficiência é apenas complementar ao conjunto de práticas pedagógicas necessárias à inclusão.

Sob a análise da teoria materialista marxista em que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e o próprio educador necessita ser educado, Freire (1987, p. 22) extrai as raízes da pedagogia do oprimido. É a pedagogia problematizadora que estimula os homens a lutarem por sua libertação e buscarem a restauração da intersubjetividade como instrumento de humanização. Nesta pedagogia, destaca-se o papel do profissional de apoio enquanto agente transformador, que ensinará e também aprenderá juntamente com os educandos.

As PcD foram excluídas, segregadas, integradas, até por fim, ser iniciado o processo de inclusão na sociedade. Nesses pontos, se encontram a justificativa para a análise da educação inclusiva sob a ótica da educação libertadora de Paulo Freire e da globalização contra hegemônica emancipatória de Boaventura de Sousa Santos, que será aprofundada na subseção 3.3.

Há certo avanço no discurso da inclusão social e escolar, que repercute em debates de direitos humanos no mundo. Contudo, ao se discutir conhecimento científico, analisa-se o risco de erro e de ilusão. De acordo com Edgar Morin, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade e a educação do futuro deve identificar e atentar-se aos erros mentais, intelectuais, racionais e às cegueiras paradigmáticas (MORIN, 2007, 19-24).

Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre

inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2007, p. 20).

Essa perspectiva de conhecimento somado à afetividade é relevante ao desenvolvimento escolar das PcD e se conecta à educação libertadora. Também denominada problematizadora e humanista por Freire (1987, p. 39), a educação é um ato cognoscente resultante de uma relação dialógica horizontal entre educador e educando. Por isso, o afeto e o reconhecimento do outro enquanto sujeito são bases para a prática desta pedagogia, que se contrapõe totalmente à educação bancária<sup>30</sup>.

O profissional de apoio, além de desenvolver técnicas e habilidades pessoais para contribuir no máximo desenvolvimento, deve despertar no aluno a emoção. Na pedagogia humanizadora, o educando é considerado um sujeito com prévios conhecimentos, que através da problematização dialógica estimulada pelo educador, proporciona o direito de conhecer novos saberes, produzir seu próprio conhecimento e aprimorar o que já conhece, para, assim, ultrapassar as “situações-limites<sup>31</sup>”.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo o “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 38)

A pedagogia freireana alerta para a fundamentalidade de se superar as situações-limites, em um país em desenvolvimento que está ligado ao problema de dependência e dominação. No pensamento de Freire (1987, p. 54) para alcançar a meta da humanização e fazer desaparecer a opressão é imprescindível a superação

---

<sup>30</sup> Freire critica enfaticamente o método de ensino da educação bancária que reflete uma relação vertical e opressora entre o educador e o educando. “Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (FREIRE, 1987, p. 33-34).

<sup>31</sup> Freire utiliza a concepção de Álvaro Vieira Pinto para definir as situações-limites. “Situações-limites não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais (mais ser).” (FREIRE, 1987, p. 51).

dessas situações e a investigação dos temas geradores<sup>32</sup>. Caberá ao profissional de apoio, em ações dialógicas, dedicar-se à prática dessas teorias cruciais à efetivação da inclusão escolar das PcD.

Essa relação dialética e humana é fundamental para concretizar a educação inclusiva das pessoas com deficiência, e para a superação das situações-limites. O profissional de apoio, ao conhecer o quadro álgico do aluno, sua trajetória familiar, cultural e social, poderá trabalhar melhor para enfatizar as potencialidades e mitigar os déficits destes educandos. Ele deve se basear nos laudos médicos, mas além disso precisa considerar todo o contexto social que envolve o discente com deficiência, a fim de problematizar e fazer eclodir as ecologias dos saberes<sup>33</sup>.

Sob a ótica da educação especial, a educação libertadora e as ecologias de saberes possuem um objetivo em comum: a transformação social e emancipatória. Na educação especial, esta transformação será viabilizada pelo profissional de apoio. A diferença entre ser um professor libertador está relacionada ao fato das percepções e do olhar à educação contemporânea e suas metamorfoses temporais e sociais, sempre atento à prática da ecologia de saberes. A educação libertadora se engloba na essência da inclusão escolar das PcD, enquanto a bancária não deve ser aplicada ao público da educação especial.

De acordo com Freire (1987, p. 34) a visão bancária “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade”, e isso se contrapõe ao princípio da autonomia e ao empoderamento que devem ser estimulados, pelo profissional de apoio, na prática da inclusão escolar. A educação bancária aliena o educando e reacende a concepção de opressão e dominação, já que a relação entre professor e aluno será distante e hierárquica. Essa relação dificulta o processo pedagógico do profissional de apoio, que ao atuar sob a lógica bancária não se engajará para o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos

---

<sup>32</sup> De acordo com Freire (1987, p. 56) investigar o “tema gerador” é investigar o pensar dos homens e seu atuar sobre a realidade e só pode ser compreendido em sua práxis nas relações homem-mundo.

<sup>33</sup> De acordo com Santos (2002, p. 154) “a ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimentos e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.”

homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

Não seria adequado o profissional de apoio à inclusão ser um opressor ou se sentir hierarquicamente superior ao educando. As PcD, bem como outras minorias sociais (homossexuais, mulheres, negros, índios, idosos e pobres) foram oprimidas e hoje lutam por sua libertação para serem incluídas, em condições iguais, na sociedade. A educação libertadora, através do trabalho horizontal de ensino-aprendizagem e da modificação na relação humanizadora entre educador-educando, pode transformar a vida das PcD.

Na perspectiva problematizadora, a mudança pedagógica de esquemas verticais para a realização da educação, como prática da liberdade, só se torna possível com o diálogo (FREIRE, 1987, p. 39). Para o autor, a dialogicidade é a essência da educação em duas dimensões: ação e reflexão. De acordo com Freire (1987, p. 44), através da palavra o homem pode mudar o universo, e existir humanamente significa pronunciar e modificar o mundo.

Muitas vezes, por ter que cumprir uma grade curricular das disciplinas, o docente se distancia da realidade do aluno e da preocupação com sua formação cidadã. Como o profissional da educação inclusiva poderá atuar no desenvolvimento do aluno com deficiência, desconsiderando a realidade subjetiva e global daquele educando? A objetividade, a universalização, a igualdade formal, a generalização e a padronização não são viáveis à concretização do ensino às PcD.

Os alunos da educação especial possuem necessidades específicas, as quais demandam do profissional da inclusão um trabalho individualizado voltado ao desenvolvimento geral. Assim como as demais pessoas, as PcD são titulares de direitos e responsabilidades em uma sociedade democrática.

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança em processos educacionais (VIGOTSKI, 2003, p. 103).

A teoria de desenvolvimento<sup>34</sup> das crianças influencia diretamente no processo educativo que não pode ser generalizado. Portanto, os profissionais que atuam em salas com alunos com alguma necessidade educacional especial devem estar atentos aos estágios de desenvolvimento psicológico das crianças. Nesse sentido, o olhar voltado para o aluno com deficiência e o diálogo serão decisivos para o sucesso da proposta de uma pedagogia libertadora.

Através do processo dialético verifica-se a importância da educação que problematiza as situações e não apenas a que reproduz ou repete palavras sem qualquer reflexão crítica e vinculação social, o que proporcionará melhor desenho da proposta pedagógica a ser aplicada pelo profissional de apoio. De acordo com Rousseau (2009. [s.p.]) “seria bom que os homens concordassem entre si”. Nesta frase, relaciona-se a lógica de consenso, de respeito ao outro e de visibilidade às diferenças, através da educação libertadora.

A educação bancária, criticada por Paulo Freire (FREIRE, 1987, p. 33-34) deverá ser rechaçada, especialmente quando se atua em educação inclusiva de pessoas com deficiência. A atividade pedagógica meramente reprodutiva e narrativa, baseada na cultura do silêncio em que o aluno é ingênuo e não estimulado a pensar e ser crítico às situações sociais, que não leva em consideração a palavra geradora e o tema gerador da situação de cada indivíduo, não será capaz de contribuir para o sucesso da educação inclusiva.

O profissional de apoio deverá conhecer as reais necessidades dos alunos e suas diferenças, além de se capacitar para atender a essa demanda específica (FREIRE, 1987, p. 57-58). O tipo de ensino a ser aplicado em uma sala de aula está relacionado à prática pedagógica de cada educador. Os professores que utilizam a forma tradicional e tecnicista de ensinar reforçam a heteronomia, em oposição à autonomia determinada na CF. Esse modelo de ensino é prejudicial a todos os educandos, mas principalmente àqueles com alguma deficiência.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e

---

<sup>34</sup> Com seus trabalhos sobre os estágios do desenvolvimento da inteligência já havia incitado os mestres a adaptar melhor suas intervenções pedagógicas ao nível operatório alcançado pelo aluno. O Piaget epistemólogo propunha outro ponto de vista e sugeria descentrar, de alguma maneira, o aluno de seu nível, de suas dificuldades, de suas habilidades particulares, para abrir-se mais ao seu contexto cultural e levar em conta os diversos percursos e trajetórias históricas dos conceitos a que se propõe estudar, ou fazer estudar (MUNARI, 2010, p. 23).

marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (FREIRE, 1987, p. 33).

Freire (1987, p. 33) critica esse método pedagógico que implica num sujeito narrador (o professor) e em objetos pacientes, ouvintes (os educandos) e afirma que “nesta visão destorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Não se pode desprezar os conhecimentos já inerentes em cada ser humano e as circunstâncias sociais que envolvem cada educando. Também não é viável descuidar das assimetrias de cada indivíduo para universalizar a educação.

O desenvolvimento do aprendizado se torna eficaz quando se relacionam conceitos abstratos a raciocínios lógicos ou experiências práticas, pois assim o educando assimilará os conteúdos que são ensinados pelos docentes e compreenderá melhor as coisas e o mundo em que vive. O sentido do objeto a ser entendido é visualizado de maneira mais cognoscível, facilitando a compreensão do todo, a partir de uma visão subjetiva global.

A educação libertadora contribui para a distinção que se faz necessária para assegurar o máximo desenvolvimento possível das PcD, bem como protegê-la de toda forma de violência, negligência e discriminação conforme determina a LBI. O profissional de apoio será o responsável por transformar o cenário da inclusão. Devido à relevância deste profissional para o sucesso da educação inclusiva, é indispensável sua alusão no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Para que uma escola seja realmente inclusiva, além das orientações externas devem constar no PPP os delineamentos para a eliminação de barreiras para a acessibilidade e para a efetividade da inclusão das PcD na rede regular. Os principais atores da educação transformadora são os profissionais de apoio e os alunos com deficiência, em uma relação de constante diálogo e reflexão, a fim de se alcançar um processo social emancipatório.

### **3.3 O Direito e o exercício da cidadania para a emancipação dos educandos com deficiência**

A CF (BRASIL, 1988), ao determinar as três finalidades gerais da educação (o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho), vislumbrou a independência e a emancipação das pessoas para uma vida mais justa e equânime em sociedade.

Os propósitos constitucionais são determinantes no processo educacional dos alunos com deficiência e melhor detalhados no artigo 27 da LBI e na convenção. Os objetivos do artigo 24, inciso I da CDPcD são: “o pleno desenvolvimento do potencial humano; o máximo desenvolvimento possível das habilidades físicas e intelectuais e a participação efetiva das PcD em uma sociedade livre” (BRASIL, 2010, art. 24, I).

A universalização da educação possui um paradoxo que deve ser analisado com certo cuidado. Por um lado, há o acesso a todas as pessoas e por outro observa-se a ocultação das diferenças. Neste segundo ponto é que se encontram os riscos desse comando universal geral.

A questão do papel do direito na busca da emancipação social é, atualmente, uma questão contra hegemônica que deve preocupar todos quantos, um pouco por todo o sistema-mundo, lutam contra a globalização hegemônica neoliberal. Com efeito, se é certo que esta propagou por todo o globo o mesmo sistema de dominação e de exclusão, não é menos verdade que criou as condições para que forças, organizações e movimentos contra hegemônicos localizados nas mais diversas partes do mundo se apercebessem da existência de interesses comuns nas próprias diferenças e para além das diferenças que há a separá-los, e que convergissem em combates contra hegemônicos consubstanciadores de projetos sociais emancipatórios distintos, mas relacionados entre si (SANTOS, 2003, p. 11).

Ponderando que os envolvidos diretamente com a edição de leis e normas sobre os direitos das PcD desconhecem as suas necessidades e os obstáculos enfrentados diariamente, depara-se com a assimetria entre o mundo das normas e o mundo dos fatos. Diante desse possível cenário de insipiência da realidade pelos legisladores, um mecanismo relevante para se aproximar o processo legislativo do cotidiano social é a audiência pública com a participação de toda a sociedade.

De acordo com Ribeiro (2017, p. 41), por muito tempo os grupos subalternos e oprimidos foram impedidos de falar, não tinham direito a voz, pois ocupavam um lugar não reconhecido socialmente, e este lugar, além de silenciado, era invisibilizado. As PcD se encontravam nessa situação até conquistarem um lugar de fala através de muita militância. Em sua base foucaultiana, Djamila Ribeiro afirma que mesmo falando por si havia interdição em suas vozes e o discurso hegemônico prevalecia (RIBEIRO, 2017, p. 40). Segundo Freire (1987) só os oprimidos conhecem as nuances da opressão.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo

a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e pelo reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

A participação das PcD nas audiências públicas e nas discussões que as envolvem direta ou indiretamente é essencial para que, através de seu lugar de fala, se aproxime a normatividade à sua realidade cotidiana e para que suas demandas sejam plausíveis e conectadas ao mundo da abstração. Através da experiência da pessoa que está envolvida em processos discursivos, há maior possibilidade de mudança e transformação daquilo que produzirá efeito ou não em suas vidas. Desse modo, pode-se pensar em concretização eficaz dos direitos fundamentais das PcD e sua visibilidade na sociedade.

Não foi por acaso que o lema “Nada Sobre Nós Sem Nós” surgiu em comemoração ao dia internacional das pessoas com deficiência em 03 de dezembro de 1981. Esse lema enfoca o envolvimento ativo dessas pessoas quando qualquer assunto ou política as envolva direta ou indiretamente (ONU, 2004)<sup>35</sup>. A participação ativa das PcD consagra o exercício da cidadania, que é a forma de democracia participativa e também de controle social.

Consoante o pensamento de Santos (2003, p. 12), a busca da emancipação contra hegemônica consiste no “‘des-pensar’ do direito e no re-inventar do direito para adequar-se às reivindicações normativas dos grupos sociais subalternos e seus movimentos”. Santos (2003, p. 71) conclui que “emancipatório e não-emancipatório não é o direito, mas sim os movimentos, as organizações e os grupos cosmopolitas subalternos, que recorrem à lei para levar suas lutas por diante”.

Com a presença das PcD, haverá um contorno mais adequado das políticas públicas educacionais editadas para essas pessoas. A importância dessa participação e envolvimento nas questões atinentes a seus direitos deve ser observada para a efetivação de políticas públicas sociais mais eficazes. Na ótica libertadora de Freire (1987, p. 32) “a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento”.

Na visão de Ribeiro “Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são

---

<sup>35</sup> A partir desta data, ganharam força as organizações que defendem os direitos das pessoas com deficiência, visando a garantia equânime de seus direitos.

lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias.” (RIBEIRO, 2017, p. 42). A participação das PcD nos debates que as envolvem contribuem para a conquista da emancipação social, mas isso, não é comum no plano fático.

O direito é importante à emancipação, mas não suficiente. Os treze princípios do artigo 3º da LDB, que regem o sistema de ensino, devem ser efetivados, para que realmente seja contemplada a determinação do artigo 1º da LBI, que é assegurar e promover condições para a inclusão social e a cidadania destas pessoas (BRASIL, 2015a). Dentre eles, os que merecem realce para impulsionar a inclusão escolar e os objetivos emancipadores da educação, para estas pessoas, anteriormente oprimidas e excluídas, são os previstos nos incisos I, II, IV, VII, VIII, IX, X e XIII do artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996).

A igualdade de condições de que trata o art. 3º, I, da LDB (BRASIL, 1996) para o educando com alguma necessidade diferente implica a acessibilidade total, tanto dentro da escola que deve se aparelhar para receber este aluno, como no ambiente externo à instituição de ensino. A escola, além de outros instrumentos, deve ter professores capacitados ao atendimento da educação especial. A família e o Estado devem prover os meios adequados que facilitem e proporcionem o devido acesso e permanência na escola, pois a educação é um processo humano que ocorre não apenas na escola, mas em todos os ambientes externos a ela.

Em um país com disparidades promovidas diariamente e ainda com grupos que sofrem preconceitos e são excluídos do conjunto social, a igualdade é um princípio basilar nas relações educacionais das PcD. Na visão gramsciana, a hegemonia é uma relação educacional e educação não é apenas instrução escolar, mas uma relação ativa entre educando-educador, onde as práticas pedagógicas não são limitadas às relações escolares.

Nesse sentido, o profissional de apoio deve ir além das relações escolares. Ele precisa conhecer o aluno com deficiência para conseguir atingir suas fragilidades e contorná-las, além de estimular suas potencialidades o máximo possível. Na perspectiva do pensamento emancipatório de Santos (2003, p. 30), todos os tipos de opressão geram exclusão. Desta forma, é preciso entender a equivalência entre os princípios da igualdade e da diferença, para que ao tentar igualar os alunos com deficiência, não se corra o risco de acabar por excluí-lo do processo educacional regular.

Vivemos hoje em sociedades obscenamente desiguais e, no entanto, a igualdade não se impõe como ideal emancipatório. A igualdade, entendida como equivalência entre iguais, acaba por excluir o que é diferente. Tudo o que é homogêneo à partida tende a transformar-se em violência exclusivista. Daí que as diferenças, por carregarem consigo visões alternativas de emancipação social, devem ser respeitadas (SANTOS, 2003, p. 30).

Partindo da premissa de que a ecologia da prática de saberes de Boaventura deve ser exercida pelos profissionais de apoio à inclusão, evidencia-se outro preceito importante. A liberdade de cátedra (BRASIL, 1996, art. 3º, II), intimamente ligada à educação libertadora, é crucial à metodologia desenhada pelo professor de apoio, pois terá autonomia para desenvolver técnicas de ensino que estimulem as habilidades das PcD. A problematização gerada entre educador-educando pode favorecer à emancipação do aluno com deficiência, pois esse profissional atuará de forma mais livre, reflexiva e individualizada.

O respeito à liberdade e o apreço à tolerância (BRASIL, 1996, art. 3º, IV) deveriam ser regras para o convívio coletivo, considerando a pluralidade da nação. Não há inclusão sem a prática destes dois mandamentos constitucionais tão relevantes à diversidade existente nas salas de aula e principalmente entre as PcD. Este princípio deve ser bem trabalhado por todos os profissionais do sistema educacional, essencialmente pelos professores que, além de ensinar e aprender, influenciam na formação do pensamento.

Só conseguiremos viver juntos se reconhecermos que nossa tarefa comum é combinar a ação instrumental e identidade cultural; se cada um de nós, portanto, se construir como sujeito e se obtivermos leis, instituições e formas de organização social cuja finalidade principal seja proteger nossa busca de viver como sujeitos de nossa própria existência (TOURAINÉ, 1999, p. 190).

O convívio em sociedade deve sempre se pautar no respeito à diversidade. Os profissionais de apoio devem oportunizar, sempre que possível, o reconhecimento e a valorização das diferenças, ressaltando as riquezas que existem na diversidade e os benefícios do respeito às desigualdades. Para isso, o designado para inclusão das PcD deve conhecer e reconhecer o aluno que precisa de tratamento diferenciado para se desenvolver e se emancipar plenamente.

São múltiplas as tarefas a serem desempenhadas pelos profissionais de

apoio para que se efetivem os objetivos da educação inclusiva. Diante disso, destaca-se o princípio da valorização deste profissional (BRASIL, 1996, art. 3º, VII), que sempre deve se aprimorar e se reciclar para atender as variadas demandas e a dinamicidade dos ambientes de ensino. Além da formação continuada, para que o profissional de apoio atue de forma eficaz no processo emancipatório do educando com deficiência, ele precisa se especializar no entendimento da deficiência específica do aluno que por ele é atendido.

A formação continuada é uma exigência legal constante na LDB, de responsabilidade do Estado e para todos os profissionais do magistério. A formação de todos os professores para pensar os desafios, as possibilidades e adaptação de currículos para os alunos se torna cada vez mais urgente, tendo em vista o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência.

O direito à educação deve caminhar com as novas demandas existentes no ambiente educacional através de práticas pedagógicas adequadas e trabalhos colaborativos. Nessa concepção, o princípio da gestão democrática (BRASIL, 1996, art. 3º, VIII) realiza papel fundamental para a concretização do direito inclusivo. Por sua vez, o profissional de apoio deve trabalhar de maneira reflexiva e crítica, para ultrapassar ao que está posto e atingir a lógica e o propósito da inclusão escolar.

A garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1996, art. 3º, IX) envolve todos os demais princípios relativos às instituições de ensino e está ligada aos objetivos do direito à educação. A qualidade também diz muito sobre os educadores, pois estes serão os condutores dos educandos em seu desenvolvimento pedagógico. Para o público da educação especial, esse padrão de qualidade é relacionado diretamente ao profissional de apoio, que deverá respeitar a experiência extraescolar do aluno (BRASIL, 1996, art. 3º, X).

A busca pela emancipação social e pela cidadania, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, art. 3º, XIII) constituem princípios/regras determinantes para o desenvolvimento pleno das PcD. Mas para que o aluno não se sinta desmotivado ou apenas integrado nas instituições de ensino regular, o profissional de apoio deverá acompanhar o educando com deficiência até que ele consiga autonomia suficiente para andar sozinho.

Destaca-se o importante papel do profissional de apoio, que terá essas tarefas legais para executar a inclusão escolar das PcD. Os educadores deverão

observar cada comando legislativo para colaborar na libertação e no desenvolvimento emancipatório desses alunos em um sistema mútuo de cooperação. Para se tentar inverter esse processo excludente, não se pode esquecer do histórico dessas pessoas e da carga axiológica que carregam.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (FREIRE, 1987, p. 28).

A educação libertadora está concatenada, dia após dia, com a emancipação destas pessoas, ainda oprimidas pela sociedade. É uma função cujas responsabilidades são variadas e os resultados incertos, pois não dependem apenas da relação educador-educando, mas de mudanças paradigmáticas e comportamentais além de políticas públicas. Segundo Santos (2003, p. 3) “vivemos num período avassalado pela questão da sua própria relatividade”.

Embora, atualmente, se destaque o modelo social de deficiência (aquele definido por questões sociais e não individuais) há inúmeras barreiras a serem enfrentadas para o exercício da cidadania e para o Direito emancipatório. Ainda no século XXI, o cenário da exclusão permanece vivo e longe de ser alterado.

O projeto humanizador da emancipação das PcD se desequilibra frente à sociedade de risco em um mundo fora de controle, em que a “diversidade interpretativa tem seu fundamento na própria lógica dos riscos da modernização” (BECK, 2011, p. 38). Ao explicar a utopia da sociedade mundial, Beck (2011, p.56) afirma que surge na negação e na desconsideração “a comunhão objetiva de uma situação de perigo global”. Para o autor, as desigualdades devem ser vistas como produtos das relações de poder e de dominação no contexto nacional e global (BECK, 2011, p. 366).

Vivemos num período em que enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas. Continuamos obcecados pelas ideias de uma ordem e de uma sociedade boas, quanto mais não seja devido à natureza da (des)ordem que reina nossas sociedades em que são cada vez maiores a desigualdade e a exclusão (SANTOS, 2003, p. 7).

A tarefa de se efetivar a inclusão desse grupo tão oprimido ao longo da história será um encargo do profissional de apoio. Boaventura também alerta aos descompassos da modernidade e atenta à necessidade de uma globalização contra

hegemônica onde será repensada a tensão, promovida pelo Estado, entre regulação e emancipação social, na qual se intensificaram as exclusões estruturais (SANTOS, 2003, p. 7). As exclusões das PcD, incluídas neste contexto, requerem diariamente movimentos de resistência e lutas contra a violência opressora.

A ideia de opressão enraizou de tal forma que tornou mais complexa a natureza emancipatória e humanizadora dos direitos. Nesse cenário, outra missão dos profissionais da inclusão será a superação do paradigma dominador para o modelo civilizatório humanista. A inclusão social que visa a participação na vida econômica, política e social, promovendo a cidadania, acontecerá, principalmente, com a efetivação da inclusão escolar.

Na teoria da globalização contra hegemônica, Santos (2003, p. 11-12) propõe a globalização desde baixo em que o potencial emancipatório do direito observa a dimensão jurídica das lutas globais contra hegemônicas. Nesse sentido, dar vozes aos grupos oprimidos, no caso às PcD, é crucial para a efetivação dos direitos no plano da concretude para a real equalização dessas pessoas na sociedade.

Um dos maiores méritos de Marx foi o de tentar articular uma análise exigente da sociedade capitalista com a construção de uma vontade política radical de a transformar e superar numa sociedade mais livre, mais igual, mais justa e afinal mais humana. Referi já que a coerência entre a análise do presente e a construção da vontade do futuro não é um ato científico, dado que os dois procedimentos têm lugar em planos gnoseológicos distintos. É um ato político que articula a análise científica com o pensamento utópico (SANTOS, 2013, p. 61-62).

As transformações sociais geram também alguns descompassos e desequilíbrios da coletividade. Por isso, é importante dar vozes àqueles que sofrem algum tipo de opressão. Essas vozes podem ser interpretadas através de movimentos sociais, audiências públicas e principalmente com a mediação do profissional que atuará diariamente na luta pelo desenvolvimento emancipatório do educando com deficiência. De acordo com Santos (2013, p. 64) “foi a partir da consciência da opressão que nas últimas três décadas se formaram os novos movimentos sociais<sup>36</sup>”.

Para se tornarem cidadãos, participando ativamente das conjunturas globais de uma nação, as PcD necessitam da atuação de um profissional com competência

---

<sup>36</sup> Segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2013, p. 251-257), os novos movimentos sociais envolvem também novos sujeitos sociais em que a subjetividade está diretamente relacionada à cidadania, além de possuírem caráter mais heterogêneo.

para estimular seu desenvolvimento e suas habilidades. Nessa perspectiva, Santos (2013, p. 237) afirma que “a emancipação a conquistar é a do indivíduo e da sua subjetividade”. E, é nesta subjetividade que o professor intérprete da educação problematizadora contribuirá tanto para a libertação como para a emancipação do aluno com deficiência.

Acresce que, do ponto de vista da emancipação, é possível pensar em novas formas de cidadania (coletivas e não individuais; menos assentes em direitos e deveres do que em formas e critérios de participação), não liberais e não estatizantes, em que seja possível uma relação mais equilibrada com a subjetividade (SANTOS, 2013, p. 239).

Esta relação de equilíbrio com a subjetividade será mediada pelo profissional de apoio, que contribuirá para a visibilidade, para o reconhecimento e para o empoderamento das PcD. O exercício da cidadania por esse grupo, ainda excluído e oprimido, será oportunizado pelo profissional que trabalha diretamente com o aluno com deficiência, também pelos demais professores da escola e por todos os envolvidos com a promoção da educação especial inclusiva.

Todos esses direitos interferem diretamente na emancipação social e no exercício da cidadania desses indivíduos. Contudo, nem sempre garantem a efetivação plena da inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino regular.

#### 4 A IMPLANTAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NAS ESCOLAS DA CIDADE ALTA DE JUIZ DE FORA

*No fim e ao cabo, o direito não pode ser nem emancipatório, nem não-emancipatório, porque emancipatórios e não-emancipatórios são os movimentos, as organizações e os grupos cosmopolitas subalternos que recorrem à lei para levar as suas lutas por diante.*

(Boaventura de Sousa Santos)

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizou-se a pesquisa empírica qualitativa do tipo documental. De acordo com Cellard (2008, p. 295) “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Esses dois pontos (tempo/social) e suas transformações poderão ser melhor compreendidos com a análise dos documentos que serão averiguados criticamente no estudo da implantação do professor de apoio nas escolas selecionadas nesta investigação.

As pesquisas em ciências sociais são marcadas por falhas metodológicas e de mera reprodução, especialmente no campo do direito. Segundo Feres (2008, p. 207) “O ensino jurídico precisa evoluir. Não é mais possível insistir numa reprodução estéril de conhecimento totalmente acrítica que não prepara o aluno para o mundo, cada vez mais, competitivo”. De acordo com Epstein e King (2013, p. 19), graves problemas de inferência e de metodologia constam em abundância nos periódicos e artigos jurídicos.

Uma das dificuldades de se pesquisar no direito e ao se escrever essa dissertação foi afastar-se da doutrina e do discurso de convencimento que todo advogado precisa para tentar convencer o juiz, a fim de obter êxito em suas peças processuais. É o que se ensina na maioria das faculdades de direito. Não se aprende a fazer pesquisas, mas sim reproduzir a letra das leis para, a partir de um arcabouço jurídico, obter embasamento teórico para as teses, e ao final se formarem juristas tecnicistas.

Assim como o ensino, as pesquisas jurídicas também precisam se desenvolver para, de fato, atenderem às exigências metodológicas de um trabalho científico. Conforme afirmam Epstein e King (2013, p. 23) “coletar dados para o uso do pesquisador ou de outros; resumir dados para que sejam facilmente compreendidos; e fazer inferências descritivas ou causais” são objetivos da pesquisa empírica.

Este trabalho orientou-se pelas inferências descritivas, pois mediante os documentos explorados foi realizado o levantamento de dados e sua posterior descrição através de um elemento paradigma que é o profissional de apoio à inclusão. O desafio desta pesquisa foi identificar as omissões nos documentos que norteiam a prática pedagógica diária, sobre a atuação deste profissional dentro das escolas.

Foram pesquisadas 10 escolas do município (8 escolas e 2 creches) de um total de 110, todas localizadas na região da Cidade Alta, próximas à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) por questões de viabilidade prática da pesquisa. A opção pelas escolas da Rede Municipal de ensino deu-se pela competência prioritária do Município na atuação da educação infantil (creche e pré-escola até 5 anos) e do ensino fundamental (BRASIL, 1988, art. 211, §2º), já que nessa idade são iniciados os laços sociais e as relações educacionais para a formação e para o desenvolvimento da pessoa em meio à coletividade heterogênea.

Para analisar se o município de Juiz de Fora vem cumprindo o comando do inciso XIII do artigo 3º da LBI, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola. Os pontos investigados foram a educação especial e o profissional de apoio à inclusão (quando, como e se foram citados nos referidos documentos). Estes documentos escolares são classificados como públicos provenientes de arquivo público governamental (CELLARD, 2008, p. 297).

A escolha da análise do PPP ocorreu devido à sua importância para orientar o dia-a-dia escolar, acompanhar a dinamicidade e a diversidade do ambiente educacional, além de sua perspectiva de uma educação emancipatória para a cidadania. O PPP é o documento de planejamento que norteia todo o processo pedagógico e as práticas educacionais diárias, incluindo a demanda de alunos, a pluralidade desses alunos e a formação continuada dos professores.

Através da elaboração conjunta do PPP, a escola concretiza o princípio da gestão democrática, porém a simples elaboração não significa que a escola atendeu

às expectativas de uma organização escolar. O projeto precisa ser revisto anualmente e atualizado de acordo com a demanda específica de cada escola, que altera regularmente. Os métodos têm que ser adaptados às necessidades dos alunos e ao contexto escolar, por isso devem estar previstos no projeto da escola.

O Poder Público tem o dever de fiscalizar e de assegurar que o projeto pedagógico, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, atenda às características dos estudantes com deficiência e garanta o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

#### **4.1 As diferentes categorias de profissionais de apoio à inclusão**

A LBI deu maior enfoque à necessidade do sistema de educação atento às particularidades dos alunos com qualquer tipo de deficiência. Visando efetivar esse direito a um tratamento especial, o estatuto reforçou a figura do profissional de apoio à inclusão. Esse profissional, que contribuirá para o pleno desenvolvimento das PcD, apresenta diversas formas na literatura: a Parceria Colaborativa, o Estagiário Mediador, o Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), o Professor de Apoio e a Docência Compartilhada/Bidocente.

A Parceria Colaborativa ou Ensino Colaborativo traduz uma parceria entre os professores da Educação Regular, também denominado professor regente, e os da Educação Especial em torno da divisão de responsabilidades. Segundo Capellini (2004, p. 92), “os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino”. Contudo, afirma que esse método de colaboração nem sempre se mostra eficaz e a literatura sobre a aplicação prática ainda é insuficiente.

Nessa configuração, o aluno com deficiência não é percebido como um aluno cuja responsabilidade recai somente sobre um ou outro professor, mas um aluno com quem ambos os professores devem trabalhar, buscando o planejamento conjunto de atividades que possam favorecer o seu desenvolvimento. Há, portanto, uma co-responsabilidade referente ao acesso e essencialmente à permanência do aluno na escola (CASTRO; ALMEIDA; TOYODA, 2007, p. 4).

A configuração desta ação docente está atrelada a aspectos como: compreender e articular a flexibilização curricular; ter tempo para planejamento comum entre os professores; prever que impasses sobre como ensinar é algo real, pois não há receitas, principalmente diante de uma especificidade no desenvolvimento do aluno; definir qual o papel de cada professor no conjunto das ações pedagógicas; respeitar e rever formas de ensinar, gerando cumplicidade sobre o processo escolar; contar com suporte administrativo, pois a gestão da escola tem papel essencial na estruturação da proposta e dos recursos, e da visibilidade sobre a cultura escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Na Parceria Colaborativa há corresponsabilidade referente ao acesso e essencialmente à permanência do aluno na escola. Trata-se de um longo processo de compartilhamento de erros e acertos entre os professores. Sobre essa metodologia de ensino para os alunos da educação especial não há um consenso quanto à efetividade.

Esse modelo, embora significativamente proveitoso, pois resgata o valor da solidariedade e promove um ambiente rico para o intercâmbio entre os conhecimentos pedagógicos dos professores da Educação Regular e da Educação Especial, apresenta altos custos financeiros para a rede pública de ensino (DAMIANI, 2008, p. 214). A sala de aula que possui esse formato dispõe de dois professores que deverão se capacitar constantemente e a escola precisará se aparelhar para atender a demanda.

A figura do Estagiário Mediador atua como um interventor entre o aluno com deficiência e a escola, e traduz-se no estágio de um aluno de graduação em uma instituição de ensino. Em outras palavras, o mediador seria o responsável por mediar, aquele que se encontra entre dois pontos, ele exerce seu lugar entre o aluno e o professor, o aluno e suas relações sociais ou ainda o aluno e o espaço em sua volta (CUNHA, 2013, p. 29 e 30).

A atuação do Estagiário Mediador requer, ainda mais expressivamente, o cuidado com a sua capacitação, visto que se trata de um aluno de graduação, cuja formação é ainda muito iniciante. Além disso, como se trata de um mediador, é necessário um olhar atento para que essa atividade não prejudique a autonomia do indivíduo que, ao conviver mais frequentemente com o mediador, pode deixar de atuar por si próprio frente ao universo escolar (CUNHA, 2013, p. 32-33).

O Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) representa mais uma denominação para profissional de apoio. De acordo com Neres (2016, p. 2) o APE atua com o professor regente na sala de aula, conforme a Resolução da Semed nº

154/2014. É um professor especializado atuando em um sistema de colaboração com os professores regentes da sala. Neres (2016, p. 14) observa em sua pesquisa que “as práticas desses profissionais não se articulam como especificado nas orientações legais”.

O Estado do Paraná criou, em 2003, a função do professor de apoio, um professor que acompanha o aluno diariamente durante o horário escolar com habilitação ou especialização em educação especial (SOUZA; VALENTE; PANNUTI, 2015, p. 3). Este professor de apoio trabalha em modo de colaboração, na sala de aula, com o professor regente.

Outra nomenclatura proposta ao profissional de apoio é a Docência Compartilhada ou a Bidocência, que se assemelha ao APE e ao Professor de Apoio, e é a denominação adotada pelo município de Juiz de Fora. Inicialmente, foi na Alemanha na década de 1970, através das concepções pedagógicas da Escola Flämming, que a Bidocência começou a ganhar espaço. Há diversas nomenclaturas que denominam a mesma experiência, mais de um professor por sala de aula e há poucas pesquisas sobre esse tema no Brasil (ALMEIDA, 2015, p, 19).

As pesquisas demonstram que a Bidocência não é uma prática perfeita, mas que se realizada na forma mútua em cooperação e envolvimento entre os dois professores para compartilhar suas experiências e manter o foco no aluno com deficiência, é uma metodologia adequada aos propósitos inclusivos. A Docência Compartilhada envolve capacitação contínua de ambos os professores e a troca de conhecimentos.

Após os estudos realizados sobre as variadas espécies de profissionais de apoio à inclusão, observa-se que todos esses personagens têm, ou deveriam ter, a mesma função e responsabilidade sobre os alunos com deficiência. Percebe-se também que, à exceção do Estagiário Mediador, os demais profissionais de apoio são professores e desempenham o ensino colaborativo em parceria com o professor regente.

Todas essas figuras de profissionais de apoio têm o importante objetivo de oferecer condições para que as PcD sejam incluídas na escola e consigam se desenvolver para exercer a cidadania e as capacidades humanas. Trata-se, portanto, de uma tentativa de adaptar a escola ao aluno com deficiência e não o contrário. Esse modelo permite que a educação seja um instrumento de libertação e de autonomia para esse aluno “aquela que tem de ser forjada com ele e não para

ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 17).

Sob a luz da legislação inclusiva, o profissional de apoio pode ser qualquer pessoa desprovida de conhecimentos científicos, técnicos ou pedagógicos, que se incumbirá tão somente de auxiliar os estudantes com deficiência. Este profissional não tem o dever de ensinar o aluno e não atende aos objetivos constitucionais emancipatórios do direito à educação. Mas, o ideal para o êxito da educação inclusiva é que seja um professor a desempenhar o papel do profissional de apoio, embora a LBI não tenha trazido essa exigência.

O professor é aquele que instrui e que troca ensinamentos, habilitado para o ofício do magistério, e é o profissional apropriado para assegurar a educação das PcD, em consonância com o objetivo do artigo 27 da LBI (BRASIL, 2015a). Apenas o professor terá capacidade técnica e científica para possibilitar que o aluno com deficiência alcance o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O profissional de apoio que não seja um professor não terá métodos para atuar com a pedagogia libertadora, que proporcionará a reflexão de um processo intersubjetivo, em que o foco será o estudante com deficiência. Ele não terá técnicas capazes de estimular o desenvolvimento de habilidades e nem a competência (pois a lei não lhe atribui responsabilidades pedagógicas) de participar do processo educativo libertador e emancipatório do aluno, apenas seu apoio para as atividades gerais.

Dessa forma, o profissional mais adequado para atuar junto ao aluno com deficiência em cooperação com os demais professores da sala de aula nas escolas regulares de ensino, é o professor com a proposta curricular face ao projeto da inclusão. Um dos propósitos da inclusão escolar das PcD é o desenvolvimento pedagógico, empregando-se do método problematizador para promover a cidadania e viabilizar a emancipação global dos estudantes com deficiência, conforme determinam os comandos normativos da LBI.

Uma alternativa para conduzir melhor essa generalidade que a lei trouxe seria a edição de alterações legislativas que definam, de fato, quem é e o que deve fazer um profissional de apoio à inclusão. Nessa lógica, apresenta-se o PL 7.212/2017, que cria o cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial,

caracterizado pelo docente que tenha frequentado cursos de extensão ou de especialização voltados para o Atendimento Educacional Especializado a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2017).

A justificativa para a edição do PL 7.212/2017 foi o crescimento da educação inclusiva e a falta de pessoas capacitadas para a educação especial, no contexto escolar. O projeto altera a LDB de 1996, para que se torne um indutor da mudança nas demais instâncias, seja estadual, municipal ou no setor privado. O proponente afirma que “propomos a criação do cargo de Professor de Apoio Especializado (PAE), valorizando as pessoas que se dedicam a nobre missão de estar ao lado daqueles que apresentam determinada diferença, mas querem crescer e aprender juntos” (BRASIL, 2017, p. 6).

A regulamentação da matéria é premente para dar melhores contornos à inclusão escolar das PcD. Segue abaixo um quadro comparativo (Quadro 2), com as alterações propostas para a LDB, para enfatizar a relevância da posterior aprovação desse projeto, que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados.

Quadro 2 – Comparação das alterações propostas pelo PL 7.212/2017 e a antiga redação da LDB/96.

<b>Artigo 59 da LDB</b>	<b>Projeto de Lei 7.212/2017</b>
<b>Art. 59</b> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:	<b>Art. 59</b> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
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;	III – professores com especialização adequada em nível superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
--	<b>Art. 59-B.</b> O poder público deverá estimular a formação ou a especialização de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial através de bonificações por especialização, de cunho pecuniário ou não, em instituições de ensino superior devidamente reconhecidas pelo Ministério da Educação.
	§1º a) Educação Especial Inclusiva; b) Direitos Humanos; c) lei 13.146, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência); d) Motricidade Humana; e) Controle Motor e Neurociências; f) Reeducação Funcional

Fonte: Elaborado pelo autor.

O PL 7.212/17 alterou o inciso III do artigo 59 da LDB, retirando a

possibilidade de contratação de professor com nível médio para a educação especial, mantendo apenas o professor com nível superior (BRASIL, 2017). Essa é uma mudança em que o Direito se manifesta emancipatório, já que idealiza a prática da inclusão por um profissional qualificado que poderá, de fato, atuar com a educação científica libertadora, reflexiva e crítica, inspirada por Paulo Freire.

De acordo com o parecer da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CPD), o Professor de Apoio Especializado em Educação Especial “terá atuação de caráter pedagógico e social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas” (BRASIL, 2017, p. 1).

Ao referido projeto de lei foram apensados outros seis projetos que delimitam a atuação do profissional de apoio: PL nº 10.381/2018<sup>37</sup>, PL nº 10.916/2018<sup>38</sup>, PL nº 1.635/2019<sup>39</sup>, PL nº 3.724/2019, PL nº 3.874/2019 e PL nº 465/2019<sup>40</sup>. Estes projetos foram anexados, pois visam à mesma finalidade: “fortalecer a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais mediante a criação do cargo de Professor de Apoio Especializado em Educação Especial” (BRASIL, 2017, p. 3).

Caso este projeto se converta em lei, se garantirá mais efetividade à inclusão escolar das PcD e as variadas espécies de profissionais de apoio darão lugar ao Professor de Apoio Especializado em Educação Especial com a devida qualificação e capacitação. Evidencia-se que esta função é determinante ao processo de desenvolvimento global dos educandos com necessidades educacionais especiais.

## **4.2 Breve histórico da implantação do Professor de Apoio à Inclusão em Juiz de Fora**

Inicialmente, faz-se necessária a justificativa do termo Professor de Apoio

---

<sup>37</sup> O PL 10.381/2018 acrescenta parágrafo único ao art. 59 da LDB para prever que os currículos dos cursos de formação inicial de professores para o ensino regular na educação básica conterão obrigatoriamente componentes curriculares específicos que os qualifiquem para o adequado atendimento das necessidades pedagógicas dos educandos com deficiência.

<sup>38</sup> Apensado ao PL 10.381/2018, está o PL 10.916/2018, que altera o art. 61 e o art. 62 da LDB, para acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

<sup>39</sup> O PL 1.635/2019 determina a inclusão de conteúdo relativo às particularidades e demandas pedagógicas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial de professores da educação básica e dá outras providências

<sup>40</sup> O PL 465/2019 objetiva acrescentar dispositivos que assegurem aos professores a formação necessária para promover a inclusão educacional efetiva dos educandos com deficiência.

nesta pesquisa e no título desta seção. Até a seção 3 deste trabalho foi utilizado o vocábulo profissional de apoio, expressão denominada pelo inciso XIII do artigo 3º da LBI (BRASIL, 2015a). Como exposto anteriormente, a expressão “profissional” é genérica e causa conflitos na hora de se efetivar a determinação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, já que nem sempre se prioriza pela contratação de professores.

O título deste trabalho e desta seção mencionam professor, pois a Secretaria Municipal de Educação do Município de Juiz de Fora, desde 2007, ou seja, antes mesmo da orientação da Nota Técnica nº 19 de 2010 do MEC, contratava professores para acompanhar os alunos com deficiência na sala de aula regular. O Quadro 3 demonstra a evolução histórica do quantitativo das contratações de professores de apoio à inclusão no município de Juiz de Fora.

Quadro 3- Quantitativo das contratações de professores de docência compartilhada/ano.

<b>SÉRIE HISTÓRICA TURMAS COM DOCÊNCIA COMPARTILHADA</b>	
2007	2 turmas
2008	2 turmas
2009	2 turmas
2010	15 turmas
2011	53 turmas
2012	90 turmas
2013	198 turmas
2014	343 turmas
2015	400 turmas
2016	401 turmas
2017	563 turmas
2018	616 turmas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Em 2007, a rede municipal de educação contava com apenas dois professores nas duas turmas em que havia alunos com deficiência. A demanda foi aumentando com o crescente número de matrículas das PcD na rede pública do

município de Juiz de Fora, e com isso a contratação de professores chegou a 616 em 2018, um aumento significativo em um período de doze anos.

Diante do panorama da inclusão escolar no Brasil e em Juiz de Fora, com expressivo número de matrículas de PcD na rede regular de ensino, o papel dos educadores é imprescindível para o sucesso da educação inclusiva. O comprometimento dos profissionais de apoio envolve um olhar global, já que muitos alunos com deficiência não se encontram verdadeiramente incluídos e acabam sem apoio dentro da sala de aula.

O profissional de apoio no município de Juiz de Fora é, na maioria das vezes, um professor contratado de forma temporária, denominado bidocente. Este professor atua na sala de aula regular no sistema de docência compartilhada, em sistema de cooperação mútua. Em alguns casos, são selecionados estagiários para desenvolver a função do profissional de apoio.

Eventualmente, um professor efetivo era contratado para exercer a bidocência, mas a partir de 2019 houve orientação, conforme declaração (Anexo A), para não se admitir professores efetivos para a função de bidocente que passaria a ser cargo exclusivo para contrato temporário. Esse caráter transitório e precário pode ser antagônico para assegurar um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível das PcD.

De acordo com reuniões de professores e de profissionais da educação, em uma escola municipal de Juiz de Fora, foi possível identificar as falhas existentes no sistema de docência compartilhada, bem como saber que, na prática, esse sistema não funciona. Nos anos iniciais (1º aos 5º anos) a docência compartilhada logrou êxito, mas nos anos finais (6º aos 9º anos) há inviabilidade total de se efetivar esse tipo de trabalho compartilhado, já que os professores são especialistas em uma disciplina específica<sup>41</sup>.

Apesar de o município priorizar a contratação de professores como profissionais de apoio à inclusão, há um descompasso na exigência dos requisitos para o recrutamento à função. Analisando os últimos editais da Secretaria de

---

<sup>41</sup> A autora atua como secretária escolar em uma escola municipal, e ao participar de reuniões pedagógicas onde são realizadas discussões sobre as diversas demandas educacionais, identificou alguns problemas cotidianos no momento da prática da inclusão escolar. Nestas reuniões, ficou evidenciado que os objetivos da educação inclusiva poucas vezes são alcançados.

Administração de Recursos Humanos (SARH), publicados em 2018 e 2019, percebe-se que não há, por parte do ente público, preocupação com a capacitação e qualificação especializada do docente que é contratado para efetivar a inclusão escolar das PcD.

Exceto para os cargos de intérprete educacional de libras e de linguagem de libras e de braile, os requisitos para contratação dos professores para atuar na educação especial são os mesmos daqueles que irão atuar no ensino regular, ou seja, professor regente A. O Quadro 4 demonstra a falta de critérios para a contratação do profissional de apoio e o parâmetro mínimo para os cargos específicos, que exigem habilidades essenciais à função.

Quadro 4 - Editais de 2018 e 2019 da contratação para atuação na Educação Especial.

<b>Edital 378/2018 – SARH (PJF, 2018a)</b>	
CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSOR - PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO, para a Classe de <b>PROFESSOR REGENTE – A</b> para atuação no ano letivo de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.	
<b>1. DESCRIÇÃO DO CARGO</b>	1.1. Os candidatos inscritos e classificados neste processo seletivo para a classe de Professor Regente A poderão atender a regência de turmas na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos ou no <b>Ensino Colaborativo</b> .
<b>3. DAS CONDIÇÕES PARA A INSCRIÇÃO</b>  3.1. O candidato deverá ter formação comprovada em um dos itens abaixo descritos:	a) Curso de <b>Licenciatura Plena em Pedagogia</b> , com habilitação para Magistério em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental <u>ou</u> , b) Conclusão de curso de <b>Graduação Plena em Pedagogia com apostilamento de habilitação para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental</b> , comprovado através do histórico escolar, desde que tenha cursado, com aproveitamento <u>ou</u> , c) Curso de <b>Licenciatura Plena concluído, na modalidade de Curso Normal Superior com habilitação para o Magistério em Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental</b> <u>ou</u> , d) <b>Magistério em nível de Ensino Médio</b> .
<b>Edital 405/2019 – SARH (PJF, 2019)</b>	
CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSOR - PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO, para a classe de PR-A e PR-B que atuarão nas aulas especializadas da Parte Diversificada do Quadro Curricular no ano letivo de 2020 na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.	
<b>1. DAS CLASSES E LINGUAGENS:</b>	1.1. Estarão abertas as inscrições para as classes de Professor Regente A e Professor Regente B para atuação nas aulas especializadas da Parte Diversificada do Quadro Curricular nos seguintes campos complementares de linguagem: <b>Artes Visuais, Música, Teatro, Capoeira, Dança, Informática, Intérprete Educacional de Libras, Libras e Braile</b> .

Continua

Continuação

<p><b>3. DAS CONDIÇÕES PARA A INSCRIÇÃO:</b></p> <p><b>3.2.</b> Para as Aulas Especializadas da Parte Diversificada do Quadro Curricular será necessária a apresentação dos documentos especificados nos itens a seguir relacionados:</p>	<p>a) Curso de Graduação com Licenciatura Plena na área específica, ou</p> <p>b) Curso de Graduação com Licenciatura Plena e Pós-graduação na área específica, devidamente reconhecida pelo MEC, ou</p> <p>c) Curso de Graduação com Licenciatura Plena, e certificado (s) com a comprovação de, no mínimo, <b>80 (oitenta) horas de formação específica na área</b> para a qual se candidata, ou</p> <p>d) Curso de Graduação em Licenciatura Plena e apresentação de histórico escolar que comprove <b>80 (oitenta) horas de formação em disciplina específica na área</b> para a qual se candidata, ou</p> <p>e) Curso de <b>Ensino Médio (modalidade Normal) e certificado (s) com a comprovação de, no mínimo, 80 (oitenta) horas de formação específica na área</b> para a qual se candidata.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela análise do Quadro 4, elaborado a partir dos dois editais que regem a contratação de professores para trabalhar com a educação especial, nota-se incongruência com os preceitos que conduzem à educação inclusiva. Embora a legislação seja omissa quanto às exigências para o cargo do profissional de apoio, a contratação do professor sem capacitação específica para conduzir as demandas da educação especial, afronta os paradigmas emancipatórios da educação libertadora.

Por que seria prudente que o profissional de apoio seja um professor devidamente especializado e permanente? Deve-se desenvolver e estimular, continuamente, além dos conhecimentos científicos, as capacidades humanas dos alunos com deficiência, através das técnicas da docência, que é o ofício designado para tal arte de ensinar, instruir e orientar.

Até mesmo o segundo edital, que exige um curso de capacitação de 80 horas, está dissonante dos propósitos inclusivos. A comunicação pedagógica com pessoas surdas ou mudas exige técnica específica, que talvez não será suficiente com um curso de pequena duração. O município cumpre as determinações legais, além do que é exigido quanto à contratação de professores para o cargo de profissional de apoio, mas talvez, por falta de previsão legal, de recursos ou indiferença, deixa de observar os requisitos no momento das admissões.

Cumprindo as exigências estabelecidas nas normas que regulam o direito à educação, a Secretaria Municipal de Educação oferece, regularmente, cursos de formação continuada no primeiro e no segundo semestre de cada ano. A Secretaria de Educação de Juiz de Fora, por meio da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais e do Departamento de Planejamento Pedagógico e de

Formação, abre, anualmente, as inscrições para cursos, seminários, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais no Centro de Formação do Professor (PJF, 2019?).

O eixo 2 do curso é voltado à educação, diversidade e relações étnico-raciais. Dos treze cursos oferecidos aos profissionais da educação neste eixo, doze são relacionados à educação dos alunos com deficiência. Dos doze, um é direcionado aos professores da docência compartilhada e um aos auxiliares de apoio. Estes cursos de formação continuada são facultativos, no extra turno e para professores que já estão atuando na rede municipal de ensino.

Às vezes, por possuírem mais de um cargo para complementação da renda, os professores não dispõem de tempo para realizar tais cursos. Os professores contratados como profissionais de apoio são temporários, o que, de certa forma, não contribui para a motivação aos cursos, que não são obrigatórios para a atuação na educação especial.

Outro ponto que deve ser considerado é a conformidade da contratação temporária para um cargo de natureza contínua. A rotatividade de professores, que atuam com os alunos com deficiência, pode comprometer o processo pedagógico, ao não se efetivar as propostas curriculares desenhadas no inciso V do artigo 28 da LBI (BRASIL, 2015a)<sup>42</sup>.

#### **4.3 O custo da educação inclusiva e o acordo convencionado entre o grupo de pais de alunos com deficiência e a Prefeitura de Juiz de Fora**

Revisitando o Quadro 3 e analisando o aumento anual exponencial, desde 2007, iniciando com 2 turmas/bidocentes, e em 2018 com 616 turmas/alunos atendidos por profissionais de apoio, de um total de 838 alunos com deficiência matriculados na rede regular municipal de ensino, conclui-se que o custo da educação inclusiva também aumentou substancialmente.

Esse aumento se refere à infraestrutura tanto de material de apoio, cursos, mas principalmente de pessoal. Além das contratações de professores de apoio

---

<sup>42</sup> Pela falta de tempo, tanto para executar as propostas pedagógicas como para se envolver com o processo educativo das PcD no ambiente escolar comum, “a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” não acontecem.

para o atendimento individualizado dos alunos com deficiência, o município de Juiz de Fora conta com 49 escolas com sala de recurso multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com atendimento no contra turno de 377 alunos com deficiência, conforme memorando no Anexo B.

De acordo com o memorando, há ainda 4 Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) atendendo a 565 alunos que não contam com a sala de recursos. O custo da educação inclusiva é maior, pois necessita de equipamentos com valores expressivos e da criação de aparatos para o devido suporte da execução da inclusão das PcD na rede regular.

Em Juiz de Fora, todos os professores que lecionam em salas com estudantes com deficiência recebem adicional de 20%<sup>43</sup> sobre a remuneração, pelo simples fato de ter uma PcD naquela classe (JUIZ DE FORA, 1995). Nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, há no mínimo 8 professores do ensino regular, além do Professor de Apoio, ou seja, são o mínimo de 9 professores recebendo o adicional de 20% por lecionar para aluno com deficiência.

No ano de 2018, em ação interna silente, a Prefeitura de Juiz de Fora decidiu acabar com o cargo de professor de apoio e contratar um Auxiliar de Apoio ao Educando, cujo requisito de escolaridade seria o ensino médio e a remuneração de R\$ 1.319,21 para uma carga horária de 44 horas semanais, de acordo com a figura do Anexo C.

Essa conduta da PJF provocou revolta, já que não houve diálogo com as pessoas diretamente envolvidas com a situação<sup>44</sup> (MGTV, 2018). Os pais dos alunos com deficiência se indignaram com a decisão arbitrária do município que, mesmo com alguns descompassos, estava na vanguarda da inclusão. Eles não aceitaram a mudança e demonstraram oposição através das manifestações para a manutenção dos professores de apoio.

Tal decisão gerou ampla repercussão na cidade e provocou um movimento dos pais de alunos com deficiência e dos profissionais da educação. Representantes

---

<sup>43</sup> O adicional de 20% por atividade em classe de alunos especiais, assim denominado pelo artigo 82 da Lei 8.710/95 (Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Juiz de Fora) é concedido, sobre o vencimento, aos professores e especialistas da educação da rede municipal de ensino que lecionarem em classes com alunos com deficiência (JUIZ DE FORA, 1995).

<sup>44</sup> De acordo com a notícia divulgada no MGTV (2018), o edital para contratação de auxiliares de apoio educacional citado na matéria não foi publicado no Atos do Governo da Prefeitura de Juiz de Fora. O edital foi divulgado no site da empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A. O documento apresenta detalhes para o preenchimento de vagas para os Municípios de Juiz de Fora e Matias Barbosa, mas ele não deixa claro se seriam contratações para rede municipal de ensino.

da Prefeitura de Juiz de Fora, do Legislativo, professores e pais de alunos se reuniram no dia 03 de dezembro de 2018 para discutir a docência compartilhada na rede municipal de ensino, conforme ata incluída no Anexo D.

A secretária de educação Denise Franco apresentou as justificativas, através de slides, conforme Anexo E, para as modificações na contratação de profissionais de apoio. Todos os presentes na reunião puderam se manifestar e debater sobre a pauta em questão. Os pais dos alunos com deficiência, que passariam agora a ter um “cuidador” não se curvaram à atitude da PJF, e afirmaram que colocavam seus filhos nas escolas regulares para terem a possibilidade de se desenvolverem pedagogicamente como os demais alunos.

Os professores e profissionais da área da educação também não concordaram com as mudanças, já que os alunos com deficiência necessitavam desse acompanhamento pedagógico científico para se desenvolverem enquanto pessoas e profissionais no futuro. Todos declararam que a decisão da prefeitura causaria um retrocesso social à educação inclusiva das PcD.

O ideal emancipatório libertador do direito à educação é o que as famílias e professores de alunos com deficiência objetivam, e não sua simples integração em uma classe regular, para se cumprir as leis. O direito, na maioria das vezes, possui caráter emancipatório, mas em certos casos a própria lei pode encobrir esse traço, ao ser executada simplesmente para se efetivar a eficácia jurídica.

Sistematicamente, no tocante à inclusão escolar das PcD, a eficácia social não é observada, devido às próprias lacunas e conflitos de leis, o que faz com que o direito, apesar de sua natureza emancipatória, produza apenas efeitos jurídicos. A educação libertadora, ideal à inclusão, só será viabilizada com leis eficazes socialmente e através de políticas públicas desenvolvidas para a finalidade inclusiva.

A motivação para a Prefeitura de Juiz de Fora tomar a decisão de acabar com o cargo de bidocente (professor de apoio) foi a crise fiscal do Estado que, atingindo o município, causaria impacto financeiro. Conforme o Secretário de Fazenda, Fúlvio Albertoni “essa discussão teria se iniciado pelos bidocentes, porque não demandaria uma discussão de um projeto de lei” (RIBEIRO, 2018, recurso online), ou seja, como as determinações legais contemplam o profissional de apoio e não o professor para o exercício do cargo, o município de Juiz de Fora estava fazendo além do decretado pelas leis.

De acordo com Fúlvio, a substituição de professores por auxiliares de apoio à inclusão equivaleria à economia de 12 milhões de reais. Após várias reuniões, a comissão formada por pais, Sindicato dos Professores de Juiz de Fora (SINPRO JF) e representantes do magistério municipal e vereadores, representantes do Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em audiência pública foi assinado um acordo com a Prefeitura de Juiz de Fora sobre a docência compartilhada em escolas municipais de Juiz de Fora, conforme ata do Anexo F.

Neste acordo (Anexo G), se manteria o professor de apoio do 1º período ao 5º ano, mas para as turmas de 6º ao 9º ano seriam contratados auxiliares de apoio sem formação pedagógica. Segundo o secretário foi feito um estudo pela Secretaria de Educação que demonstrou ser mais importante a presença do professor bidocente nos anos iniciais. Não há que se falar em gradação de importância em relação à educação dos alunos com deficiência<sup>45</sup>.

No direito à educação, cada ano representa uma etapa que se renova e se desenvolve o processo pedagógico sequencial. Em relação aos alunos com deficiência, não há como desvincular a importância de um Professor de Apoio que, através da educação libertadora, reflexiva e crítica, ajudará no desenvolvimento global desse educando, fazendo cumprir a eficácia social emancipatória das leis.

Após todo esse imbróglio, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), por meio da Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Juiz de Fora e considerando a legislação mais relevante sobre a inclusão escolar, expediu a Recomendação nº 10/2018 ao município e à Secretaria Municipal de Educação para que fosse disponibilizado professor de docência compartilhada para alunos, independente da série escolar que estiver cursando (MPMG, 2018).

Toda essa demanda deu origem à Ação Civil Pública proposta pela Promotoria de Justiça de Defesa da Educação e dos Direitos da Criança e do Adolescente do MPMG com o objetivo de garantir a inclusão dos estudantes com deficiência na rede municipal de ensino. A Justiça determinou que o município de Juiz de Fora, na Zona da Mata, mantivesse o atendimento por professor de apoio

---

<sup>45</sup> Os Professores de Apoio, nos anos iniciais, são importantes, pois se inicia o ciclo da personalidade da criança, o desenvolvimento das capacidades, e simultaneamente, a formação pedagógica. Contudo, o que facilitará a sequência nesta formação e estimulará os educandos com deficiência a permanecer na escola ao longo da vida, inclusive nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, será o atendimento individualizado pelo Professor de Apoio à Inclusão. Desta forma, se coibirá a evasão dos alunos com deficiência e se promoverá a emancipação global das PcD, até mesmo para o mercado de trabalho.

nas escolas do município (MPMG, 2019).

O efeito desse movimento gerou impactos positivos e transformadores à inclusão escolar no município de Juiz de Fora. Na proposta de modernização da carreira do magistério municipal há o projeto de criação do cargo de Professor de Apoio à Inclusão ao lado da nova carreira de Professor Regente Municipal, com as mesmas condições, vantagens e valorização (PJF, 2019?).

Se a proposta for aprovada, será um grande avanço para implantação dos professores de apoio à inclusão no município de Juiz de Fora. Todos esses pontos abordados envolvem diretamente os alunos com deficiência e devem ser considerados e discutidos no ambiente escolar que é onde se concretizam as demandas específicas de inclusão. Estes aspectos devem ser incluídos no PPP, que é um documento de construção coletiva e que considera os sujeitos da aprendizagem.

#### **4.4 O Projeto Político Pedagógico como guia para a atuação do Professor de Apoio para o atendimento às Pessoas com Deficiência nas escolas da Cidade Alta de Juiz de Fora**

O documento mais importante e que retrata a imagem e o cotidiano escolar é o PPP, previsto no inciso I, art. 12 da LDB/96. De acordo com Veiga (1997, p. 23-24) os propósitos do PPP das escolas devem ser concatenados à tríplice finalidade constante na LDB e observar a grande diversidade existente no país. Um projeto de uma escola do município de Curitiba será bem diferente de um projeto pedagógico de uma escola do município de Manaus.

As regionalidades devem ser consideradas e o projeto deve ser construído horizontalmente, ou seja, a comunidade escolar é quem deve elaborar e atualizar constantemente seu PPP de acordo com a demanda e história da escola. O Ministério da Educação pode e deve editar orientações e instruções sobre os assuntos educacionais, mas não deveria instituir normas nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois cada estado possui demandas singulares.

O direito poderá ser emancipatório se aplicado de forma equilibrada, proporcional e razoável. As leis, ao serem criadas, devem observar as regionalidades e não a globalidade. De acordo com Santos (2003, p. 11) “a questão do papel do direito na busca da emancipação social é, atualmente, uma questão

contra hegemônica”. O sistema de dominação e exclusão deve ser enfrentado pelos movimentos de resistências localizados.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1987, p. 18).

De acordo com Rajagopal (2005, p. 268), embora os direitos humanos sejam ferramentas de estratégias para os grupos oprimidos, para que seja realmente considerado como ferramenta de resistência e emancipação, a produção epistemológica deve surgir de movimentos ascendentes, das moções sociais. De nada adiantará a hipernomia de leis federais, se no momento da execução não forem observados os elementos específicos de cada escola e se as PcD não puderem expressar o que, de fato, fará a diferença para seu desenvolvimento.

Na visão de Veiga (2009, p. 7) “a reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora”. Diante disso, e da omissão legislativa destaca-se a necessidade de constar no PPP um desenho sobre a inclusão escolar das PcD e sobre o papel e as tarefas pedagógicas a serem desempenhadas pelo Professor de Apoio. Na concepção de Veiga (2009, p. 1), o PPP e a gestão democrática são os sustentáculos para uma educação de qualidade<sup>46</sup>, que é sustentada por dois eixos: o da igualdade e o da inclusão.

A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados. Para isso, é imprescindível a ruptura com a concepção conservadora de educação que incide na própria organização do trabalho pedagógico da escola, na vida escolar dos alunos, no que fazem e como fazem, o que vivem e como vivem (VEIGA, 2009, p. 6).

Na perspectiva democrática da elaboração do PPP, Veiga (2009, p. 5) afirma que “as possibilidades de empoderamento da comunidade envolvida são fundamentadas em dois pilares: democracia e participação”. Esse empoderamento é trabalhado por Freire (1987) sob a concepção da educação problematizadora em um processo pedagógico crítico e reflexivo, focado no aluno, entendendo que a

---

<sup>46</sup> Segundo Veiga (2009, p. 5-6), a educação de qualidade possui três dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política. A qualidade formal coloca em evidência os instrumentos, métodos e técnicas; a social e política é condição imprescindível de participação democrática.

educação tem o papel central de transformação da sociedade.

Sob a ótica problematizadora, a educação tem como função libertar o homem da opressão, como uma ferramenta de igualdade social, através da leitura real do mundo em uma relação horizontal entre professor de apoio e aluno com deficiência. Esses objetivos devem ser traçados com clareza nos projetos pedagógicos de cada escola, em consonância com seu contexto local.

A concepção de projeto político pedagógico que norteia a organização dos textos fundamenta-se na ideia de que ele é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, o que significa a singularidade de cada projeto (VEIGA, 1997, p. 9).

Apesar da existência de muitas normas sobre educação inclusiva das PcD, deve-se verificar a concretude das leis e se realmente há efetividade dos propósitos a elas inerentes. Ao elaborar o planejamento coletivo, a escola deve estar atenta a alguns aspectos. Na visão de Veiga (2003), o PPP pode ser concebido sob duas perspectivas: técnica (surge como uma obrigação, por força de lei) e edificante/emancipadora (apoia-se em um princípio de educação enquanto prática social, que emancipa o homem).

Em uma sociedade cada vez mais pluralista e em que o direito à educação é constituído por fundamentos democráticos pautados na promoção da cidadania, o PPP deve ser técnico, mas principalmente edificante. Segundo Gadotti (1997?, p. 1) “a multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo”. O autor afirma que “na nossa sociedade cresce a reivindicação pela autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região” (GADOTTI, 1997?, p. 1) e que por isso o projeto pedagógico é um processo inconcluso.

Tendo em vista a relevância do PPP dentro de uma escola e a promulgação da LBI (art. 28, III) para a concretização plena do direito à educação inclusiva das PcD, esse trabalho apurou a situação dos projetos de oito escolas e duas creches municipais da cidade alta de Juiz de Fora. Analisou-se os PPPs destas escolas para saber se, após a promulgação da LBI de 2015, que entrou em vigor em 2016, foram realizadas alterações e atualizações em relação à exigência do profissional de apoio escolar, trazida no seu artigo 3º, inciso XIII.

O Quadro 5, a seguir, evidencia que os PPPs das escolas não estão

observando alguns dos sete elementos básicos criados por Veiga (1997, p. 22-32). Os sete elementos são: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação.

Quadro 5 – Análise das referências sobre inclusão escolar das PcD no PPP, no ano de 2018.

<b>ESCOLAS MUNICIPAIS (E. M.) DA CIDADE ALTA DE JUIZ DE FORA/MG</b>	<b>Referências à educação inclusiva das PcD no PPP</b>	<b>Referências ao Professor de Apoio no PPP</b>	<b>Modificação em matéria da educação inclusiva no PPP, desde a vigência da Lei 13.146/2015</b>
E. M. Carlos Alberto Marques	2	Não	Sim
E.M. Dr Adhemar Rezende de Andrade	2	Sim	Não
E.M. José Calil Ahouagi	2	Não	Não
E.M. Maria Aparecida Sarmento	2	Não	Sim
E.M. Prof. Augusto Gotardelo	0	Não	Não
E.M. Santana de Itatiaia	4	Sim	Sim
E.M. Santos Dumont	2	Não	Não
E.M. Tancredo Neves	4	Sim	Sim
Creche Municipal Leila Fávero de Mello Fávero	0	Não	Não
Creche Municipal Marcelo Moyses Gaio	1	Não	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 5 observa-se que os projetos das escolas não são atualizados como deveriam e omitem dados relevantes para a fluidez do processo pedagógico das PcD. Das dez escolas, duas sequer citam a educação especial inclusiva e as que referenciam em algum momento, o fazem de forma muito genérica. Somente três escolas mencionam o bidocente em seu projeto e apenas cinco fizeram modificações sobre educação inclusiva, após a vigência da LBI.

A E. M. Carlos Alberto Marques teve seu PPP atualizado em 2017, após a edição da LBI, mas não trouxe qualquer referência aos profissionais de apoio (bidocentes) e suas atribuições pedagógicas no processo educativo dos alunos com deficiência. O Regimento Interno desta escola traz nos artigos 7º, 60, 63, 64 e 75 a

definição de educação especial, o atendimento em classes comuns, a limitação de até dois alunos com o mesmo tipo de necessidades na classe, a limitação máxima de alunos nas turmas com PcD e o critério de avaliação de acordo com o PPP.

A escola Dr. Adhemar Rezende de Andrade, no item 7.2.1, reporta-se à bidocência como professores que atuam em parceria com os demais professores regentes no acompanhamento de alunos com necessidades especiais, que possuem laudo com CID autorizado pela Secretaria de Educação. A escola destaca o auxílio de estagiários, para o ensino colaborativo, no caso dos alunos que não possuem laudo. As duas referências são genéricas e não delimitam caminhos para a inclusão.

O PPP da E. M. José Calil Ahouagi é de 2013 e foi revisado em 2014. Este documento faz alusão à inclusão geral de todas as pessoas e com relação às PcD faz três citações sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclusive o artigo da LDB que regulamenta a proposta avaliativa dos alunos com deficiência. Nota-se que mesmo tendo sido revisado em 2014 após a CDPcD de 2006, a escola não observou a modificação no termo educandos com necessidades especiais para educandos com deficiência.

Destaca-se que o aluno que é atendido no AEE, em seu extra turno, nem sempre é incluído e frequenta a classe regular com os demais alunos, o que pode resultar na mera integração. Mas esse atendimento somado à inclusão do aluno na classe regular é essencial e complementar ao desenvolvimento pedagógico das PcD, o que nem sempre ocorre na escola supracitada.

A escola Maria Aparecida Sarmiento tem um PPP de 2013 que sofreu alterações posteriores à vigência da LBI, mas a diretora relatou que o arquivo com as atualizações (que parece ter ocorrido em 2016) se perdeu, pois, a placa do computador queimou. No acervo analisado não há qualquer menção à educação das PcD, tampouco aos profissionais de apoio, apenas duas referências à inclusão geral. Talvez no arquivo que se perdeu haja algum apontamento sobre a educação inclusiva dos estudantes com deficiência.

O registro no projeto pedagógico da E. M. Prof. Augusto Gotardelo, atualizado em 2018, embora seja posterior à promulgação da LBI, não indica preocupação com a modalidade da educação especial, bem como com os profissionais de apoio à inclusão. Na página 2 o PPP faz referência à inclusão geral e à diversidade. A página 12 aponta à inclusão das PcD juntamente com as demais pessoas a serem incluídas na política da educação inclusiva geral, contemplando as

diferenças de forma muito ampla.

A escola que mais apresentou preocupações com os contornos da educação especial foi a E. M. Santana Itatiaia, cujo PPP foi alterado em 2017 e possui 43 páginas, sendo o mais completo das instituições de ensino analisadas. O documento possui quatro referências à educação inclusiva das PcD, além de dedicar o item 5.7 (p. 33) para organização dos profissionais e de suas condições de trabalho, enumera no sub item 5.7.1 (p. 33 - 34) os objetivos e funções<sup>47</sup> do ensino colaborativo/bidocência.

O projeto desta escola vai além do determinado no inciso XIII do artigo 3º da LBI ao traçar os objetivos e as funções do bidocente em regime de colaboração com os professores regulares. Em regime de gestão democrática convida à avaliação e reflexão com todos os envolvidos no processo, sobre a atuação dos profissionais da bidocência, suas metas e atribuições.

No item 4.2 (p. 15) ao elencar as ações a serem implementadas para efetivação dos objetivos aborda o planejamento ao atendimento à criança com necessidades de atendimento especializado, bem como a preparação de turma e da sala de atividades que frequenta, diálogo com os professores, funcionários da escola e familiares no sentido de aprimorar a adaptação e o desenvolvimento da criança.

A E. M. Santos Dumont se reúne, periodicamente com os membros que representam a comunidade escolar para discutir assuntos educacionais e as diversas demandas da escola. Contudo, os assuntos tratados em reuniões nem sempre são incluídos no PPP da escola, muito embora, às vezes de suma relevância para ser inserido em tal documento.

O projeto da escola foi elaborado em 2007 e sofreu poucas alterações, sendo a última no ano de 2017, tratando apenas de questões sobre as avaliações, tendo sido iniciado um debate sobre a educação especial, mas nenhuma modificação ou inclusão a respeito do tema. Há na página 11 do documento a

---

<sup>47</sup> 1) Dividir com a professora de referência as tarefas de planejar e conduzir as atividades desenvolvidas com todos os alunos da turma; 2) Apoiar a professora de referência, bem como os demais professores da turma (Literatura, Educação Física, Informática e Projeto da Sala de Leitura) nas necessidades cotidianas junto a todos os alunos da turma e, de forma especial, aos alunos com necessidades especiais de atendimento (inclusive nos momentos de higiene, merenda e recreio); 3) Contribuir com todos os professores no processo de avaliação de desenvolvimento de todos os alunos e, de forma especial, com os alunos com necessidades especiais de atendimento; 4) Colaborar com todos os professores no preparo e adaptação de materiais didáticos e pedagógicos de apoio para aprendizagem dos alunos com necessidades especiais de atendimento. (p. 33 – 34)

descrição da preocupação com os desafios da inclusão, mas nenhuma meta ou planejamento para a garantia de uma escola inclusiva.

Mesmo sendo editado em 2017, após o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o projeto em momento algum se refere à educação especial na perspectiva inclusiva e tampouco a respeito do profissional de apoio. Embora a escola Santos Dumont não disponha de um projeto pedagógico adequado e atualizado de acordo com as legislações educacionais inclusivas, na prática a instituição é exemplo e referência para a inclusão escolar das PcD<sup>48</sup>.

Na análise do documento, atualizado em 2018, da E. M. Tancredo Neves, notou-se maior atenção à educação inclusiva, à capacitação dos professores que atuam no AEE e às atribuições dos profissionais ensino colaborativo (bidocência). Essa deferência pode ser em virtude do elevado número de alunos com deficiência matriculados na escola. Embora os números obtidos pela Secretaria de Educação sejam menores do que os informados pela instituição, há que se observar o quantitativo da escola, já que alguns laudos não são considerados para a contratação de profissionais de apoio.

Partindo das análises das escolas para as creches, que são conveniadas com profissionais terceirizados e não servidores públicos, nota-se certa discrepância na elaboração do documento mais relevante dentro de uma instituição escolar. As creches, que possuem um número inferior de matrículas de alunos com deficiência<sup>49</sup>, apresentam maior preocupação com as reais demandas locais, atualizam seus PPP anualmente e este documento é bem completo e estruturado, nas duas creches analisadas.

A Creche Comunitária Leila de Mello Fávero teve seu PPP atualizado em 2018, mas não há qualquer citação à educação especial inclusiva. Há menção à inclusão geral como “um direito à diversidade onde as crianças são avaliadas levando em conta suas especificidades, necessidades e avanços” (p. 26), mas nada relacionado à educação inclusiva das PcD. Apenas a informação de que teve atendimento a duas crianças “portadoras de deficiência” (termo inadequado ao novo modelo social) as quais não frequentavam à creche a época (2018) por falta de

---

<sup>48</sup> Esta observação foi feita pela pesquisadora que trabalha nesta escola, por isso foi possível identificar aspectos práticos relevantes sobre a educação inclusiva das PcD, que não constam, mas deveriam ser incluídos no PPP da escola.

<sup>49</sup> O baixo número de matrículas nas creches, embora as PcD tenham prioridade de atendimento nessas instituições (segundo análise de vulnerabilidade social) talvez seja pela idade e sua não obrigatoriedade escolar e principalmente pelas dificuldades de acesso dessas pessoas e famílias.

auxiliares de apoio.

Destaca-se que nas creches municipais conveniadas não atuam professores bidocentes para o atendimento e apoio às crianças com deficiência, mas sim estagiários auxiliares, de acordo com informações das diretoras. Isso também ocorre devido à terceirização deste serviço, já que a contratação dos profissionais das creches não é realizada por concurso público.

A Creche Municipal Marcelo Moysés Gaio, PPP atualizado em 2018, refere-se ao projeto arquitetônico adaptado às PcD. Apesar da atualização anual e posterior à LBI, o documento também não desperta para questões sobre a educação inclusiva e sobre os profissionais que atuam para apoiar os alunos com alguma deficiência.

Percebe-se que mesmo com maior preocupação de atualizar os projetos pedagógicos, as creches também falham ao editar objetivos, planos e estratégias para a boa condução da educação dos alunos com deficiência na rede regular de ensino com seus pares, em condições de igualdade. Por isso, deve-se observar as mudanças que ocorrem nas legislações pertinentes à temática e suas adequações aos espaços escolares.

O uso de termos ultrapassados foi observado tanto nas escolas como nas creches, ou seja, os gestores escolares, bem como as supervisões responsáveis, não estão conectados às alterações normativas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. Especialmente em relação as escolas, que possuem número significativo de matrículas de PcD, é imprescindível mais atenção ao assunto.

As escolas precisam elaborar melhor seus projetos, traçando a organização mais estruturada e fundamentada nas orientações legais para planejar os objetivos e estratégias que efetivem plenamente a inclusão escolar das PcD. Nessa linha também se inclui a perspectiva da figura dos profissionais de apoio à inclusão, seja ele um professor ou um estagiário, como ocorre em algumas escolas.

Alguns elementos básicos que fazem do projeto uma reflexão do cotidiano escolar não foram utilizados. O primeiro elemento básico que os projetos não estão respeitando é a finalidade estabelecida nas legislações em vigor. De acordo com Veiga (1997, p. 22), “é necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania”.

O segundo ponto que não é observado pelas escolas, ao não se traçar metodologias em seus PPPs, é o currículo. Quando se fala em educação especial não se pode pensar no PCN, que é universal e homogêneo. O currículo pensado na inclusão dos educandos com deficiência na escola regular deve ser construído ponderando, singularmente, as características dos alunos da educação inclusiva.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive (VEIGA, 1997, p. 29).

O PPP é a norma orientadora exequível ao contexto global contemporâneo e às demandas diárias das instituições escolares. Desta forma, deve constar nele o máximo possível de instruções para um projeto educacional inclusivo, emancipatório e libertador. A ausência de um currículo específico para os alunos com deficiência pode tornar o processo inclusivo tão somente integrativo, já que o programa curricular é pensado universalmente.

Por fim, o terceiro elemento esquecido por essas escolas na construção de um PPP edificante e emancipatório é a avaliação. Toda vez que são traçados planos ou metas deve-se, ao final de um período, analisar os resultados das atividades realizadas ou da estratégia pretendida, a fim de se chegar a um diagnóstico avaliativo do desempenho do aluno com deficiência.

Nessa perspectiva, foi proposta a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individualizado do aluno (PDI)<sup>50</sup>. A Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, ao elaborar o PDI descreveu duas vertentes avaliatórias que têm norteado as práticas pedagógicas no âmbito escolar. A tradicional, de caráter classificatório/quantitativo e a formativa, de cunho diagnóstico, processual, contínuo e sistêmico (MINAS GERAIS, 2014).

---

<sup>50</sup> O objetivo do PDI é apresentar o percurso avaliatório de forma processual e descritiva se constituindo em um aporte instrumental importante para a regulação da aprendizagem dos alunos com deficiência, por eles mesmos, bem como para a avaliação da intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos. A dinâmica e a lógica do PDI fundam-se na perspectiva do exercício contínuo do planejamento pedagógico, partindo-se da premissa de que os processos de aprendizagem dos saberes sociais e culturais, no interior da escola, não podem e não acontecem ao acaso, nem, tão pouco, prescindem da mediação, da ação planejada e sistemática e da orientação pedagógica tangenciadas pelas intenções educativas presentes na proposta curricular da escola.

Na vertente formativa da avaliação as diferenças dos alunos são consideradas, não mais como justificativas ideológicas para o desempenho dos mesmos, mas com vistas a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar, procurando-se identificar as barreiras que estejam obstando o processo educativo. Nesse sentido, a avaliação se prestará a fornecer aportes para a tomada de decisões atinentes ao que é necessário fazer para responder às necessidades identificadas, ou seja, para apontar caminhos que possibilitem remover barreiras à aprendizagem de forma participativa e inclusiva. (MINAS GERAIS, 2014, p. 2).

A vertente formativa é o método avaliativo ideal aos estudantes com deficiência, pois considera as peculiaridades do sujeito em seu contexto. A diferença entre a forma avaliativa tradicional e a formativa pode ser comparada à educação bancária e à educação problematizadora, respectivamente. Aplicando-se a vertente formativa e a pedagogia libertadora, e compilando-as nos PPPs das escolas, conseqüentemente o direito alcançará a natureza emancipatória

A proposta salienta que a avaliação é importante para a elaboração do PDI, mas que não se resume a isso. O PDI, por englobar a proposta educativa da escola, se articula intimamente com o PPP e por isso deve ser registrado no projeto. Em relação ao município, o memorando nº 209/2019 SE/SSAPE/DIAE/SAEDI (Anexo H) determina a elaboração do Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual (PADI). Essa exigência foi um avanço no processo pedagógico para os alunos com deficiência.

Todas essas novas orientações e instruções devem constar no PPP para que as teorias se relacionem com a prática diária das instituições de ensino. Muitas vezes, a rotina dinâmica das escolas impede que a parte normativa e burocrática seja realizada adequadamente. Nitidamente, quando se analisa os documentos das escolas pesquisadas, nota-se que os PPPs não são atualizados, uma vez que as modificações não são realizadas consoante às edições e alterações das leis e orientações em vigor.

Uma consequência grave, por não estar claro e delimitado no documento guia das escolas e que impossibilita a prática da inclusão, é o desvio das funções dos docentes para outras tarefas. Como no dia a dia escolar acontecem fatos inesperados, como falta de professor ou outros funcionários sem substituição, eventos que demandam trabalhos extraclasse e outras inúmeras funções

educacionais, muitas vezes, esses profissionais são convidados a ajudar em serviços diversos<sup>51</sup>.

Se os PPP caracterizassem os profissionais de apoio, delimitasse suas funções e os objetivos da inclusão, falhas como essas poderiam ser evitadas. De acordo com o documento final gerado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), as instituições educativas são consideradas locais privilegiados, entendidas como espaços de garantia de direitos (MEC, 2010, p. 29).

O eixo I destaca o papel do Estado para a garantia do direito à educação de qualidade<sup>52</sup>, bem como sua organização e regulação. As orientações apresentam ideologias do perfil da escola progressista que se relaciona às práticas pedagógicas libertadoras para a emancipação dos educandos. Diante dos documentos analisados nesta pesquisa, nota-se omissão do município em relação à qualidade e efetividade da inclusão escolar

O Quadro 6 demonstra um descompasso da implantação do docente de apoio nas escolas do município de Juiz de Fora em relação ao número de alunos com deficiência e o número de professores de apoio (bidocentes), bem como a qualificação destes profissionais.

Através da análise do Quadro 6, pode-se inferir que existe uma demanda razoável para a educação especial, porém não há Professores de Apoio para todos os alunos, à exceção das escolas José Cali Ahouagi e Maria Aparecida Sarmiento, nas quais é designado um professor para cada aluno com deficiência. Na escola José Calil, dois professores assistem a mesma criança, devido ao atendimento integral e na escola Maria Aparecida Sarmiento há apenas um aluno com deficiência, por isso a integralidade de apoio.

---

<sup>51</sup> Essa observação, da prática diária escolar, foi feita pela pesquisadora, na escola em que trabalha. Como em Juiz de Fora ocorre o sistema da docência compartilhada, com dois professores em uma classe, a gestão escolar, em casos de lacunas institucionais, se apoia nos bidocentes para tarefas alheias à inclusão. Isso é uma prática que deveria ser proibida e registrada nos PPP das escolas, pois ao invés de acompanhar o aluno com deficiência, o professor de apoio realiza outras funções e deixa de atender o estudante que precisa do seu apoio, o que acarretará em sua mera integração.

<sup>52</sup> No eixo que evidencia a qualidade o documento orienta: “é fundamental atender para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade”. (MEC, 2010, p. 29).

Quadro 6 – Número de alunos com deficiência, número de professores de apoio e capacitação docente, no ano de 2018.

<b>ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE ALTA DE JUIZ DE FORA/MG</b>	<b>Alunos com deficiência (laudo médico)</b>	<b>Alunos com professor de apoio</b>	<b>Alunos sem professor de apoio</b>	<b>Bidocentes atuando na escola</b>	<b>Bidocentes previamente capacitados para trabalhar com aluno com deficiência</b>
<b>E.M. Carlos Alberto Marques</b>	2	1	1	1	0
<b>E.M. Dr Adhemar Rezende de Andrade</b>	17	14	3	14	0
<b>E.M. José Calil Ahouagi</b>	4	4	0	8 Tempo integral <sup>53</sup>	0
<b>E.M. Maria Aparecida Sarmiento</b>	1	1	0	1	0
<b>E.M. Prof. Augusto Gotardelo</b>	7	3	4	3	0
<b>E.M. Santana de Itatiaia</b>	5	2	3	2	0
<b>E.M. Santos Dumont</b>	12	7	5	7	0
<b>E.M. Tancredo Neves</b>	42 <sup>54</sup>	Dados não disponíveis	Dados não disponíveis	26	0
<b>Creche Municipal Leila de Mello Fávero</b>	2  Alunos matriculados, mas não frequentam a creche por falta de professor de apoio.	0	0	0	0
<b>Creche Municipal Marcelo Moyses Gaio</b>	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já nas outras escolas, que têm um número mais expressivo de alunos com deficiência, não há plenitude do atendimento pedagógico a esses alunos que ficam

<sup>53</sup> A escola é de tempo integral, por isso o estudante que fica o dia todo na escola, tem um professor de apoio no turno da manhã e outro no turno da tarde.

<sup>54</sup> De acordo com a informação fornecida na escola esse é um número aproximado, mas não comunica com o número fornecido pela Secretaria de Educação. A flutuação dos números pode ocorrer devido às datas e às novas demandas escolares, que são dinâmicas e oscilam ao longo do ano letivo.

apenas integrados na sala de aula, sem serem acompanhados por um professor de apoio. Nem todos os estudantes com deficiência têm o apoio de um professor para estimular seu desenvolvimento.

Outra barreira à efetivação da inclusão é a falta de capacitação para atuar na educação especial. A pesquisa evidenciou que nenhum Professor de Apoio realizou capacitação para a função. Os docentes são contratados para ajudar no desenvolvimento pedagógico do educando com deficiência, mas não são capacitados para concretizar a inclusão escolar. As políticas públicas precisam se aprimorar e dar subsídios para que se atinja a eficácia social das leis e sua essência emancipatória ao lado de uma educação transformadora.

De acordo com Kupfer (2017, p. 18) “o trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre professor e aluno” e “o educador tem o seu saber sobre seu aluno”. Esses dois conceitos fazem parte dos onze princípios orientadores de práticas inclusivas para uma escola transformadora. O aluno, como sujeito central da educação libertadora, deve ser o foco no projeto pedagógico das escolas.

Contudo, não se verifica qualquer elemento da inclusão escolar, de forma robusta, nos PPPs das escolas. O Quadro 7 demonstra que, além dos descompassos com os propósitos inclusivos e com a implantação do Professor de Apoio, há dissonância entre os dados coletados nas escolas e os dados constantes na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de fora.

Quadro 7 – Compilado com dados sobre a demanda da educação especial das escolas da cidade alta, no ano de 2018, fornecido pelo setor de Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

<b>Alunos com deficiência Escolas da Cidade Alta – 2018</b> <b>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</b>				
<b>Escola</b>	<b>Nº de prof.</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Quantidade de alunos por deficiência</b>
E.M. Dr Adhemar Rezende	08	18	TGD	5
			DI – Deficiência Intelectual	3
			DI (SD) – Síndrome de Down	-
			BV – Baixa Visão	-
			C – Cegueira	1
			DA – Deficiência Auditiva	3
			Surdez	2

Continua

Continuação

Escola	Nº de prof.	Nº de alunos	Deficiência	Quantidade de alunos por deficiência
			DF – Deficiência Física	4
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	-
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>18</b>
			Outros	5
			Usuários de Cadeira de Rodas	2
E.M. Carlos Alberto Marques	01	01	TGD	-
			DI – Deficiência Intelectual	-
			DI (SD) – Síndrome de Down	-
			BV – Baixa Visão	-
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	1
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	-
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>1</b>
			Outros	-
			Usuários de Cadeira de Rodas	-
E.M. José Calil Ahouagi	04	04	TGD	1
			DI – Deficiência Intelectual	-
			DI (SD) – Síndrome de Down	-
			BV – Baixa Visão	1
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	-
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	2
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>4</b>
			Outros	6
			Usuários de Cadeira de Rodas	1
E.M. Maria Aparecida Sarmiento	01	01	TGD	1
			DI – Deficiência Intelectual	-
			DI (SD) – Síndrome de Down	-
			BV – Baixa Visão	-

Continua

Continuação

Escola	Nº de prof.	Nº de alunos	Deficiência	Quantidade de alunos por deficiência
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	-
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	-
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>1</b>
			Outros	-
			Usuários de Cadeira de Rodas	-
E.M. Prof. Augusto Gotardelo	04	08	TGD	1
			DI – Deficiência Intelectual	2
			DI (SD) – Síndrome de Down	-
			BV – Baixa Visão	1
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	1
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	3
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>8</b>
			Outros	-
			Usuários de Cadeira de Rodas	1
E.M. Santana de Itatiaia	01	05	TGD	4
			DI – Deficiência Intelectual	-
			DI (SD) – Síndrome de Down	-
			BV – Baixa Visão	-
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	1
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	-
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>5</b>
			Outros	1
			Usuários de Cadeira de Rodas	-
E.M. Santos Dumont	07	12	TGD	7

Continua

Continuação

Escola	Nº de prof.	Nº de alunos	Deficiência	Quantidade de alunos por deficiência
			DI – Deficiência Intelectual	3
			DI (SD) – Síndrome de Down	1
			BV – Baixa Visão	1
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	-
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	-
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>12</b>
			Outros	-
			Usuários de Cadeira de Rodas	-
E.M. Tancredo Neves	19	22	TGD	4
			DI – Deficiência Intelectual	9
			DI (SD) – Síndrome de Down	1
			BV – Baixa Visão	-
			C – Cegueira	-
			DA – Deficiência Auditiva	-
			Surdez	-
			DF – Deficiência Física	4
			AH – Altas Habilidades	-
			DMU – Deficiência Múltipla	4
			<b>Total de Deficientes</b>	<b>22</b>
			Outros	15
			Usuários de Cadeira de Rodas	-

Fonte: PJF (2019b).

Os números demonstrados na investigação não retratam os exibidos no compilado da Secretaria de Educação. A exceção de duas escolas, as demais não apresentam concordância de dados, o que demonstra uma negligência com as informações que orientam a prática da educação inclusiva no município de Juiz de Fora.

Portanto, as escolas e a Secretaria Municipal de Educação precisam ordenar melhor as informações sobre as reais demandas da educação especial, a fim de que o atendimento e apoio às PcD sejam traçados à educação plenamente inclusiva com

o suporte dos Professores de Apoio devidamente habilitados para a função de educadores da modalidade especial.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa buscou traçar um panorama sobre as perspectivas, as mudanças e os desafios do direito à educação inclusiva das PcD. Evidenciou-se a inclusão escolar como um direito fundamental para o exercício da cidadania e para a dignidade da pessoa, e em âmbito internacional como um direito humano que visa ao respeito às diferenças para a emancipação de todos.

Através deste trabalho, percebeu-se a crescente reivindicação pela busca do reconhecimento à diversidade, dos direitos das PcD e as tentativas de inclusão para a participação equitativa na sociedade e da pulverização da uniformização. Notou-se a hipernomia legislativa sobre o direito à inclusão dos alunos com deficiência. No entanto, ponderou-se que a simples normatividade abstrata nem sempre garante automaticamente um direito subjetivo, tampouco a eficácia social pretendida no ordenamento jurídico.

Partiu-se de uma análise geral para a investigação local, em que buscou explorar a atual situação da inclusão escolar em Juiz de Fora, lançando luzes sobre a figura do profissional de apoio. Inferiu-se que a denominação genérica do termo profissional de apoio na LBI engendrou polêmicas e fragilidades na concretização da inclusão escolar, já que a lei não exige um professor devidamente qualificado para o atendimento dos alunos com deficiência.

Destaca-se que refletiu-se ser fundamental que o profissional de apoio seja um professor. Mas, que mesmo sendo outro profissional, todos que atuam com a educação especial, deverão aplicar a pedagogia problematizadora, que considera a realidade subjetiva, global e a visão de mundo do educando com deficiência, para sua possível emancipação e não a mera inserção nas escolas regulares, por obrigação legal.

A análise foi proposta tendo como base o caráter emancipatório do direito e a pedagogia libertadora. Nesses aspectos pôde-se concluir que o direito se apresenta de forma satisfatória, mas não suficiente no âmbito da inclusão escolar, devido às inúmeras barreiras impostas pela sociedade, mesmo com o atual modelo social de deficiência trazido pela legislação.

Apesar de não ser o foco desta investigação, salienta-se a relevância da mudança paradigmática dos modelos da prescindência e médico para o modelo social de deficiência, com o objetivo de readequação estrutural social. Destaca-se

ainda os benefícios múltiplos da inclusão escolar das PcD, para todos os envolvidos e para toda a sociedade, servindo como parâmetro à continuidade na busca pela absoluta inclusão.

Em relação à figura do profissional de apoio, observou-se que o município de Juiz de Fora esteve na vanguarda, por muito tempo, em relação ao cumprimento da legislação, na implementação da educação inclusiva das PcD na rede regular de ensino. No entanto, sob argumentos financeiros, tentou usar a lacuna na lei (a denominação genérica de profissional de apoio) para se isentar do gasto com a contratação de professor para a educação especial, já que o dispositivo legal não traz essa exigência.

O direito institui princípios e regras com propósitos emancipatórios, mas o Poder Público, através desse mesmo direito, o utiliza para se eximir de obrigação a qual não foi bem estabelecida na edição da lei. A natureza emancipatória do direito, muitas vezes, é impossibilitada pela ineficácia social. Essa ineficácia social reflete na efetivação do direito educacional inclusivo, especialmente nos comandos que orientam as práticas pedagógicas ideais à plena inclusão dos educandos com deficiência.

Os movimentos populares dos pais de alunos com deficiência, que repercutiu na intervenção do Ministério Público e do judiciário, foram responsáveis por resgatar a natureza emancipatória do direito para fazer-se cumprir sua eficácia social, impedindo o retrocesso. Nesse contexto, manteve-se o professor para o atendimento pedagógico dos alunos com deficiência no município de Juiz de Fora.

Com a intenção de buscar respostas às diversas modificações que ocorreram e ainda ocorrem no contexto da educação inclusiva das PcD, este trabalho concentrou-se na análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas e outros documentos relevantes ao dinâmico cenário da inclusão nas escolas municipais de Juiz de Fora.

No entanto, observou-se que o documento fundamental da escola para a efetivação da inclusão escolar, o PPP, não está em consonância com os preceitos basilares que norteiam a dinamicidade contemporânea do ambiente escolar. Os projetos pedagógicos não estão atualizados e concatenados à educação especial inclusiva e devem ser melhor avaliados a fim de que acompanhe a realidade do direito à educação inclusiva das PcD.

Pôde-se perceber que os PPPs das escolas investigadas são meramente

técnicos, construídos como obrigação por força de lei e não edificantes/emancipatórios, arquitetados horizontalmente pela gestão democrática, pautados em uma educação de qualidade que visa à inclusão e à igualdade, de acordo com a realidade local.

As omissões nos projetos das escolas sobre a educação especial e a atuação dos profissionais de apoio denota certa negligência sobre a qualidade no atendimento educacional das PcD, o que não reverbera a concepção libertadora do direito à educação inclusiva. Pela análise dos documentos, observou-se que não há preocupação em se incluir diretrizes para o atendimento inclusivo dos educandos com deficiência.

Os projetos de leis em tramitação, delimitam melhor as funções e a qualificação do profissional de apoio, bem como sua inserção nos PPP das escolas. Eles ratificam a essencialidade da contratação de um professor para a função e corroboram a urgência de alterações legais e modificações no momento da execução da inclusão escolar, pelo Poder Público. A capacitação dos profissionais que atuam na educação especial deve ser uma exigência para o ingresso no cargo.

A modificação e atualização constantes do PPP das instituições de ensino é de suma importância, pois as normas gerais são genéricas e não acompanham as demandas específicas, tão somente as comuns às escolas de Norte a Sul. Considerando as regionalidades e mais ainda as localidades, os projetos devem retratar as demandas inerentes àquela escola e a sua realidade cotidiana.

Dentro de um mesmo município podem existir diferentes necessidades para a efetivação da inclusão. O desenho de um processo pedagógico individualizado às PcD, no PPP, de cunho libertador, com foco no sujeito e em seu contexto, através de uma avaliação formativa acompanhada pelo Professor de Apoio, viabilizará o universo de um direito efetivamente emancipatório.

Esse caráter emancipador das leis possibilita a prática da educação libertadora através do trabalho de ensino-aprendizagem dos professores de apoio com os educandos com deficiência. Esta educação horizontal, reflexiva e crítica, tem o poder de transformar as relações sociais e humanas e, conseqüentemente a sociedade contemporânea para um mundo mais inclusivo e tolerante.

Por fim, aponta-se a necessidade de adentrar mais no tema, com o propósito de obter mais dados para o pleno desenvolvimento do educando com deficiência e sua preparação para a vida em sociedade. Destaca-se a carência de pesquisas na

área, o que dificulta um pouco as discussões mais aprofundadas. Por ser um assunto de relevância jurídica, pois envolve direitos fundamentais sociais e de relevância social para o harmônico convívio em sociedade, esta pesquisa deve ser sucedida de muitas outras.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Rocha de. **Docência compartilhada: do solitário ao solidário**. Brasília-DF, 2015. 63 f. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015\\_LucianaRochadeAlmeida.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12964/1/2015_LucianaRochadeAlmeida.pdf). Acesso: 05 mai. 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Projeto Escola Viva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/gmval/Desktop/Mestrado/MEC/visaohistorica.pdf>. Acesso: 01 abr. 2019.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. PDF. Disponível em: [file:///C:/Users/gmval/Downloads/BAKHTIN\\_Mikhail.\\_Esttica\\_da\\_Criao\\_Verbal.\\_So\\_Paulo.\\_Martins\\_Fontes\\_2003.pdf](file:///C:/Users/gmval/Downloads/BAKHTIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_2003.pdf). Acesso: 07 ago. 2019.

BANK, The World. **O antigo conceito de “Terceiro Mundo” está ultrapassado, afirma Zoellick**. Washington, D.C., 14 abr. 2010. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2010/04/14/old-concept-of-third-world-outdated-zoellick-says>. Acesso: 07 jul. 2019.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB n. 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: 09 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm). Acesso: 05 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva.** Brasília, jan. 2008a.  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, 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. 2008b. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso: 22 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso: 02 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência-Censo MEC/INEP.** 2014a. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192). Acesso: 04 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. Disponível em:  
<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso: 04 mai. 2019

BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015b. 65 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso: 04 mai. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência. Censo Escolar MEC/INEP**. 2015c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso: 19 set. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 278, de 2016**. Altera a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, para dispor sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3462521&ts=1569964567811&disposition=inline>. Acesso: 06 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. **Contratações de pessoas com deficiência batem recorde em 2018**. Fev. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/trabalho-e-previdencia/2019/02/contratacoes-de-pessoas-com-deficiencia-batem-recorde-em-2018>. Acesso: 08 ago. 2019.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Ensino Colaborativo: uma proposta de intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. *In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina, 2007.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Nathália Moreira. **O Estagiário Mediador na Proposta de Educação Inclusiva**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia) - Bacharel, Rio de Janeiro, 2013.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

DATAFOLHA. O Que a População Brasileira Pensa sobre a Educação Inclusiva? Jul. 2019. Disponível em: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha\\_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf). Acesso: 11 ago. 2019.

EPSTEIN, Lee; KING, Gary. **Pesquisa Empírica em Direito**: as regras de inferência. São Paulo: Direito GV, 2013.

FERES, Marcos V.C. **Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico**: a sistematização coletiva do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 98, p. 206-229, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Graziella/Downloads/74-Texto%20do%20Artigo-290-1-10-20121226.pdf>. Acesso em 10 abr. 2019.

FERREIRA, Siddharta Legale. **Estado Social e Democrático de Direito: História, direitos fundamentais e separação dos poderes.** Disponível em: <file:///C:/Users/gmval/Desktop/Mestrado/AUTORES/E%20SOCIAL%20E%20DEMO%20DIREITO/ESTADO%20SOCIAL%20E%20DEMOCR%C3%81TICO%20DE%20DIREITO.pdf>. Acesso: 07 jul. 2019.

FONTOURA, Maria Madalena. *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** 1997?. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso: 09 set. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Nota técnica 01/2018. Disponível em: [file:///C:/Users/gmval/Downloads/nota\\_tecnica\\_2018\\_01\\_censo2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gmval/Downloads/nota_tecnica_2018_01_censo2010%20(1).pdf). Acesso: 01 out. 2019.

INEP. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico].** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso: 16 set. 2019.

JUIZ DE FORA. **Lei n. 8710, de 31 de julho de 1995.** Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/pgm/legislacao\\_consolidada/arquivos/lei\\_8710\\_1995\\_consolidada\\_ate\\_05\\_11\\_2017.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/pgm/legislacao_consolidada/arquivos/lei_8710_1995_consolidada_ate_05_11_2017.pdf). Acesso: 04 nov. 2019.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Centro de Formação do Professor, 2019. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro\\_professor/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/centro_professor/index.php). Acesso: 21 nov. 2019.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Fundamentos do Ensino Inclusivo.* *In*: **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. Reimp. 456 p.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito.** São Paulo: Escuta, 2017.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Edler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

MEC. Ministério da Educação. Comissão Organizadora Nacional da CONAE. **Documento Final**. 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso: 19 jul. 2019.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENEZES, Joyceane Bezerra de. **A abordagem da deficiência em face da expansão dos direitos humanos**. Disponível em: <file:///C:/Users/gmval/Downloads/860-2544-1-PB.pdf>. Acesso: 09 jun 2019.

MGTV. Reunião discute a docência compartilhada em Juiz de Fora. **Portal G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2018/12/03/reuniao-discute-a-docencia-compartilhada-em-juiz-de-fora.ghtml>. Acesso: 07 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno**. 2014. Disponível em: <http://www.blogcajuru.com/2014/10/plano-de-desenvolvimento-individual-do.html>. Acesso: 28 set, 2019.

MMFDH, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque 100 recebe mais de 11 mil denúncias de violações contra pessoas com deficiência**. 24 jun. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/junho/disque-100-recebe-mais-de-11-mil-denuncias-de-violacoes-contrapessoas-com-deficiencia>. Acesso: 08 ago. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MPMG. Ministério Público de Minas Gerais. MPMG cobra do município de Juiz de Fora a disponibilização de professor de apoio para alunos da educação especial. **Notícias**, 2018. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/areas-de-atuacao/defesa-do-cidadao/educacao/noticias/mpmg-cobra-do-municipio-de-juiz-de-fora-a-disponibilizacao-de-professor-de-apoio-para-alunos-da-educacao-especial.htm#>.

Acesso: 03 set. 2019.

MPMG. Ministério Público de Minas Gerais. Decisão determina manutenção de professores de apoio e realização de estudo para garantir inclusão de estudantes com deficiência em Juiz de Fora. **Notícias**, 2019. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/comunicacao/noticias/decisao-determina-manutencao-de-professores-de-apoio-e-realizacao-de-estudo-para-garantir-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-juiz-de-fora.htm#>. Acesso: 13 nov. 2019.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/gmval/Downloads/Jean%20Piaget.pdf>. Acesso: 01 out. 2019.

NERES, Celi Corrêa. **O professor regente e o auxiliar pedagógico especializado: suas (re)ações diante do estudante com deficiência**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 5, n. 2, p. 225-240, ago./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/gmval/Downloads/45392-Texto%20do%20artigo-186946-1-10-20181008.pdf>. Acesso: 14 jan. 2020.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável**. Tradução de: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), out. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso: 08 jul. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **A ONU e as pessoas com deficiência**. [2019?] Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso: 12 ago. 2019.

PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética/ Sabedoria e Ilusões da Filosofia, Problemas de Psicologia Genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional. *In*: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (coord.). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PISÓN. José Martín de. *Tolerancia y derechos fundamentales em las sociedades multiculturales*. Madrid: Editorial Technos, 2001.

PJF. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Administração e Recursos Humanos e Secretaria de Educação. Edital n. 378 de 12 de outubro de 2018 – SARH. Diário oficial eletrônico do município de Juiz de Fora, 2018. Disponível em:

[https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=64481](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=64481). Acesso: 14 dez. 2019.

PJF. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Administração e Recursos Humanos e Secretaria de Educação. Edital n. 405 de 08 de novembro de 2019 – SARH. Diário oficial eletrônico do município de Juiz de Fora, 2019. Disponível em:

[https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=72160](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=72160). Acesso: 14 dez. 2019.

PJF. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Compilado Geral da Cidade Alta 2018** [mensagem pessoal]. 2019b. Mensagem recebida por <gramontesadv@gmail.com> em 05 ago. 2019.

PJF. Prefeitura de Juiz de Fora. **Conheça a Proposta de Modernização da Carreira do Magistério Municipal**. Secretaria de Administração e Recursos Humanos – SARH, 2019?. Disponível em:

<https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/sarh/magisterio.php>. Acesso: 14 dez. 2019.

QEDU. Fundação Lemann. **Matrículas e Infraestrutura**. Disponível em:

[https://qedu.org.br/brasil/censo-](https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=acessibilidade)

[escolar?year=2018&localization=0&dependence=0&education\\_stage=0&item=acessibilidade](https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=acessibilidade). Acesso: 07 jul. 2019.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. **El Derecho Internacional Desde Abajo: El Desarrollo, Los Movimientos Sociales Y La Resistencia Del Tercer Mundo**. Colección En Clave de Sur. Bogotá: ILSA, 2005. cap. 7, p. 205 - 268.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/4069/material/Djamilia-Ribeiro-O-Que-e-Lugar-de-Fala-2017-Letramento.pdf>. Acesso: 12 set. 2019.

RIBEIRO, Renan. **Comissão e Prefeitura entram em acordo sobre bidocência**. Tribuna de Minas [on line], 2018. Disponível em:

<https://tribunademinas.com.br/noticias/politica/13-12-2018/comissao-e-prefeitura-entram-em-acordo-sobre-bidocencia.html>. Acesso: 21 set. 2019.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

SALLES, Raquel Bellini de Oliveira; PASSOS, Aline Araújo; ZAGHETTO Nina Bara. A experiência do “Núcleo de Direitos das Pessoas com Deficiência” e os desafios para a efetividade da Convenção das Nações Unidas de 2007. **Pensamiento Americano**, 2018, v. 11, n. 21, p. 24- 38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o Direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 65, p. 3-76, mai. 2003. Disponível em:

[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera\\_o\\_direito\\_ser\\_emancipatorio\\_RCCS65.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF). Acesso em: 05 abr. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1**. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s1.pdf>. Acesso: 08 ago. 2019.

SASSAKI. **Terminologia acessível na era da inclusão**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/gmval/Downloads/Apostila%20-%20Terminologia%20Acess%C3%ADvel%20na%20Era%20da%20Inclus%C3%A3o%20-%20Romeu%20Sasaki%202017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/gmval/Downloads/Apostila%20-%20Terminologia%20Acess%C3%ADvel%20na%20Era%20da%20Inclus%C3%A3o%20-%20Romeu%20Sasaki%202017%20(2).pdf). Acesso: 08 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das normas constitucionais**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749\\_7890.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf). Acesso: 15 jan. 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Reimp. 456 p.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos: iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-75bfb083-c13d-4352-ae2b-c71387ec2238>. Acesso: 13 ago. 2019.

UNESCO. **Representação da Unesco no Brasil: pessoas com deficiência no Brasil**. 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/persons-with-disabilities/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

UNIC/RJ. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Agosto, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso: 11 set. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/32405/1/S0101-32622003006100002.pdf>. Acesso: 08 jan. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/gmval/Downloads/109-623-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gmval/Downloads/109-623-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 08 jan. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo jurídico: um espaço de resistência na construção dos direitos humanos. *In*: WOLKMER, Antonio Carlos; VERAS NETO, Francisco Q.; LIXA, Ivone M. (orgs.). **Pluralismo jurídico**: os novos caminhos da contemporaneidade, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

## ANEXOS

## ANEXO A – Declaração do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando

**DECLARAÇÃO**

De: Maria Clara Lopes de Almeida  
Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade  
Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando

Para: Assistência Social (acompanhamento de readaptados)

Declaro, a pedido de servidora \_\_\_\_\_, que para o ano de 2019 não será permitido que professores efetivos assumam a Docência Compartilhada (segunda professora em turma que tem aluno com dificuldade na locomoção, na higiene pessoal, na alimentação ou grande dificuldade na interação social).  
À disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Juiz de Fora, 14 de novembro de 2018.

*Maria Clara Lopes de Almeida*  
Maria Clara Lopes de Almeida  
SUPERVISORA II  
P.F. / SE / SSAPE / DIAE / SAEDI

Secretaria de Educação (SE) Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE)  
Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI)  
Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora - MG / (32) 3690-7005  
E-mail: diversidade@pjf.mg.gov.br

**ANEXO B - Memorando 015/18 da Secretaria de Educação de Juiz de Fora**

Memorando Circular nº 015/2018 – SE/GAB

Em 19 de dezembro de 2018

De: Denise Vieira Franco  
Secretária de Educação – SE

Tânia Franklin Pedroso de Azevedo  
Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando – SE/SSAPE/DIAE

Para: Diretores(as) e Vice-Diretores(as) das Escolas Municipais de Juiz de Fora

Assunto: Esclarecimentos sobre Profissionais de Apoio Escolar.

Senhor(a) Diretor(a) e Vice-Diretor(a) Escolar,

Com nossos cordiais cumprimentos, a Secretaria de Educação, por intermédio do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando, encaminha as informações a seguir quanto à situação dos Profissionais de Apoio Escolar a partir do próximo ano letivo.

Para o ano de 2019, serão adotadas duas modalidades de profissionais de apoio para as salas de aula, onde se encontram matriculados os alunos público-alvo da Educação Especial, quer seja, **Professores de Docência Compartilhada – do 1º período até o 5º ano do Ensino Fundamental I e Auxiliar de Apoio ao Educando para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II**. Estas alterações acontecerão em função da necessidade técnica e fiscal para a cobertura do atendimento educacional de apoio aos alunos com deficiências já matriculados na Rede Municipal de Ensino, acrescido de inclusão de novos alunos identificados pelo cadastramento escolar (134 alunos).

Cabe sinalizar que a proposta de reorganização deste trabalho visa a distribuição e fixação das competências dos profissionais que atuam com crianças e adolescentes com deficiência, levando em conta as atribuições de cada cargo, a formação dos profissionais e as normas que regulam a Educação Inclusiva e nomeiam a oferta do profissional de Apoio Escolar, dentre elas, a Constituição Federal/88; LDBEN/96; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008; Nota Técnica nº 19/2010 MEC; Lei nº 12.746/2012; Lei nº 13.146/2015.

Por meio dos profissionais de apoio de nível técnico, considerados aqui como **Auxiliar de Apoio ao Educando**, objetiva-se o atendimento às necessidades específicas dos alunos e alunas com deficiência, no âmbito da acessibilidade à comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene, locomoção e interação social. Tais

Secretaria da Educação

Av. Getúlio Vargas, 200 - Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora - MG / Telefones: (32) 3690-7634 e Fax: (32) 3690-8324  
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br



especificidades estão relacionadas à condição de funcionalidade e não à condição clínica da deficiência. O Auxiliar de Apoio ao Educando atuará em estreita conexão com o professor regente, demais professores e atores educacionais presentes na unidade escolar. Os profissionais deste campo ocupacional terão como pré-requisito para participar como candidatos deste processo seletivo - Ensino Médio completo e farão provas gerais e específicas na área da deficiência somadas à prova de títulos.

A deficiência, ora assinalada, não abrange o atendimento dos alunos com surdez, que são apoiados pelos professores de LIBRAS ou pelo Intérprete Educacional, cuja atuação nas escolas é orientada pela SE e segue regulamentação própria. Alunos com deficiência visual poderão ter o apoio especializado do professor de apoio em Braille.

Encontram-se atualmente matriculados na Rede Municipal de Ensino 838 alunos com deficiências associados à 444 demandas especiais não classificadas pela Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.746/2015. Somado ao atendimento educacional regular, a SE possui em 49 escolas municipais, Sala de Recurso Multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado, com 377 alunos atendidos no contraturno, somado a quatro Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEEs, que atendem os demais alunos da rede municipal, com matrícula de 565 alunos com deficiências de escolas da rede que não possuem Sala de Recurso Multifuncional.

Ressalta-se que os Auxiliares de Apoio ao Educando participarão regularmente de processo de formação continuada na área de pessoas com deficiências tanto nos aspectos legais, educacionais, de saúde, dentre outros, sob a coordenação do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando – DIAE, por meio da Supervisão de Atenção e Educação na Diversidade – SAEDI.

A avaliação e monitoramento do reordenamento, ora proposto, acontecerá de forma periódica pelo DIAE/SAEDI, escolas e contará com a participação da comissão de pais regularmente constituída.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Tânia Franklin Pedrosa de Azevedo  
Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando

Profª. Drª. Denise Vieira Franco  
Secretária de Educação

## ANEXO C – Edital para seleção de Auxiliar de Apoio ao Educando com Deficiência



**MGS**  
Minas Gerais Administração e Serviços S.A.

**ANEXO I - QUADRO GERAL DE EMPREGO/OCUPAÇÃO E CIDADE DE REALIZAÇÃO DA PROVA**

---

**QUADRO 1 - EMPREGO/OCUPAÇÃO DISTRIBUÍDO POR REGIÃO E CIDADES INTEGRANTES**

(Uma vez inscrito e aprovado para emprego/ocupação para determinada localidade prevista no quadro 1 do Anexo I, o candidato poderá ser convocado para qualquer das cidades integrantes vinculadas à Região escolhida, de acordo com as definições a serem feitas pela MGS).

REGIÃO	CIDADES INTEGRANTES	OCUPAÇÃO	ESCOLARIDADE	REMUNERAÇÃO	SEXO	CH	VAGAS	CIDADE DE PROVA
MATA 1	Juiz de Fora, Matias Barbosa	Auxiliar de Apoio ao Educando	Ensino Médio Completo	R\$ 1.319,21	F/M	44	CR	JUIZ DE FORA

## ANEXO D – ATA da 1ª Reunião Ordinária realizada em 03/12/2018

06/01/2020

iS@l - Sistema de Acompanhamento Legislativo da CMJF



## CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

1ª reunião ORDINÁRIA do dia 03/12/2018

## ATA APROVADA

127ª) ATA DA CENTÉSIMA VIGÉSIMA SÉTIMA REUNIÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, realizada aos 03 dias do mês de dezembro de 2018. Presidida pelo Vereador Rodrigo Cabreira de Mattos, Presidente da Mesa Diretora e secretariada pelo 2º Secretário, Vereador Júlio Francisco de Oliveira (Júlio Obama Jr.), foi aberta a 1ª REUNIÃO ORDINÁRIA DO 12º PERÍODO, às 17h52min, com o quórum regimental. Atendendo ao pedido do Presidente desta Casa Legislativa foram lidas as Correspondências pelo 1º Secretário: Mensagem do Executivo nº 4351, contendo o Projeto de Lei que altera a redação do art. 1º, da Lei nº 11.765, de 14 de maio de 2009, que estabelece valor para os débitos judiciais da Fazenda Pública Municipal a serem pagos mediante Requisição de Pequeno Valor - RPV, pelos órgãos da administração direta e indireta do município de Juiz de Fora; e Mensagem do Executivo nº 4352, com o Projeto de Lei que dispõe sobre a organização e estrutura do Poder Executivo do município de Juiz de Fora, fixa princípios e diretrizes de gestão e dá outras providências. Em seguida, foram lidas as Proposições: Requerimentos de autoria dos Vereadores Pardal, Fiorilo, Betão, Dr. Antônio Aguiar, Wagner de Oliveira, Zé Márcio, Dr. Adriano Miranda, Sargento Mello Casal, Kennedy Ribeiro, Júlio Obama Jr., Delegada Sheila e Charles Evangelista, solicitando melhorias para os locais citados nos documentos que serão entregues ao Executivo Municipal. Também, Requerimento de autoria dos Vereadores Ana Rossignoli, Wagner de Oliveira, Betão e Sargento Mello Casal, solicitando o agendamento de Audiência Pública para tratar de assuntos referentes à docência compartilhada nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora; Requerimento de autoria do Vereador Fiorilo, pedindo, urgentemente, que seja oficiado ao Exmo. Sr. Prefeito Municipal para que a SAU providencie a regulamentação da Lei Complementar nº 077, de 18 de abril de 2018, de modo a fornecer a autorização ou permissão para a prática da atividade tratada na referida lei, permitindo aos municípios obter meios de sobrevivência econômica em meio à crise de desemprego que assola o país; Requerimento de autoria dos Vereadores André Mariano, Pardal, Castelar, Ana Rossignoli, Fiorilo, Cido Reis, Júlio Obama Jr., Delegada Sheila, Sargento Mello Casal e Charles Evangelista, requerendo o agendamento da eleição para renovação da Mesa Diretora para o dia 07 de dezembro de 2018, para possibilitar à nova equipe planejamento, com tempo hábil, a fim colaborar no uso das verbas públicas, propondo sugestões e soluções; Requerimento de autoria dos Vereadores Pardal, Castelar, Sargento Mello Casal, Ana Rossignoli, André Mariano, Cido Reis, Wagner de Oliveira, Zé Márcio, Dr. Adriano Miranda, Kennedy Ribeiro, Marlon Siqueira, Coteca, Júlio Obama Jr. e Delegada Sheila, pedindo que seja oficiado o Senhor Prefeito Municipal que determine o comparecimento da Senhora Secretária de Educação Denise Vieira Franco, para explicar sobre a decisão de suspender o serviço de bi-docência, o que acarretará

prejuízo aos alunos com necessidades especiais; e por fim, Requerimento de autoria dos Vereadores Sargento Mello Casal e André Mariano, solicitando convocação de uma Audiência Pública para discutir a situação da implantação dos radares em Juiz de Fora. Após a leitura, os Requerimentos foram colocados em votação e aprovados por unanimidade. O Presidente Vereador Rodrigo Mattos informou que, conforme o Regimento Interno da Câmara Municipal, é prerrogativa do Presidente da Mesa Diretora a definição da data da eleição. No entanto, conforme havia dito na última Reunião, a eleição não será marcada caso algum dos pares não esteja presente. Disse que a marcação da data será definida na data seguinte, quando todos os pares estiverem presentes. Pela ordem, o Vereador André Mariano informou que o Requerimento se fez necessário em virtude das visagens que os pares que foram eleitos a Deputados Estaduais e Federais terão que fazer nos próximos dias. O Presidente Rodrigo Mattos esclareceu que na data seguinte, ou até a próxima quarta-feira, será designada a data da eleição e comunicada a todos. Prosseguindo a leitura das Proposições, Pedido de Informação de autoria do Vereador Fiorilo, requerendo que se oficie ao Exmo. Sr. Prefeito Municipal prestar a esta Casa informações relativas ao Plano de Saúde do Servidor Municipal, o qual foi votado e aprovado por unanimidade. Após, foi lida, votada e aprovada a Moção de Aplausos de autoria do Vereador Fiorilo ao Sr. Aloizio Penido Bertho, pelos bons serviços prestados à comunidade como Pastor da Igreja Batista, administrador, gestor, conferencista, professor e escritor. Por fim, Projeto de Lei de autoria do Vereador Wagner de Oliveira, que dispõe sobre concessão de Título Honorífico à Sra. Elaine Maria Silva Barbosa. O Presidente comunicou que o Projeto de Lei será encaminhado às Comissões Técnicas da Casa. Pela ordem, o Vereador Dr. Antônio Aguiar pediu autorização aos pares para se ausentar na data de doze de dezembro, pois estará em Leopoldina. O Vereador Júlio Obama Jr., pela ordem, solicitou ao Vereador Sargento Mello Casal para que seja ele também autor do pedido de Audiência Pública. Pela ordem, a Vereadora Ana Rossignoli justificou sua ausência à Reunião Ordinária da última quinta-feira, por estar impossibilitada de comparecer. Disse, ainda, que a Comissão de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer entrou com pedido de Audiência Pública para discutir a questão dos

06/01/2020

[S] - Sistema de Acompanhamento Legislativo da CMUF

bidocentes, se possível para esta semana. O Vereador Rodrigo Mattos, Presidente da Câmara, disse que a agenda está bastante cheia e pediu que fosse verificado com a servidora responsável. Pela ordem, o Vereador Sargento Nello Casal pontuou que a Secretária de Educação estará na Casa à hora da sessão ordinária, sugerindo aos pares que façam seus questionamentos. Ademais, falou sobre Audiência Pública acerca de instalação de novas radars, cujo pedido foi apresentado nesta data, através de Requerimento, colocando à disposição dos pares a assinatura em conjunto. Pela ordem, o Vereador Júlio Chama Jr. agradeceu à Presidência da Casa pela sensibilidade de agendar uma Audiência Pública para tratar de assuntos atinentes à categoria de taxistas da cidade. O Presidente Rodrigo Mattos ponderou sobre a possibilidade de os taxistas apresentarem um estudo jurídico no dia da Audiência. Pela ordem, o Vereador Castelar disse que a expectativa é de que a Secretária de Educação venha acompanhada dos Secretários que têm relação com a Casa. Fosse que em a situação restar definida, a Audiência não será sequer necessária. Pela ordem, o Vereador Pardal manifestou a relevância da reunião com a Secretária e expôs que a expectativa é de ela se atente para as demandas que serão expostas. A respeito da Audiência citada pelo colega Júlio Chama Jr., falou que é fundamental convidar o Procurador para que possa contribuir. Pela ordem, o Vereador Júlio Chama Jr. leu uma nota oficial da Prefeitura relativa à empresa MGS, na qual há a afirmação de não ter havido qualquer contratação pelo município. O Presidente Rodrigo Mattos pediu ao Vereador Júlio Chama Jr. para confirmar a vinda da Secretária de Educação na data de amanhã. Pela ordem, o Vereador Júlio Chama Jr. expôs não haver confirmação, mas acredita que ela não faltará. O Presidente ratificou a importância do líder do Governo em confirmar a presença. Pela ordem, o Vereador Sargento Nello Casal esclareceu que fez o pedido na última sexta-feira e que deixou a decisão para a Mesa. Porém, declarou que havia agendado para terça-feira, às 17h00min. O Presidente Rodrigo Mattos falou que fará a convocação, mas reafirmou a necessidade de o líder reafirmar. Pela ordem, o Vereador Dr. Antônio Aguiar comentou sobre a notícia da suspensão do edital da MGS e pediu a confirmação pelo Vereador Júlio Chama Jr. Pela ordem, o Vereador Júlio Chama Jr. disse crer que ficou clara a existência de um edital assistivo privado da própria empresa e não da Prefeitura. Ato contínuo, passou-se a palavra ao primeiro inscrito. Com a palavra, o Vereador Pardal pediu ao Presidente que esteja atento ao Requerimento suscrito por alguns pares nesta data, a fim de que tenha uma definição de data de eleição da Mesa Diretora, notadamente em virtude dos compromissos dos futuros dos Deputados eleitos desta Casa. Declarou que já possui a anuência dos dez Vereadores outrora citados e fez manifestação ao Presidente da Câmara para que não só torne realidade o desejo dos Edis, mas também permita a votação pelos Vereadores que se ausentaram de Casa no ano de 2019. Pediu que a definição de data seja realizada amanhã. Por fim, agradeceu toda a atenção, enaltecendo sua admiração ao Vereador Kennedy Ribeiro. O Presidente Rodrigo Mattos sugeriu uma reunião da Mesa Diretora às 18h00min, com a presença do Vereador Kennedy Ribeiro, para que possa ser definida a data. O Vereador Júlio Chama Jr., pela ordem, cumprimentou o Presidente pela ética e transparência. Reforçou, assim, as atitudes do Vereador Rodrigo Mattos e saudou os Vereadores Pardal e Kennedy Ribeiro, espelho acreditar que ambos terão espaço para apresentar suas propostas. Nada mais havendo a tratar, o Presidente Vereador Rodrigo Cabreira de Mattos encerrou a presente Reunião às 18h00min, tendo comparecido os Vereadores: Adriano Miranda de Souza (Dr. Adriano Miranda), Ana das Graças Côrtes Rosignoli (Ana do Padre Frederico), André Luiz Gomes Mariano (André Mariano), Antônio Santos de Aguiar (Dr. Antônio Aguiar), Aparecido Reis Miguel de Oliveira (Cido Reis), Carlos Alberto de Nello (Sargento Nello - Casal), Hitler Wagner Cândido de Oliveira (Wagner de Oliveira), João Francisco Cundê (João Cotoca), João Kennedy Ribeiro (Kennedy Ribeiro), José Mansueto Fiorillo (Fiorillo), José Márcio Lopes Guedes (Zé Márcio-Gerotinho), Júlio Francisco de Oliveira (Júlio Chama Jr.), Luiz Otávio Fernandes Coelho (Pardal), Marlon Siqueira Rodrigues Martins (Marlon Siqueira), Roberto Cupolillo (Netão), Rodrigo Cabreira de Mattos (Rodrigo Mattos), Sheila Aparecida Pedrosa de Nello Oliveira (Delegada Sheila) e Wanderson Castelar Gonçalves (Castelar). Foi justificada a ausência do Vereador Charles Thomazelli Evangelista (Charles Evangelista). Para constar, Christiane Souza Palini de Faria, Chefe da Divisão de Registros de Atos Legislativos, lavrou a presente Ata que vai devidamente assinada nos termos regimentais, após aprovada em Plenário no dia 14 de dezembro de 2019.////

## ANEXO E – Slides apresentados pela Secretária de Educação Denise Franco

### Análise de contexto ...

Ampliação expressiva da entrada de alunos através do cadastro;

Demandas decorrentes de transferências da rede estadual e privada;

Reconhecimento dos direitos sociais;

Solicitações sistemáticas - 10ª Promotoria da Justiça(MP)

Ausência de subsídios mais sólidos no que diz respeito aos pressupostos que organizem a estrutura deste profissional nas redes de educação

- Experiência de outros municípios brasileiros
- Auxiliar de Apoio ao Educando(Ex: Prefeitura de Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro);
- Encaminhamento para contratação de profissionais por meio de Empresa Pública Minas Gerais Administração e Serviços – MGS com carga horária de 40 horas através de processo seletivo;

Auxiliar de Apoio ao Educando não se caracteriza como atividade de escolarização – é uma atividade meio de suporte às condições de permanência do aluno com deficiência no espaço escolar

## Auxiliar de Apoio ao Educando

### CBO: 3341-10

1. Auxiliar o professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e na organização do trabalho junto ao aluno com deficiência a partir de sua orientação;
2. Garantir o atendimento às necessidades funcionais dos alunos com deficiências que não tenham autonomia para atividades da vida diária considerando:
  - 2.1- Apoio à locomoção do assistido;
  - 2.2- Cuidados com a higiene, troca de fraldas, apoio no uso do banheiro e durante a própria higienização de acordo com as necessidades e possibilidades de autonomia do aluno;
  - 2.3- Orientação e cuidados com a alimentação para alunos que não possuem mobilidade física dos membros superiores apoiando em casos de alimentação por sonda, supervisão e apoio na alimentação do aluno que consegue realizar atividade com ajuda;
  - 2.4- Usos de equipamentos para respiração, sondas ou bolsas coletoras que necessitam ser manuseadas no tempo de permanência na escola;
- 3- Mediação para o uso de recursos de comunicação alternativa e outros recursos de acessibilidade possibilitando a participação dos alunos durante as aulas;
- 4- Colaborar para que o aluno com deficiência esteja em tempo integral em sua sala de aula;
- 5- Desenvolver autonomia e estimular o aluno na realização de todas as atividades pessoais e educacionais;
- 6- Apoiar o professor na organização do trabalho em sala de aula;
- 7- Realizar serviço de acompanhante do Transporte Escolar Acessível com atuação integrada ao condutor do veículo e às famílias dos alunos com deficiências;
- 8- Executar atividades correlatas conforme necessidade do serviço e orientação superior.

## ANEXO F – ATA da 4ª Audiência Pública realizada em 13/12/2018

06/01/2020

IS@ - Sistema de Acompanhamento Legislativo da CMJF



## CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

4ª reunião AUDIÊNCIA PÚBLICA do dia 13/12/2018

## ATA APROVADA

ATA DA QUARTA AUDIÊNCIA PÚBLICA DO DÉCIMO SEGUNDO PERÍODO DE REUNIÕES DA CÂMARA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, realizada aos 13 dias do mês de dezembro de 2018. Às 15h28min, o Presidente da Câmara Municipal, Vereador Rodrigo Cabreira Mattos (Rodrigo Mattos) fez a abertura da presente Audiência Pública, atendendo ao Requerimento nº 5446/2018, de autoria dos Vereadores Ana Rossignoli, Betão, Wagner de Oliveira e Sargento Mello Casal, para discutir sobre a Docência Compartilhada nas Escolas Públicas Municipais de Juiz de Fora. Para a composição da Mesa foram convidados: Sr. Bebeto Faria, Secretário de Governo; Sra. Denise Vieira Franco, Secretária de Educação; Sr. Fúlvio Albertoni, Secretário de Fazenda; Sr. Wesley Barbosa, Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência; e Sra. Cida Oliveira, Coordenadora Geral do Sindicato dos Professores. Inicialmente, foi lida Correspondência do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, na pessoa da Sra. Samira Ribeiro, informando a impossibilidade de comparecer à Audiência Pública. A Vereadora Ana Rossignoli fora convocada para realizar as considerações iniciais. Saudou a presença de todos e expressou seu desejo de escutar pais e responsáveis no que se refere às dificuldades enfrentadas quanto à Docência Compartilhada. Pela ordem, o Vereador Betão pediu que a Vereadora Ana Rossignoli exponha o acordo realizado. Com a palavra, a Vereadora Ana Rossignoli realizou a leitura da ata de encontro realizado na Secretaria de Educação, momento no qual foram conduzidas discussões a respeito da Docência Compartilhada e houve o cumprimento de posicionamento por parte da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Estiveram presentes na supracitada reunião os Vereadores Ana Rossignoli, Wagner de Oliveira, Júlio Obama Jr. e Dr. Antônio Aguiar. Em seguida, fora passada a palavra aos populares inscritos. O Sr. Mauro Luiz Barbosa, representando a Comissão Permanente de Pais, disse que o acordo não é o melhor, no entanto, tendo em vista a atual circunstância, foi o melhor que puderam conseguir. Pediu que os pais apresentem *feedback* à Comissão. Não tem como realizar interlocução com Brasília e Belo Horizonte, portanto, pede auxílio para os Vereadores. Caminham junto aos professores. Entende que este acordo foi a melhor solução para que as resoluções sejam alcançadas. A preocupação também é com os colegas que ainda irão ingressar. A Sra. Nawane Neves de Souza, representante da mesma entidade, fez coro às palavras do orador anterior. A Comissão e a Secretaria apresentaram várias propostas. Fica satisfeita em saber que o profissional *bidocente* fora mantido até o 5º Ano do Ensino Fundamental. Necessitam obter conhecimento acerca do fato de como irá ocorrer as transições. Saliu que encontros periódicos serão promovidos. Agora a entidade a qual representa possui voz. Logo, qualquer ocorrência poderá ser noticiada à Secretaria de Educação. Agradeceu a mobilização dos pais. Afirmou que os Vereadores serão cobrados quanto a esta demanda. São porta-vozes dos pais hoje presentes na sessão. Neste ato, o Vereador Rodrigo Mattos, Presidente da Casa, justificou a ausência do Vereador Dr. Adriano Miranda, devido a atendimento de urgência. Pela ordem, a Vereadora Ana Rossignoli agradeceu ao Vereador Sargento Mello Casal, pois

## ANEXO G – ATA de Reunião em 13/12/2018



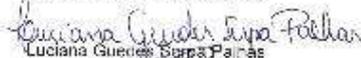
### ATA DE REUNIÃO – 13/12/2018

Às 13 (treze) dias de dezembro de 2018, reuniram-se na sala de reuniões da Secretaria de Administração e Recursos Humanos, da Prefeitura de Juiz de Fora, os representantes do Município, assinados abaixo, bem como os representantes da Câmara Municipal e da comissão permanente de pais para defesa das pessoas com deficiência do Município de Juiz de Fora, igualmente assinadas ao final deste documento, sendo tratados os seguintes pontos:

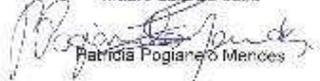
A Prefeitura de Juiz de Fora apresentou a proposta de manter o professor de apoio do 1º período ao 5º ano do Ensino Fundamental. Após, entre o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, os alunos com deficiência serão acompanhados por profissionais de apoio, mantidas todas as demais estruturas da rede de atendimento ao aluno com deficiência. Após deliberação da comissão de pais, os mesmos aceitaram a proposta, conquanto o projeto seja avaliado pelo período de um ano, em reuniões periódicas, a serem ajustadas entre as partes. A definição e oficialização da comissão, a periodicidade e a forma como se desenvolverá a avaliação do serviço serão definidas por portaria da senhora Secretária de Educação da PJF, reconhecendo como membros a comissão declinada no preâmbulo desta ata.

  
Sérgio Ricardo de Carvalho Pereira

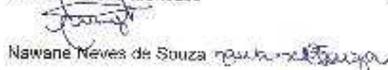
  
Alessandra Moraes Fernandes

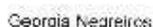
  
Luciana Guerres Burpa Pinas

  
Madro Lúis Barbosa

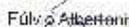
  
Patricia Pogiani Mendes

  
Arlene Pereira Menezes

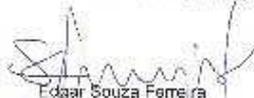
  
Nawane Neves de Souza

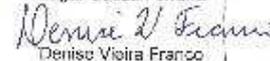
  
Georgia Negreiros

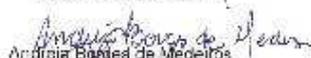
  
Andreia Madeira Goneske

  
Fúlvia Albertoni

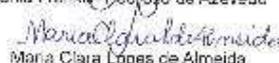
  
Carlos Alberto de Faria

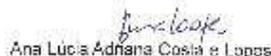
  
Edgar Souza Ferreira

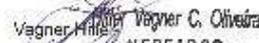
  
Deniso Vieira Franco

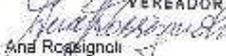
  
Andreia Borges de Medeiros

  
Tania Franklin Pocrósio de Azevedo

  
Maria Clara Lopes de Almeida

  
Ana Lucia Adriana Costa e Lopes

  
Wagner C. Oliveira

  
VEREADOR

  
Ana Rosignoli

  
Julio Obama Jr.

  
Antonio Aguiar

## ANEXO H – Memo 209/2019



Memorando nº 209/2019 SE/SSAPE/DIAE/SAEDI

Em 17 de Outubro de 2019

De: Tania Franklin Pedrosa  
Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando – DIAE

Maria Clara Lopes de Almeida  
Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade – SAEDI

Para: Diretores das Escolas Municipais

Assunto: Solicitação

Prezados Diretores,

Com o objetivo de acompanhamento e avaliação do processo de inclusão nas escolas da rede municipal e para fundamentar futuras demandas, solicitamos que nos encaminhem cópia do anexo 1 devidamente preenchido do Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individual (PADI) do último período avaliativo de 2019 dos alunos público-alvo da Educação Especial: alunos com Deficiência Intelectual, Visual (Baixa Visão ou Cegueira), Deficiência Auditiva, Surdez, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla (duas ou mais deficiências), Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação.

O documento deve ser assinado por todos os professores envolvidos no processo, carimbado e assinado pela direção e protocolado na Secretaria de Educação para a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI) até o dia 10/12/19.

Atenciosamente,

*Maria Clara Lopes de Almeida*

Maria Clara Lopes de Almeida  
Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade – SAEDI

*Tania Franklin Pedrosa*

Tania Franklin Pedrosa  
Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando – DIAE

Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE)  
Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI)  
Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro – CEP: 36010-110 – Juiz de Fora – MG | (32) 3693-7035  
E-mail: [dive@educ.juizdefora.mg.gov.br](mailto:dive@educ.juizdefora.mg.gov.br)