



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEIDY JANE CLAUDINO DE LIMA

**CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**

**JOÃO PESSOA
2018**

LEIDY JANE CLAUDINO DE LIMA

**CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida

JOÃO PESSOA
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732c Lima, Leidy Jane Claudino de.

CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL: Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola / Leidy Jane Claudino de Lima. - João Pessoa, 2018.
218 f.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Cuidador Escolar. 2. Políticas Públicas. 3. Inclusão Educacional. 4. Direito à Educação. I. Aveiro, Jorge Fernando Hermida. II. Título.

UFPB/BC

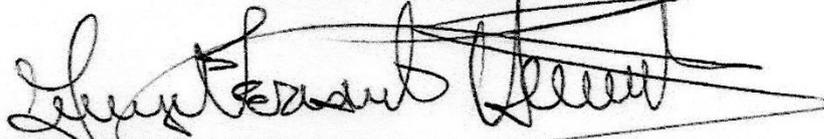
LEIDY JANE CLAUDINO DE LIMA

**CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
Uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 29 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

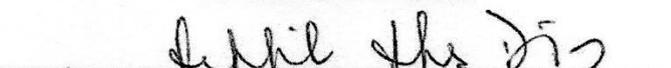


Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro (PPGE/CE/UFPB)

Orientador


Prof. Dr. Silvio Ancisar Sanchez Gamboa (UNICAMP)

Examinador externo


Profa. Dra. Adelaide Alves Dias (PPGE/CE/UFPB)

Examinadora interna


Profa. Dra. Tacyana Carla Gomes Ramos (PPGE/UFS)

Examinadora Externa

A todas as cuidadoras e cuidadores escolares do
nosso Brasil e em especial às cuidadoras do
município de Cabedelo/PB.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão primeiramente a Deus, autor e consumidor da minha existência.

Ao meu esposo Tacielington Lima, pelo amor, compreensão, apoio e incentivo na minha trajetória acadêmica. Muito obrigada por partilhar sua vida comigo, pelo companheirismo, pelos sonhos juntos e por acreditar na realização dos nossos projetos.

A minha sogra Tidinha pelo carinho, compreensão e cuidados como filha. Pelas acolhidas sempre que precisei para estudar em sua casa.

Ao meu professor e orientador Dr. Jorge Fernando Hermida, por ter acreditado na possibilidade da realização desse projeto. Pela confiança, dedicação, encorajamento e disponibilidade. Pelos conselhos, pelo rigor acadêmico, pelas indicações bibliográficas valiosas, pelos ensinamentos durante o curso das disciplinas e durante o estágio acadêmico, sempre preocupado com o melhor e com o compromisso ético, político e social. Pela humanidade, respeito e por acreditar na perspectiva de futuro para continuação da caminhada acadêmica.

A todos os cuidadores e cuidadoras das escolas públicas do Brasil, em especial as cuidadoras do Município de Cabedelo/PB, pela dedicação, força, ternura e compromisso na luta diária pela inclusão educacional das crianças com deficiência.

A todas as crianças que necessitam de inclusão educacional no país e em especial aos educandos da rede municipal de Cabedelo/PB, por serem sujeitos dotados de potencialidades e qualidades para se desenvolverem em condições de aprendizagem adequadas, todos os dias para tornar possível o sonho da inclusão escolar.

Aos colegas do diretório de Pesquisa Políticas Públicas e Mundo do Trabalho do Programa de Pós-Graduação da UFPB. Pelas nossas reuniões, estudos, debates e contribuições sobre nosso referencial teórico e metodológico embasado no Materialismo Histórico e Dialético, na Pedagogia Histórico-crítica e na Teoria Histórico-cultural e nas contribuições para os estudos em políticas educacionais. E em especial ao nosso mestre querido, Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida, minha gratidão pela condução como coordenador deste grupo pelas contribuições valiosas sobre o método dialético para a possibilidade de compreensão e transformação da realidade concreta.

Aos professores do programa na linha de políticas educacionais, pelas contribuições, pelos ensinamentos e conhecimentos partilhados.

Aos funcionários do programa de pós-graduação, em especial a Dna. Glória sempre solícita e disposta a ajudar.

A Edvania Pires, querida prima do meu esposo e colega na pós-graduação, pela força, pelos conselhos, conversas acadêmicas e incentivos na concretização do mestrado.

A Vanusa, colega de pós-graduação e companheira de estudos. Por nossas conversas acadêmicas, pela amizade.

A Livia Serafim, companheira de diretório de pesquisa, amiga e pela disposição em partilhar conhecimento e comprometida em ajudar sempre que precisávamos. Muito obrigada.

À Professora Dra. Adelaide Alves Dias, pelas valiosas contribuições com nosso trabalho nos momentos de bancas examinadoras. Minha gratidão.

Ao Professor Dr. Wilson Honorato Aragão, pela disponibilidade e contribuições nas bancas examinadoras, meu muito obrigado.

À Professora Dra. Tacyana Carla Gomes Ramos, por sua disponibilidade e apoio com o nosso trabalho, pelas sugestões e contribuições. Meu muito obrigado.

Ao Professor Dr. Severino, coordenador do programa de pós-graduação pelo apoio e incentivo em sempre fazer o melhor por nós discentes do mestrado.

A Professora Dra. Rita Porto pelas contribuições e indicações sobre pesquisa em políticas educacionais e nos conselhos para aprimorar nossas fontes.

Ao Professor Dr. Silvio Gamboa por ter aceitado o convite de compor nossa banca para contribuir com seus conhecimentos e orientações sobre a composição do trabalho. Meu muito obrigado.

Ao Professor Dr. Erenildo João Carlos pelas contribuições na graduação, pós-graduação e nos conselhos importantes na nossa trajetória acadêmica.

Aos colegas e amigos do curso do mestrado em Educação, pelos nossos momentos de aprendizados, de crescimento, pelas alegrias e conquistas acadêmicas e momentos de partilha e escuta quando precisávamos. Aqui registro alguns nomes em especial: Wellington Magnólia, Alexandre, Carlene, Daize, Nathália, Larissa, Antonis, Romário, Gaby, e pelos amigos que vou levar pela vida... Enfim gratidão a todos.

RESUMO

No contexto atual brasileiro, as políticas públicas de Educação Especial possibilitaram o acesso do cuidador escolar para atuar no acompanhamento dos educandos com deficiência em ambiente escolar como parte das estratégias de inclusão educacional. Nesse contexto, estudos sobre a presença dos novos sujeitos trabalhadores educacionais ainda é pouco explorada, sobretudo, no que diz respeito à investigação das políticas públicas que regulam o seu trabalho. O nosso estudo tem como objetivo central analisar as contribuições das políticas públicas para a regulação e a efetivação do desenvolvimento profissional dos cuidadores escolares. Do ponto de vista metodológico, este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa com caráter exploratório e se fundamentou na análise documental das políticas públicas em vigência no país, no contexto local e na análise bibliográfica sobre a temática. Recorremos também à perspectiva dialética, a qual auxiliou nas nossas interpretações. Dentre os principais temas que nos auxiliaram na composição deste estudo, temos: história social da criança deficiente e o processo de escolarização; história do deficiente; infância e educação infantil; história e política educacional; inclusão e exclusão educacional; instituições sociais de atendimento; direito à educação. Diante da relevância social da inserção dos novos trabalhadores no cenário educacional brasileiro, sentimos a necessidade de compor um estudo também com base na abordagem histórica na perspectiva social da classe operária (HOBSBAWM, 2015). As categorias infância, criança com deficiência e cuidador escolar são consideradas neste trabalho como categorias sociais e históricas. Destacamos como síntese das análises: Contradições no processo de inclusão/exclusão educacional; divergências nos objetivos proclamados nas políticas de inclusão educacional, ocasionando prejuízos para a categoria dos cuidadores escolares no seu desenvolvimento e valorização profissional; indefinição das atribuições funcionais e ausência de diretrizes formativas para o trabalho; ausência de regulamentação trabalhista para o cargo; evidência de responsabilização para realização de atividades pedagógicas incompatíveis com a formação inicial exigida para o cargo. Diante das considerações supracitadas, torna-se necessário a ampliação do debate sobre atualização das políticas que regulam o trabalho dos cuidadores, na urgência da regulamentação trabalhista para o reconhecimento formal e da valorização da categoria como classe de trabalhadores educacionais.

Palavras-chave: Cuidador Escolar. Políticas Públicas. Inclusão Educacional. Direito à Educação.

ABSTRACT

In the current Brazilian context, the Special Education public policies have made the access of the school caregiver possible to accompany the students with disability in the school environment as part of the educational inclusion strategies. In this context, studies about the presence of the new educational workers subjects is still little explored, above all, regarding the investigation of public policies that regulate their work. Our study has as main objective to analyze the contributions of public policies to the regulation and the effectiveness of the professional development of the school caregivers. From the methodological point of view, this study was realized from a qualitative approach with an exploratory character and based itself on the documental analysis of the public policies implemented in the country, in the local context and in the bibliographic analysis on the subject. We will also refer to the dialectical perspective, which has helped in our interpretations. Among the main themes that helped us in the composition of this study, we have: social history of the disabled child and the schooling process; history of the disabled people; childhood and children's education; history and educational policy; educational inclusion and exclusion; social service institutions; right to education. Facing the social relevance of the new workers insertion in the Brazilian educational scenario, we have felt the necessity to compose a study also based on the historical approach in the social perspective of the working class (HOBSBAWM, 2015). The childhood, child with disability and school caregivers categories are considered in this work as social and historical categories. We emphasize as the analyses synthesis: contradictions in the process of the educational inclusion /exclusion; divergences in the objectives proclaimed in educational inclusion policies, causing damages to the school caregivers' category in their development and professional appreciation; undefinition of functional attributions and lack of training guidelines for work; absence of labor regulation for the job position; evidence of accountability for the pedagogical activities achievement incompatible with the initial training required for the position. In face of the considerations that were mentioned above, it is necessary to extend the debate about the policies updating that regulate the work of caregivers, on the urgency of labor regulations for the formal recognition and for the appreciation of the category as an educational workers class.

Keywords: School Caregiver. Public Policies. Educational Inclusion. Right to Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDUM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
SEESP – Secretaria de Educação Especial
ONU – Organização das Nações Unidas
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO E A OPÇÃO TEÓRICA	16
2.1	Problematização e explicitação do problema da pesquisa	17
2.2	Justificativa	21
2.3	Caracterização da pesquisa	25
2.4	Da natureza das fontes	32
2.4.1	Fontes primárias internacionais	32
2.4.2	Fontes primárias nacionais	33
2.4.3	Fontes primárias locais	36
2.5	As categorias eleitas	37
3	O CUIDADOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NO BRASIL: perspectiva histórica	41
3.1	Trajetória histórica do deficiente	44
3.2	Infância e as crianças deficientes: transformação histórica	53
3.3	As instituições sociais de atendimento e a educação do deficiente no Brasil antes da Constituição Federal de 1988	59
4	NORMATIVAS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES NO BRASIL	84
4.1	Os direitos da pessoa com deficiência nos documentos e tratados internacionais	85
4.2	As políticas de inclusão educacional no Brasil pós 1988	94
5	O CUIDADOR ESCOLAR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL	104
5.1	A emergência do cuidador escolar no cenário educacional	105
5.2	O que diz a legislação sobre o Cuidador Escolar	109
5.3	As políticas de inclusão e o cuidador escolar no município de Cabedelo/PB	128
5.4	O contexto local: O que dizem as políticas formativas	136
6	CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES: entre o ideal e o real .	142

6.1	Infância, criança com deficiência e cuidador escolar: categorias sociais e históricas	146
6.2	O paradigma da inclusão/exclusão	150
6.3	Inclusão Educacional: Contradições e desafios na escola inclusiva	159
6.4	Trabalho e formação profissional: Os reflexos das políticas para o cuidador escolar	165
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	174
	ANEXOS	184

1 INTRODUÇÃO

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e opcional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1978, p. 11, 12).

Esta é uma pesquisa sobre Políticas Educacionais. Realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), a pesquisa objetiva analisar as políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador escolar que se insere no campo educacional, por meio das Políticas Públicas de Inclusão. A relevância deste estudo se dá na oportunidade de pesquisar como se configura o trabalho destes novos sujeitos, como parte integrante das estratégias de apoio para assegurar o direito de acesso e permanência dos educandos com deficiência no sistema regular de ensino brasileiro.

No ano de 2008, o Ministério da Educação lança a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e em 6 de julho de 2015 sanciona a Lei Brasileira de Inclusão de nº 13.146, na qual o Capítulo IV trata do direito à educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015c). A Lei Brasileira de Inclusão reconhece a Educação Inclusiva como uma modalidade da Educação sendo oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades, visando garantir o direito ao acesso e permanência em condições de igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência no exercício de seus direitos educacionais.

Nos processos contemporâneos educacionais, é definida a inserção de profissionais de diferentes segmentos para atender à diversidade presente no interior das instituições escolares. Gradativamente é ampliada a entrada dos profissionais de apoio escolar, intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos cegos, professores de libras para priorizar a educação dos surdos, transcritores e revisores do Sistema Braille (Capítulo IV da Lei 13.145/15). Enfatizamos, a importância da existência dos profissionais de apoio escolar ou cuidadores escolares como usualmente são nomeados na rede escolar municipal na qual se desenvolve a pesquisa e em seus documentos oficiais.

A aprovação da legislação específica voltada para os direitos das pessoas com deficiência é entendida no cenário político brasileiro como uma importante conquista para assegurar seus direitos civis, econômicos, sociais e culturais. Na atualidade, o direito

educacional das pessoas com deficiência abriu possibilidades para a institucionalização do acesso dos novos profissionais de apoio escolar.

Observamos com a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 3º a inclusão do profissional de apoio escolar (cuidador) para exercer as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência em ambiente escolar. Nesse contexto, a categoria dos cuidadores escolares atua no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência como um profissional fundamental nos processos de escolarização. Sendo assim, sua inserção no contexto educacional visa à garantia do acesso e permanência das crianças com deficiência no sistema regular educacional.

A presença do profissional cuidador passa a ser localizada no interior das escolas com a importante missão de valer o direito educacional das crianças que necessitem de acompanhamento no tocante ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem.

Todavia, faz-se necessária a compreensão das diretrizes presentes nas políticas públicas para o trabalho desses profissionais, que são designados para exercerem função de apoio escolar, como estes têm sido preparados diante das complexidades das demandas sociais e educacionais em constantes transformações na atualidade para prestar um importante serviço no campo escolar.

Enquanto marco central desta pesquisa, os pressupostos formativos são abordados em consonância com os demais condicionantes históricos para a composição da categoria do cuidador escolar que emerge no campo da educação na atualidade.

Tornam-se fundamentais as reflexões e análises que englobem o contexto de inclusão e de formação inicial e continuada desses profissionais para exercerem sua função laboral no cotidiano escolar, pautados nos pressupostos das Políticas Educacionais para a Educação Especial na perspectiva da Inclusão. A materialização da sua presença no contexto educacional exige uma série de domínios e princípios teóricos e práticos para atender às demandas educacionais das crianças com deficiência, que procuram ser garantidas através da formação inicial e continuada. Esta não é uma tarefa fácil nos dias atuais, diante das complexidades presentes no campo da Educação Especial. Sendo assim, a presença dos cuidadores é entendida como primordial nos processos de educação escolar para prestar um relevante serviço às crianças com deficiência.

Além da introdução, este trabalho foi organizado em 5 capítulos, mais as considerações finais. Registramos que a introdução consta como o primeiro item. A seguir, apresentamos uma síntese do que tratamos em cada capítulo.

O primeiro capítulo (item 2), intitulado *Trilhando o percurso metodológico e a opção teórica*, enfatiza a escolha do percurso metodológico no enfoque da pesquisa em educação. O objeto do estudo é problematizado, os objetivos são apresentados e os procedimentos metodológicos são explicitados. Nele apresentamos também as fontes documentais eleitas, as categorias de análise e o referencial teórico, constituído por autores e literaturas que dialogam com a abordagem crítica no contexto educacional brasileiro.

No segundo capítulo (item 3), *O cuidador escolar e a educação da criança deficiente no Brasil: perspectiva histórica*, primeiramente, fazemos uma introdução sobre a importância do cuidador para o processo de inclusão escolar das crianças deficientes, damos ênfase à categoria dos cuidadores na perspectiva da *história social da classe operária* (HOBSBAWM, 2015). Além da introdução, este capítulo se desdobra em três momentos. Primeiramente, resgatamos o contexto social das crianças deficientes numa perspectiva histórica. A seguir, abordamos o contexto relacionado à infância e às crianças deficientes. Em seguida, o papel das instituições de atendimento e a educação do deficiente no Brasil no período que antecede a Constituição Federal de 1988 para se chegar no processo de inclusão escolar.

O terceiro capítulo (item 4), *Normativas internacionais e as políticas educacionais vigentes no Brasil*, desdobra-se em dois momentos. Inicialmente tratamos do direito educacional como um direito humano inalienável no contexto dos documentos e tratados internacionais. Em seguida, abordamos o contexto das políticas de inclusão educacional nas suas considerações sobre o direito escolar da pessoa com deficiência após a aprovação da Constituição Federal de 1988.

O quarto capítulo (item 5), *O cuidador escolar e a inclusão educacional*, foi organizado em quatro momentos. No primeiro momento, discorremos sobre a emergência do cuidador escolar no cenário educacional atual. No segundo momento, especificamos o que diz a legislação nacional sobre o cuidador escolar. No terceiro momento abordamos as políticas de inclusão à nível municipal e, por fim, no quarto momento tratamos sobre o que dizem as políticas formativas no contexto local da presente pesquisa.

O quinto capítulo (item 6), *Cuidadores escolares e inclusão educacional à luz das políticas educacionais vigentes: entre o ideal e o real*, foi organizado em quatro momentos; neste capítulo final apresentamos a síntese de nossas análises. Além da introdução, no primeiro momento apresentamos nossas considerações sobre infância, criança com deficiência e o cuidador escolar em uma perspectiva social e histórica. No segundo, fazemos nossas considerações sobre o paradigma da inclusão/exclusão escolar. No terceiro momento,

apresentamos nossas considerações sobre as contradições presentes na escola inclusiva no contexto educacional. No último momento, apresentamos nossas considerações sobre o trabalho e formação profissional na ótica das contribuições das políticas públicas para a categoria dos cuidadores escolares. Por meio das categorias analíticas desenvolvidas, foi possível a caracterização do mito da inclusão educacional e do mito da igualdade formal – desigualdade real, presentes nas políticas de inclusão para o trabalho do cuidador no sistema educacional.

Nas considerações finais sintetizamos nossos resultados sobre as análises das políticas públicas e o contexto do cuidador escolar neste cenário. Refletimos também como este trabalho poderá contribuir com a categoria dos cuidadores escolares no município de Cabedelo/PB. E, por fim, apontamos algumas sugestões para futuras pesquisas sobre a condição laboral dos cuidadores escolares.

2 TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO E A OPÇÃO TEÓRICA

O meu cérebro — disse Sherlock Holmes — revolta-se contra a estagnação. Deem-me enigmas, deem-me trabalho, mesmo que seja o mais complexo criptograma ou a mais intrincada análise e estarei no meu elemento. Detesto a monótona rotina da existência, pois preciso ter o cérebro em efervescência. Foi por isso que escolhi esta profissão especial, ou melhor, que a criei, já que no mundo sou o único a exercê-la. [...]. Examino as premissas como um técnico e dou o meu parecer pericial. Não busco honrarias nesses meus trabalhos e o meu nome não aparece nos jornais. A única recompensa que pretendo reside na própria atividade e no prazer de que desfruto ao encontrar um campo para pôr em prática as minhas faculdades específicas.¹

A escolha do percurso metodológico na pesquisa em educação é de suma importância na atividade do pesquisador, essencialmente aqueles comprometidos com a realidade social na qual pretendem realizar seus estudos. Nesse panorama nossa escolha sobre o referencial teórico visa atender às necessidades e às expectativas teórico-metodológicas traçadas. Os objetivos foram organizados visando contribuir com respostas coerentes com o problema de pesquisa ora explicitado. Desta feita, nos caminhos adotados, precisamos refletir sobre

[...] eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência com as necessidades reais [...] a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção à mudança das atuais estruturas da sociedade (GAMBOA, 2008, p. 22).

Em pesquisas desenvolvidas que têm como escopo as políticas educacionais, cabe ao pesquisador comprometido com a transformação da realidade social procurar clarificar sua identidade política com a escolha dos caminhos eleitos durante todo o percurso da pesquisa. Consideramos necessário especificar o caminho traçado para realização da pesquisa, quais as etapas que foram eleitas para dar conta do objeto de estudo ora localizado no campo da pesquisa em educação.

Neste capítulo explicitamos a relevância da nossa escolha pelo tema abordado, centrado na análise da contribuição das políticas públicas para a atuação e o desenvolvimento profissional dos cuidadores escolares, diante da sua importância social no contexto da inclusão educacional das crianças pertencentes à modalidade da Educação Especial. Delimitamos a

¹ Para melhor ilustrar a importância do caminho escolhido como “trilha metodológica”, na introdução deste capítulo, citamos um clássico da literatura mundial conhecido por suas histórias sobre investigação. O trecho é parte do diálogo do célebre detetive Sherlock Holmes e seu assistente Watson. Coleção Sherlock Holmes: O Signo dos Quatro capítulo 1 – A ciência da dedução, p.7.

questão norteadora, definimos nossos objetivos, justificamos a nossa opção pessoal na escolha da temática e apresentamos a revisão da literatura sobre o objeto de estudo.

Delineamos a caracterização da pesquisa inicialmente apresentando nossa opção metodológica com base no enfoque qualitativo para trabalhar com a pesquisa em educação, entendido como o mais adequado nas pesquisas dessa natureza. Expomos a escolha do referencial teórico com base nos principais autores eleitos e os principais documentos internacionais e nacionais tomados como aporte para a composição da legislação vigente sobre os direitos da pessoa com deficiência e especificando o que regem sobre o cuidador escolar e descrevemos as categorias centrais eleitas neste estudo, que perpassam toda a composição textual.

2.1 Problematização e explicitação do problema da pesquisa

No contexto mundial as práticas inclusivas de atendimento às pessoas com deficiência têm sido adotadas nas diversas áreas, refletindo o compromisso no panorama da inclusão social. Em decorrência das mudanças na forma de reconhecer as pessoas com deficiência, acima de tudo com base no respeito à dignidade e autonomia individual, elas passaram a ser vistas com a possibilidade de exercerem seu protagonismo individual e coletivo. De acordo com Carvalho (2014, p. 26), “a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm angariado as simpatias dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente”.

Para Jannuzzi (2012), historicamente, os ideais socialmente inclusivos voltados aos sujeitos com deficiência nem sempre foram valorizados e cultivados. O panorama adotado pelas sociedades em diferentes épocas e períodos, para o tratamento desses sujeitos, deixou marcas na sua história pelo seu caráter segregador. Diante da dívida histórica que a humanidade acumulou com as pessoas com deficiência, as práticas de segregação educacional que perduraram durante décadas precisam ser combatidas e eliminadas no panorama da inclusão na atualidade.

Com a proposta da Educação Especial vigente nas políticas públicas educacionais, impulsionada pelas reivindicações das famílias, dos movimentos sociais em prol dos direitos destes indivíduos, como também tendo suas reivindicações impulsionadas pelas próprias pessoas com deficiência, o direito à educação formal em ambiente escolar se torna uma necessidade e uma conquista na sociedade atual (MAZZOTTA, 2011).

O direito educacional em geral e o direito educacional das pessoas com deficiência passaram a ser propagados como um importante direito, viabilizador das possibilidades de participação plena em condições de igualdade de oportunidades, no processo de inclusão escolar das crianças público-alvo da Educação Especial. Nas últimas décadas, no contexto nacional, passou a ser respaldado nos trâmites internacionais dos tratados e documentos que apregoam os seus direitos.

Na perspectiva de abordagem do direito à inclusão educacional das crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na rede regular de ensino, especificamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consultamos os principais autores referenciados em função dos grandes temas que alimentaram a construção textual desta pesquisa. Dentre os principais: história social da criança deficiente e o processo de escolarização (JANNUZZI, 2012; BUENO, 2016); história do deficiente (MARTINS, 2015); história e política educacional (MAZZOTTA, 2011; SAVIANI, 2012); inclusão e exclusão educacional (BEYER, 2013; CARVALHO 2014); instituições sociais de atendimento (CAMPOS, 2010); infância e educação infantil (KULHMANN Jr., 2005, 2015), direito à educação (DIAS, 2007; HERMIDA, 2008, 2009).

De acordo com as orientações presentes nos documentos oficiais que propagam o direito educacional da pessoa com deficiência, “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, 2008c, p. 5). As possibilidades que ocasionaram o seu processo de escolarização formal passaram a exigir condições plenas para o acesso ao seu direito educacional de forma democrática. Nesse processo, as possibilidades referentes às condições de acesso e permanência em ambiente escolar precisam ser atendidas em termos reais para que esse direito se concretize.

Diante dessa realidade, torna-se necessária e indispensável a admissão dos profissionais de apoio escolar como parte das estratégias de garantia do direito de aprendizagem desses educandos. Os serviços de apoio escolar podem ser consultados no parágrafo 1º do art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, assegurando, dessa forma, a presença de cuidador nas escolas quando necessário para auxiliar os educandos com deficiência.

Com a aprovação da Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) e recentemente, de acordo com a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), passaram a fazer parte das estratégias de inclusão nos trâmites legais os profissionais de apoio para concretizar o processo escolar das crianças deficientes. Os cuidadores ou profissionais de apoio escolar como são denominados no interior das políticas educacionais vigentes passaram a fazer parte dos profissionais de atuação escolar.

Localizamos a presença do cuidador escolar como parte dos novos profissionais presentes nos espaços escolares, para exercer um papel fundamental no acompanhamento das crianças com deficiência que necessitem desse apoio, sem o qual muitas não teriam a condição de permanência e participação ativa em ambiente escolar.

De acordo com as orientações vigentes presentes na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de julho de 2015), enquanto profissional de apoio escolar passa exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, atuando em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições públicas e privadas em que se fizer necessária a sua presença para auxiliar nos processos educacionais das crianças pertencentes à modalidade da Educação Especial.

A presença dos profissionais que exercem função de apoio na escola brasileira ainda é recente no cenário educacional e a sua participação pouco discutida nos documentos norteadores que garantiram o seu acesso no campo da educação. A concretização da sua presença por meio da legislação vigente é entendida como uma importante conquista nos trâmites da inclusão educacional. Todavia, as questões referentes à formação para o exercício da função e profissionalização da categoria ainda é pouco enfatizada na atualidade.

As condições supracitadas nos levaram à elaboração da seguinte questão norteadora: *Como as políticas públicas têm contribuído para a inclusão e efetivação do desenvolvimento profissional dos cuidadores escolares? Como se concretiza a sua existência enquanto categoria de trabalhador educacional?*

Diante das questões referenciadas neste estudo, a presença do cuidador escolar se configurou no marco legal das políticas de inclusão educacional no Brasil como função de apoio escolar, porém, as questões referentes aos pressupostos formativos e ao reconhecimento da categoria profissional precisam ser mais investigadas, no sentido de se identificar quais as contribuições dessas diretrizes e quais os avanços para o reconhecimento dos cuidadores escolares enquanto trabalhadores educacionais. Consideramos necessário o debate sobre a regulamentação trabalhista e a elaboração das políticas formativas para esses novos sujeitos

educacionais, tendo em vista que esse enfoque ainda é pouco contemplado nos debates acadêmicos e políticos atuais.

O objetivo geral desta pesquisa é o seguinte: Compreender quais as contribuições das políticas públicas para a efetivação e a formação da categoria dos cuidadores escolares no município de Cabedelo/PB.

O objetivo geral procurará ser trabalhado a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o surgimento da presença do cuidador escolar, a partir do levantamento histórico da trajetória percorrida pela pessoa com deficiência e as implicações do seu trabalho no campo escolar.
- Identificar as principais fontes internacionais e nacionais que influenciaram na elaboração das políticas vinculadas ao direito educacional da pessoa com deficiência.
- Analisar as Políticas Públicas de Inclusão no Brasil que visam consolidar a presença do cuidador escolar no cenário educacional e quais contribuições e implicações para a efetiva inclusão das crianças com deficiência.
- Debater as políticas de inclusão do município de Cabedelo/PB sobre o que elas dizem a respeito do trabalho e da formação dos cuidadores escolares.

Pretendemos responder a tais proposituras presentes nesta pesquisa, tendo como base a consulta às referências bibliográficas e às fontes documentais constituídas pelas políticas educacionais para a Educação Especial em vigência no país e no município em que a pesquisa é desenvolvida. Visando dialogar com os principais documentos que apregoam a respeito ao direito educacional das pessoas com deficiência e que instituíram a presença do profissional de apoio no campo escolar.

Diante dos objetivos expostos, sentimos a necessidade de compor um estudo também com base na perspectiva histórica, para melhor compreensão do contexto das origens da categoria dos cuidadores escolares. A nossa opção se torna relevante, pois, consideramos fundamental partir da compreensão do contexto do trajeto histórico das próprias pessoas com deficiência na humanidade para se chegar às origens dos cuidadores. Isso se faz importante para entender o lugar do cuidador na atualidade, com a criação dos novos postos de trabalho para atender às demandas educacionais dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, as Políticas Educacionais para Educação Especial exercem um papel central na organização das diretrizes formativas para o trabalho dos cuidadores escolares.

2.2 Justificativa

A realização de um estudo desta natureza se justifica pela relevância que o tema comporta com a efetivação do trabalho dos cuidadores no campo escolar. Atualmente no contexto educacional vigente, é de suma importância a presença de novos profissionais como parte integrante das políticas inclusivas no cotidiano escolar. O cuidador escolar passa a exercer um papel de relevância social ao ser eleito enquanto profissional de apoio para acompanhar as crianças pertencentes à modalidade da Educação Especial durante o seu trajeto educacional, sendo que sem a sua presença o processo de inclusão dessas crianças poderia ficar inviabilizado diante das dificuldades vivenciadas no contexto escolar nos trâmites da escola tradicional.

O interesse na temática do cuidador escolar se deu pela experiência de convívio enquanto professora da rede regular de ensino no município de Cabedelo/PB. O despertar pela temática do trabalho dos cuidadores escolares foi motivado pela experiência no trabalho como professora de Ensino Fundamental nas séries iniciais e como professora de Atendimento Educacional Especializado. E essencialmente na oportunidade de compor um estudo de referência acadêmica dedicado à importância dessa categoria profissional que surge no cenário escolar, visando ao reconhecimento da relevância social e profissional no trabalho com crianças público alvo da Educação Especial.

A atuação como professora de Ensino Fundamental permitiu o contato cotidiano com as cuidadoras escolares, as quais têm expressado seus anseios com relação à função que exercem no campo da educação. No contato diário, nas suas falas as queixas e inseguranças para realizar o trabalho no acompanhamento das crianças com deficiência tornavam-se recorrentes a cada dia. Na dinâmica do cotidiano escolar, ao observar o trabalho dos profissionais de apoio escolar, pude identificar que as possíveis causas das dúvidas e inseguranças sobre como proceder de maneira assertiva no trabalho no campo da Educação Especial, podendo ser oriundas das lacunas procedentes da indefinição de políticas públicas que regulamentam o trabalho do cuidador e do modelo de formação para a atuação profissional que é concebido para prestarem seus serviços de apoio às crianças com deficiência.

Atualmente, além de professora de Atendimento Educacional Especializado no município de Cabedelo/PB, também fazemos parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho do Programa de Pós-Graduação da UFPB vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sob a coordenação do professor doutor Jorge Fernando Hermida Aveiro e vice-coordenador o doutor

Jailton de Souza Lira em parceria com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no *campus* do Sertão. O diretório vem desenvolvendo pesquisas desde o ano de 2016 procurando contribuir para a melhoria da qualidade educacional e a concretização do direito à educação, numa perspectiva crítica. Também procura firmar como referenciais teóricos e metodológicos o Materialismo Histórico e Dialético, a Pedagogia Histórico-crítica e a Teoria Histórico-cultural.

A nossa escolha pela temática centrada nas políticas públicas para a formação dos novos sujeitos trabalhadores de apoio no campo escolar, torna-se desafiadora por dois motivos principais. O primeiro diz respeito à própria conjuntura educacional voltada para a inclusão das crianças com deficiência no contexto atual, pois, a presença dos profissionais de apoio, no caso específico o cuidador escolar, só passa a ser concretizada nos trâmites legais no interior da escola brasileira com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão no ano de 2015.

O segundo ponto diz respeito à análise da literatura voltada à nossa temática de estudo, pois, tivemos dificuldades de localização de produções acadêmicas centradas na temática ora explicitada neste estudo. Observamos dessa forma, ao fazer um levantamento sobre a temática dos cuidadores, que mesmo com a implantação da Política Nacional para a Educação Especial (BRASIL, 2008c), em que suas diretrizes indicam a existência desses profissionais há quase uma década da sua implantação, tornando-se efetivada na forma da legislação específica a sua função por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ainda existem poucas publicações acadêmicas sobre a criação do cargo de cuidador escolar.

Na revisão de literatura constatamos pouca ou quase inexistente produção sobre o assunto, localizamos duas produções a nível de pós-graduação. Em consulta ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi encontrada apenas uma produção cadastrada a nível de mestrado acadêmico na plataforma, sendo que uma produção não foi cadastrada na plataforma diante de o seu ano de publicação ser anterior a esse cadastro, porém, foi cadastrada no banco de teses da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2011. Os estudos localizados sob a forma de dissertações e artigos publicados em eventos científicos e periódicos são apresentados a seguir, e seus principais descritores.

A dissertação de Martins (2011) intitulada “O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), versou sobre o trabalho do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que possuem sujeitos da Educação Especial matriculados em Florianópolis no Estado de Santa Catarina. Os resultados da pesquisa indicaram a desvalorização da função e a precarização do

trabalho do profissional de apoio com relação a aspectos de ausência de formação, ausência de propostas governamentais que regularizem o cargo em alguns municípios, baixos salários, sobrecarga de trabalho e a falta de condições para o exercício da função.

O estudo de Fonseca (2016), intitulado “Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor”, do Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), teve como objetivo geral conhecer como ocorre a atuação do profissional de apoio/monitor no contexto da rede privada de ensino do município de Santa Maria. Os resultados apontados pela pesquisadora constataram a preferência de profissionais com nível superior na rede privada como contratação de profissionais especializados para exercer o cargo de cuidadores e o desvio de função para atividades pedagógicas vinculadas à Educação Especial e falta de regulamentação específica para a função, podendo ser exercida por profissionais de diferentes áreas.

Localizamos ainda uma publicação em periódicos científicos e cinco publicações a nível de artigos apresentados em congressos científicos, sendo que dois são referentes à publicação de resultados das dissertações anteriormente mencionadas. São estes: Uma publicação em periódico de autoria de Sílvia Martins (2014), intitulada “O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande/MS. Também encontramos um artigo de Fonseca e Bridi (2016), que tem como título “A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino”, apresentado na XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em Curitiba/PR.

Localizamos também um artigo de autoria de Barbosa e Balbino (2014), apresentado em congresso científico, intitulado “O papel do cuidador na inclusão de uma criança com autismo em um centro de educação infantil no estado de Alagoas-AL”; além de os autores apresentarem um estudo de caso sobre o papel do cuidador na inclusão de uma criança autista também abordam a concepção do cuidador sobre a inclusão e o autismo. Os resultados do estudo apontaram para a necessidade de efetivar a inclusão da criança e de uma maior reflexão sobre a teoria e a prática do cuidador escolar.

Outro artigo localizado abordou sobre o que vem sendo descrito na legislação brasileira sobre o acompanhante escolar para os educandos com Transtorno do Espectro do Autismo, de autoria de Bertazzo, Pereira e Schmidt (2016), apresentado em congresso científico intitulado

“O acompanhante escolar de alunos com autismo na legislação brasileira”. Os autores situaram o acompanhante escolar na legislação nacional vigente também com a denominação do profissional de apoio escolar. Como resultados, constataram que os documentos legais apresentam redundância no que diz respeito ao tratamento do acompanhante escolar no que se refere às suas denominações e funções. Ainda apontaram indefinição com relação à formação e definição do papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar.

Encontramos ainda um artigo local como resultado de pesquisa no município no Campina Grande/PB, de autoria de Santos, Pereira e Farias (2016) intitulado “A importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educativas especiais: da educação especial no modelo segregado à perspectiva da educação inclusiva”, publicado nos anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI). O artigo descreveu os resultados da pesquisa realizada em uma escola pública da rede municipal. Os resultados ressaltaram a importância do reconhecimento da função laboral, ausência de formação adequada ao cargo e ausência de legislação específica para a função.

O artigo de autoria de Araújo, Xavier e Freitas (2017), intitulado “A precariedade do fornecimento de profissional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE”, apresentado no 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão”, também discorreu sobre a situação do profissional de apoio. Por meio deste artigo, as autoras se propuseram a avaliar a relevância do profissional de apoio educacional para a formação do aluno que dele necessita, por meio da investigação da legislação para efetivar sua presença na cidade de Fortaleza/CE. Como resultados da pesquisa, constataram a importância do profissional de apoio em virtude de sua função de mediação e suporte para a criança com deficiência para o logro da efetivação de um serviço educacional de qualidade. Constatou-se a precarização da oferta do serviço do profissional de apoio realizado por meio da contratação temporária em regime de prestação de serviços.

Com relação às pesquisas existentes sobre a temática, constatamos que os estudos de Martins, S. (2011) e Fonseca (2016), corroboram com o nosso em andamento, pois nas suas pesquisas sobre o profissional de apoio escolar problematizam sobre a organização da atuação desses profissionais no campo educacional. Os demais estudos apresentados em congressos científicos foram importantes para a problematização da função do cuidador escolar e de sua condição trabalhista nos diferentes espaços geográficos abordados. A publicação de Santos, Pereira e Farias (2016) nos auxilia ao clarificar como vem se organizando a nível local no nosso estado (PB) o trabalho do cuidador escolar.

No levantamento dos estudos realizados, ficam evidentes alguns pontos sobre as condições de trabalho desses sujeitos discutidos pelos autores para serem consideradas e discutidas também no nosso estudo. Os principais pontos identificados e que merecem destaque nessas publicações foram os seguintes: Possível precarização do trabalho do cuidador, ausência de formação para o exercício da função, os embates nas políticas educacionais e a falta de propostas governamentais assertivas para regularizar a profissão dos cuidadores escolares são pontos evidenciados nos trabalhos dos autores, porém, não esgotados nas suas discussões.

Todas as questões constatadas nas consultas realizadas aos estudos descritos endossam a nossa opção por constituir uma pesquisa na área da Educação Especial que contribua com o reconhecimento e a valorização da categoria dos cuidadores escolares, diante das poucas publicações realizadas sobre a temática do profissional de apoio escolar. Consideramos que a nossa pesquisa possa contribuir com o reconhecimento dessa categoria, que teve sua entrada recente no cenário educacional brasileiro.

Diante das exigências da sua entrada na rede regular de ensino como garantia das estratégias de inclusão presentes enquanto marco legal das políticas de Educação Especial, entendemos que a discussão sobre a formação para o exercício profissional dos cuidadores escolares precisa ser aprofundada, considerando a criação da função como parte das exigências propostas pela política educacional que apregoa o direito educacional das crianças deficientes.

Portanto, a presença do cuidador no cenário educacional carece de estudos que dediquem maior visibilidade a essa demanda de trabalhadores, resgatando a sua condição classista, e não apenas entendendo a sua inserção como profissional de apoio como fruto das exigências presentes enquanto marco legal nas políticas educacionais em vigência no país. Enfatizamos, dessa forma, a nossa preocupação em compor um estudo que contribua com o reconhecimento dessa importante categoria de trabalhadores educacionais.

2.3 Caracterização da pesquisa

O presente estudo localiza-se no campo da Pesquisa em Educação, a abordagem metodológica é configurada no aporte da pesquisa qualitativa de caráter exploratório em consonância com a revisão bibliográfica e documental das Políticas Educacionais em vigência no país e no contexto local no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Na pesquisa em Educação, Gamboa (2008) informa que o conhecimento é essencialmente um produto social em expansão. Não é algo estático, está em constante

transformação da realidade concreta enquanto ato humano. Sendo assim, “[...] o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade” (GAMBOA, 2008, p. 29). Desta feita, a nossa opção metodológica se localiza no campo da pesquisa educacional, elevando as nossas escolhas em busca de um referencial que valorize a natureza social dos sujeitos da pesquisa.

A abordagem qualitativa permite mais profundidade para a composição dos estudos de natureza acadêmica no campo educacional, a exemplo do nosso. Sobre a importância do método na pesquisa educacional, Gatti (2010/2011) nos esclarece que método não é algo abstrato, o método é o ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações e nas formas organizacionais para o desenvolvimento do trabalho no campo da pesquisa em educação.

Sendo assim, o enfoque qualitativo nos dará suporte para entender o fenômeno social aprofundando a compreensão acerca das experiências individuais e das relações humanas no contexto em que se configuram as políticas públicas para a efetivação da categoria dos cuidadores escolares. A escolha da pesquisa qualitativa permite uma análise contextualizada destas políticas no campo educacional.

Nessa concepção, recorreremos à perspectiva dialética, por considerar que esta opção nos permitirá uma análise concreta sobre as políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador escolar, considerando a existência das contradições presentes no contexto sócio-histórico no desenvolvimento da sua totalidade. Assim, nos esclarece Gamboa (2008, p. 34, 35):

[...] Limitar-nos-emos à dialética entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações. Marx, no “Método da Economia Política” (1983), nos apresenta a dialética como o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real. O que se denomina concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado do pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto.

A perspectiva do método dialético nos auxiliará na compreensão da realidade a qual pretendemos investigar a partir das análises dos pressupostos que compõem as políticas de inclusão educacional.

A nossa opção metodológica se fundamenta na maneira como olhamos as coisas do mundo, pois, “a concepção da realidade ou de mundo (cosmovisão) depende em grande medida da própria história de cada pesquisador” (GAMBOA, 2008, p. 77).

No enfoque da pesquisa qualitativa, a relação sujeito e objeto não é uma relação de neutralidade. “O pesquisador torna-se um construtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo” (FREITAS, 2007, p. 3). Nessa perspectiva, os valores subjetivos permeiam a relação pesquisador e sujeito da pesquisa de forma mais flexível e participativa na concessão da realidade abordada.

“É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Ou seja, a escolha do estudo de relevância social para compor os sujeitos da pesquisa, inevitavelmente, é refletida nas nossas cargas de valores e interesses. Desta feita, a nossa escolha no enfoque da pesquisa social, no campo educacional, centraliza-se na busca de um estudo que valorize a composição da classe dos cuidadores escolares. O compromisso ético é fundamental, na relação entre pesquisador e objeto pesquisado: “[...] é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade. Daí que pesquisar/estudar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade” (FREITAS, 2007, p. 5).

Necessariamente, para atender a tal objetivo, recorreremos a autores que apresentam em suas obras o compromisso com a superação das desigualdades presentes nas relações sociais, tendo como ponto em comum o compromisso com a classe trabalhadora, historicamente marginalizada e explorada até os dias atuais.

Por conseguinte, a composição histórica da classe dos novos trabalhadores educacionais², no caso específico a classe dos cuidadores escolares, é valorizada nesse estudo, com base nos estudos de Hobsbawm (2015), na perspectiva da história social da classe operária. Pois este autor ao se debruçar sobre a história do movimento operário no contexto mundial, problematiza sobre a importância da emergência das categorias profissionais menos favorecidas e reconhecidas enquanto classe trabalhadora, as quais não devem ser dissociadas do caráter histórico para a composição das classes que as formam e permeiam.

No marco da presente pesquisa, a formação classista do cuidador escolar depende das transformações sociais e econômicas que alimentam as diferentes maneiras de inserção dos sujeitos trabalhadores e sua evolução nos sistemas produtivos econômicos e sociais.

² Para Hobsbawm (2015), uma classe em sua acepção plena só passa a existir no momento histórico em que começa a adquirir consciência de si própria como tal. Portanto, o autor considera que a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis. Nossa opção é por valorizar os novos trabalhadores educacionais enquanto classe, não consideramos a criação da sua função apenas como parte integrante das Políticas de Inclusão na atualidade para atender às demandas da Educação Especial.

Nesse percurso, os estudos de Gramsci (1978, 2004) nos auxiliaram nos processos do reconhecimento da importância da abordagem histórica, partindo do princípio das possibilidades de organização coletiva na composição das classes. Sendo assim, acionar a consciência crítica é um passo fundamental para compreensão coerente da própria condição classista dos cuidadores escolares.

Enfatizamos que o campo da educação no qual a pesquisa se desenvolve não fica imune às possibilidades dos ditames e conflitos oriundos do modelo educacional no enfoque capitalista, o qual permeia o modelo predominante das políticas públicas educacionais. Neste sentido, reforçam as desigualdades estruturais presentes no interior das instituições educacionais que refletem direta e indiretamente na composição das novas classes para atender às demandas educacionais, no nosso caso específico, a classe dos cuidadores escolares.

Diante da nossa escolha por eleger um objeto de pesquisa centrado na análise documental das políticas públicas para a composição dos novos sujeitos cuidadores escolares, constata-se sobre a temática que a mesma é pouco explorada na atualidade.

O enfoque exploratório nos proporcionará uma visão mais geral sobre a realidade desses sujeitos, confirmando ou descartando as hipóteses levantadas sobre a temática abordada. Acerca do caráter exploratório nos esclarece Gil (2002, p. 41): “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Isso pode ser feito, aprimorando-se as ideias ou técnicas por meio de modelo de planejamento bastante flexível e valorizando a abrangência dos aspectos inerentes ao campo da pesquisa.

A nossa opção por realizar consulta às fontes documentais se justifica pela necessidade de análise das Políticas Públicas de Inclusão e demais documentos oficiais no contexto nacional em consonância com a legislação local, para constituir o objetivo da apreciação crítica das contribuições que legitimam a existência dos sujeitos pesquisados no cenário escolar. Sobre o desenvolvimento da pesquisa documental e bibliográfica, Gil (2002, p. 43) afirma: “[...] enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Cabe ao pesquisador realizar o tratamento analítico adequado dos documentos pesquisados.

A pesquisa documental local foi realizada junto à Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Cabedelo-PB. Em consulta aos dados presentes no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Cabedelo-PB possuía uma população de 68.033

habitantes no ano de 2017 e densidade demográfica de 2.131,69 hab/km². Cabedelo é uma cidade portuária, movimentada pelo comércio local e possui ainda atividades imobiliárias e industriais. É conhecida como uma das maiores economias do estado da Paraíba por possuir uma das maiores rendas *per capita* (R\$ 36.467,11) e índice de desenvolvimento humano municipal (IDUM) de 0,748 (BRASIL, 2017f).

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação (PME 2014-2024), conforme fonte da Secretaria de Educação (SEDUC), o município tem 10 (dez) escolas estaduais, 22 (vinte e duas) escolas municipais, 9 (nove) creches municipais, 6 (seis) escolas privadas e 3 (três) instituições de educação superior. Ao todo as escolas e creches municipais contabilizam 31 instituições de ensino.

De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), as metas traçadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Cabedelo, almejavam alcançar o patamar de 4,0 no ano 2017.

Sobre os dados da matrícula inicial na Educação Infantil e séries iniciais no Ensino Fundamental I, no ano de 2017, segundo dados do INEP (BRASIL, 2018), foi contabilizado um total de 3.590 matrículas distribuídas a seguir. Na Educação Infantil na modalidade da Creche: Parcial 14 e integral 734, totalizando 748 matrículas. Na modalidade da Pré-escola: 540 matrículas. Na modalidade do Ensino Fundamental nas séries iniciais: Parcial 663 matrículas e integral 1.639 matrículas.

Acerca dos dados das matrículas realizadas na modalidade da Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) de acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2018) foram realizadas 132 matrículas no ano de 2017, assim distribuídas: na Educação Infantil na etapa da Creche: Parcial 1 e integral 5, totalizando 6 matrículas. Na etapa da Pré-escola: 13 matrículas. Na modalidade do Ensino Fundamental nas séries iniciais: Parcial 88 matrículas e integral 25.

De acordo com dados da Secretaria de Educação (SEDUC), no ano de 2017 o município contou com o apoio de 140 cuidadores distribuídos nas escolas e creches da rede municipal para atender às demandas de inclusão escolar dessas crianças.

Quadro 1 – Quantidade de cuidadores escolares atuantes no ano letivo de 2017

QUANTIDADE DE CUIDADORES ESCOLARES NAS CRECHES E ESCOLAS MUNICIPAIS		
Instituição Educacional	Quantidade de cuidadores	Atuação do cuidador por modalidade educacional
Centro Integrado de Educação Infantil	3	Educação Infantil
Centro Integrado Imaculada Conceição	13	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal Adjunto Carlos de Moraes	11	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal Major Adolfo Pereira Maia	3	Ensino Fundamental I e II
Escola Municipal Agripino José de Moraes	2	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal Professor Altimar de Alencar Pimentel	11	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal Antônio Viana	7	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal João Roberto Borges de Souza	14	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Creche Municipal Santa Catarina	2	Educação Infantil
Creche Municipal Pequeno Príncipe	6	Educação Infantil
Creche Municipal Tarik Anthony Maia Azevedo	4	Educação Infantil
Escola Municipal Damásio Franca de Macedo	8	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal Profa. Edlene de Oliveira Barbosa	5	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Edézio Resende Pereira	2	Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Escola Municipal Profa. Elizabeth Ferreira da Silva	5	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Marizelda Lira da Silva	3	Ensino Fundamental I e II
Escola Municipal Maria Pessoa Cavalcanti	1	Ensino Fundamental II
Escola Municipal Maria José de Miranda Burity	7	Ensino Fundamental I e II
Escola Municipal Paulino Siqueira	17	Ensino Fundamental I e II
Escola Municipal Plácido de Almeida	8	Ensino Fundamental I e II
Escola Municipal Vereador Pedro Américo	2	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Silvana de Oliveira Pontes	4	Ensino Fundamental I
Escola Municipal Maria José Veríssimo de Andrade	2	Ensino Fundamental I

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observa-se, portanto, um quantitativo significativo dos profissionais cuidadores presentes nas instituições educacionais do município de Cabedelo/PB para o acompanhamento

das crianças que necessitaram de apoio no tocante ao processo de inclusão e desenvolvimento educacional.

Pretendemos aprofundar a pesquisa nos dados educacionais, estatísticos e demográficos em consonância com os demais órgãos responsáveis, no decorrer da pesquisa, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com a atualização dos dados por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais serão mais aprofundados no capítulo que trata das políticas de inclusão do município.

Gatti (2010/2011, p. 54) nos auxilia para o delinear do percurso:

Vale perguntar, então, sobre conceitos utilizados para caracterizar o campo, distinções que podem clarificar significados e contribuir para sua autoafirmação, sobre identidade e formas investigativas. A questão sobre se nossos interlocutores, especialistas de outros campos, estão compreendendo e podem *articular* os tipos de contribuições que estamos oferecendo com nossos estudos, não é algo periférico. Refere-se à consistência do campo investigativo em educação.

Realizaremos pesquisa nas fontes primárias e secundárias, tendo como base consultas às referências bibliográficas que versam sobre a temática, consultas a livros de autores que tratam da história da Educação Especial, da história da classe trabalhadora, consulta aos principais documentos oficiais nacionais e locais que tratam da temática do direito educacional da pessoa com deficiência e da legislação específica que garantiu o acesso do cuidador escolar no cenário brasileiro.

Desta feita, esclarece Marconi e Lakatos (2003, p. 159) sobre a realização de consultas deste tipo:

Fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc. [...] Fontes Secundárias - imprensa em geral e obras literárias.

O levantamento adequado das mais variadas fontes nos permite ampliar o material usado como fonte de pesquisa a ser analisado de forma assertiva, podendo confirmar ou descartar hipóteses sobre a utilização das fontes a partir de suas análises.

2.4 Da natureza das fontes

Como foi enunciado na caracterização da pesquisa, este é um estudo documental. Dentre as fontes primárias internacionais, foram analisadas as seguintes:

2.4.1 Fontes primárias internacionais

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): proclama os direitos humanos básicos, foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948;
- Declaração dos direitos das pessoas deficientes da ONU (1975): aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975. Proclama e apela à ação nacional e internacional para assegurar a proteção dos direitos das pessoas com deficiência;
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989): Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Reconhece que a criança tem direito ao desenvolvimento pleno e harmônico favorecido em ambiente familiar e no âmbito social, devendo ser reconhecida como um sujeito de direitos.
- Declaração de Jomtien (1990): Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia nos dias 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Declaração de Salamanca (1994): Emitida na Conferência Mundial de Educação Especial representando 88 governos de 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Estabelece o compromisso com a Educação sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais;
- Carta para o terceiro milênio (1999): Foi aprovada em 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha. Determina que ao entrar no Terceiro Milênio, os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devem ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade;

- Convenção de Guatemala (1999): Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada em 26 de maio de 1999 em Guatemala;
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Sobre o comprometimento com o desenvolvimento do desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços;
- Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007): O texto da convenção foi aprovado em 13 de dezembro de 2006 e seu protocolo facultativo assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Propôs a proteção da garantia total e igual acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência e a promoção do respeito e de sua dignidade.

Além das fontes primárias internacionais, analisamos as nacionais. Fazem parte deste tipo de fontes os principais documentos oficiais nacionais e locais (municipais) que tratam da temática do direito educacional da pessoa com deficiência e da legislação específica que garantiu o acesso do cuidador escolar no cenário brasileiro. Dentre os principais que foram consultados destacam-se os seguintes:

2.4.2 Fontes primárias nacionais

- Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988;
- Classificação brasileira de ocupações: CBO MTE/SPPE, 2010. Tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares;
- Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
- Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança;

- Decreto Legislativo nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
- Decreto Legislativo Nº 186. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007;
- Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Conferência Nacional de Educação – CONAE: Realizada entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, em Brasília-DF. Constitui-se como sendo um espaço democrático de participação coletiva sobre o desenvolvimento da Educação Nacional;
- IV Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 24 a 27 de abril de 2016, em Brasília/DF. Tema discutido: “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: A transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos”;
- Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Estabelece as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei;
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014 – PNE. Lei que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências;
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – LBI. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Nota Técnica Nº 24, de 21 de março de 2013, MEC/SECADI/DPEE. Orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/ 2012;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008);

- Parecer nº 27/2018, da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, sobre o projeto de lei do senado nº 278, de 2016, do senador Romário, que altera a Lei nº 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;
- Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Portaria nº 2344. Altera os dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005 do regimento interno da CONADE;
- Projeto de Lei nº 8014/2010. Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença do cuidador na escola, quando necessário ao educando portador de necessidades especiais;
- Projeto de Lei nº 228/2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas;
- Projeto de Lei Nº 278/2016. Altera a Lei nº 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;
- Projeto de Lei nº 6.559/2016. Altera o art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação mínima dos profissionais de apoio escolar previstos no art. 28, XVII, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- Resolução nº 2/2001. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Resolução nº 4/2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial;
- Requerimento, s/n, de 2017. Requer o envio de indicação ao poder executivo, relativa à criação de verbete dentro da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, com a descrição da atividade do profissional de apoio escolar;

- Recomendação nº 01, de 24 de abril de 2014. Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências;
- Notas estatísticas do censo escolar da educação básica. Censo Escolar da Educação Básica 2016 (BRASIL, 2017e);
- Censo Escolar da Educação Básica 2017 (BRASIL, 2018);

2.4.3 Fontes primárias locais

- Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025): Aprovado pela Lei Nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Constitui-se como uma política de Estado, articulada com objetivos e estratégias para a sua implementação nos municípios paraibanos no decênio 2015-2025;
- Política Municipal de Educação Inclusiva (2007): Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências correlatas;
- Diretrizes Municipais para a Educação Inclusiva (2012): Dispõe sobre as diretrizes para a Educação Inclusiva no Município de Cabedelo/PB;
- Plano Municipal de Educação de Cabedelo/PB (2015-2025): Institui as orientações e determinações legais na Educação municipal para execução das metas e estratégias a serem adotadas durante o decênio 2015-2025;
- Manual de Orientações para a Educação Inclusiva (2017): Documento elaborado pela Secretaria de Educação no ano de 2017, através do Centro Educacional Especializado (CAEE) Rafael Henrique França dos Santos. Tem como finalidade orientar os professores da Rede Municipal de Ensino no tocante ao processo de inclusão escolar dos educandos público-alvo da Educação Especial.

Para escolher as fontes secundárias, tivemos como base consultas às referências bibliográficas que versam sobre a temática – livros, capítulos de livros, revistas e artigos científicos publicados de autores que tratam da história da infância, das crianças com deficiência, da Educação Especial, do direito à educação e da história da classe trabalhadora, dentre outros temas vinculados ao nosso objeto de estudo.

A carta de anuência para realização da pesquisa já foi encaminhada e aceita pela Secretaria de Educação do Município de Cabedelo/PB (SEDUC). A liberação da coleta de dados e utilização das informações locais referentes à pesquisa foi devidamente autorizada.

Após o tratamento e a sistematização das fontes documentais sobre as políticas públicas que regulam o trabalho dos cuidadores no campo educacional, faremos a síntese da análise crítica das mesmas.

Por fim, ao término da pesquisa, as fontes analisadas na composição textual desta dissertação serão divulgadas também para futuras publicações acadêmicas e futuras consultas ao alcance da sociedade em geral.

2.5 As categorias eleitas

Nossa perspectiva metodológica para a construção das categorias centrais, foi organizada visando possibilitar as análises políticas e pedagógicas dos documentos que orientaram na construção deste trabalho, as quais conduziram na materialidade do trabalho do cuidador escolar. Pretendemos compreender como as políticas públicas de inclusão vêm sendo constituídas no contexto real escolar.

Para realização das análises nos fundamentamos nas ideias de Saviani (2012) e Hermida (2008), sobre a compreensão das políticas públicas para a materialização do processo educativo.

Segundo Saviani (2012), a educação se manifesta como um fenômeno social concreto. Essa compreensão consiste na elaboração lógica e formal das políticas públicas educacionais para o atendimento igualitário entre as classes sociais. Esse processo não ocorre de forma uniforme e harmônica. A esse respeito enfatiza a existência do par dicotômico igualdade/formal e desigualdade/real presentes nos sistemas educacionais “[...] Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2012, p. 65). Ou seja, o processo educativo só pode ocorrer de forma igualitária se alcançada a passagem da desigualdade à igualdade.

Para Hermida (2008), a educação também é caracterizada como um fenômeno social concreto. A compreensão dos marcos legais que consolidaram a política pública nacional precisa ser analisada à luz das contradições entre os objetivos proclamados e os objetivos reais para a concretização da igualdade educacional. Desse modo, a proposta nacional para a universalização da educação está amparada pelos dispositivos legais nos textos das leis. Porém,

é a partir da materialização do conteúdo da sua proposta no interior da instituição escolar que de fato sua proposta é desenvolvida. Sendo assim, esclarece-nos que “a abrangência dos objetivos proclamados se torna opaca pela estreiteza concreta da proposta universalista – seus objetivos reais [...]” (HERMIDA, 2008, p. 138). Dentre as contradições na constituição de políticas de Estado para as pessoas com deficiência, enfatizamos a contradição existente entre o par dicotômico inclusão/exclusão educacional na concretude das políticas educacionais.

Para atender aos nossos objetivos, elegemos quatro categorias centrais, as quais permeiam a composição deste trabalho de pesquisa acadêmica, descritas a seguir. As categorias surgiram da necessidade de problematização do contexto real que configura o acesso e o trabalho dos cuidadores no campo educacional.

A primeira categoria eleita neste trabalho é a categoria Inclusão/Exclusão Educacional, entendida como importante categoria que serve para interpretar as contradições que caracterizam o sistema educacional brasileiro, em especial o que acontece com as crianças com deficiência. Na perspectiva teórica e metodológica em que este trabalho se fundamenta, inclusão e exclusão formam um par dicotômico indissociável, ou seja, não temos como falar de inclusão educacional sem relevar o papel que cabe à exclusão educacional em sociedades como a brasileira, caracterizada por ter profundas desigualdades educacionais.

Foi justamente a perspectiva inclusiva que foi adotando a Educação Especial a partir das novas políticas educacionais, que propiciou a emergência do cuidador escolar como facilitador no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência no espaço escolar. Para Beyer (2013, p. 9), “seria no mínimo ingenuidade pensar nas transformações das escolas em decorrência do estabelecimento de diretrizes político-pedagógicas. O caminho é, ainda, extenso [...] em termos de processos de conscientização na comunidade escolar e também na sociedade”. Ou seja, nesse sentido, não basta apenas afirmar a inclusão de forma institucional, sem com isso garantir a efetivação dos seus ideais de forma consciente. A categoria inclusão educacional só pode ser concretizada se refletir na prática o que é proclamado nas Políticas Educacionais vigentes.

A segunda a ser apresentada é a categoria trabalho – central para a compreensão da função laboral exercida pelos cuidadores escolares (profissionais de apoio). “O trabalho é também fundamental na vida humana porque é condição para sua existência social” (ANTUNES, 2013, p. 8). A categoria trabalho foi fundamental para a compreensão da condição social da existência desses sujeitos no espaço da educação escolar. Ainda sobre a importância do trabalho para a formação humana, Konder (2008, p. 23) esclarece: “[..] é no trabalho que o

homem se reproduz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano”. Ainda acrescenta, sobre o trabalho como atividade fundamental humana: “[...] se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto” (KONDER, 2008, p. 24).

A terceira categoria importante presente neste estudo é a categoria formação profissional. Saviani (2012) defende que o ser humano se constitui enquanto sujeito histórico e para isso as condições materiais são determinantes para compreensão da realidade. Isso se faz necessário para a compreensão dos pressupostos que compõem a existência do tipo de formação específica para o exercício da função desses sujeitos. “É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais” (SAVIANI, 2012, p. 65). Partindo dessa compreensão conceber a possibilidade de formação para a atuação profissional do cuidador escolar como sujeito que se insere no campo do trabalho pedagógico capaz de promover a transformação social.

A quarta categoria abordada é alienação. Diante das condições que resultaram na inclusão da presença do cuidador escolar no campo da educação, na conjuntura em que exercem suas funções, a formação profissional para o exercício funcional da categoria pode não estar sendo priorizada, levando a sua atuação a um reducionismo da condição de profissional à categoria de apoio. Recorremos à concepção de alienação presentes nos Manuscritos econômicos-filosóficos de Marx (2010). Pois, denunciam a mercantilização das relações, onde as relações pessoais são naturalizadas e tratadas como coisas. Sobre o trabalho alienado, “a existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição da existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele chegar ao homem que se interesse por ele” (MARX, 2010, p. 24).

Antunes (2013) ao se debruçar sobre os estudos dos escritos de Marx e Engels, partindo da reflexão sobre o lugar do trabalho e suas transformações subordinada à troca e à propriedade privada. No processo de alienação, “o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (ANTUNES, 2013, p. 140).

Nesse processo, ainda recorremos a Gramsci (1978), ao afirmar que o processo da elaboração crítica sobre si mesmo é ponto inicial para se acionar a consciência crítica que eleve a condição dos sujeitos na compreensão das suas condições existenciais para a superação das relações de domínio social.

Desta forma, pretendemos contribuir com uma pesquisa que possibilite a valorização da categoria de trabalhadores que constituem esse objeto de estudo diante da relevância social que a função do cuidador escolar exerce nas escolas municipais de Cabedelo-PB.

3 O CUIDADOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NO BRASIL: perspectiva histórica

Quando uma espécie de ciclope apareceu à entrada da capela, imóvel, atarracado e quase com a mesma largura de altura, *quadrado a partir da base*, como disse um grande homem, com um gibão bipartido vermelho e roxo, salpicando de sininhos prateados, e sobretudo pela perfeição de sua feira o populacho o reconheceu imediatamente e exclamou em um unísono:
 – É Quasímodo, o sineiro! É Quasímodo, o corcunda de Notre Dame!
 Quasímodo, o caolho! Quasímodo o coxo! Aleluia! Aleluia!
 O pobre-diabo tinha muitas designações a escolher.³

Neste capítulo procuraremos resgatar as origens dos cuidadores no contexto educativo das crianças deficientes⁴, na perspectiva da *história social da classe operária* (HOBSBAWM, 2015). Esta questão precisa ser pautada associada à própria criança deficiente, no sentido de que neste estudo nos baseamos na hipótese de que o resgate da história do cuidador poderá ser localizado junto à própria história dessas crianças. O primeiro tópico deste capítulo procura desenvolver essa perspectiva ora explicitada.

O resgate da história do cuidador de crianças deficientes no processo educacional nos remete à necessidade de explicitar uma série de orientações de natureza metodológica.

Primeiramente, o caráter histórico e concreto da emergência dessa categoria (cuidador escolar). Para Hobsbawm (2015, p. 11),

A história de qualquer classe não pode ser escrita se a isolarmos de outras classes, dos Estados, instituições e ideais que fornecem sua estrutura, de sua

³ O trecho faz parte do clássico da literatura mundial escrito por Vitor Hugo em 1831 – O romance tem como cenário o cotidiano de Paris no século XV. O que demonstra que a situação do deficiente ao longo da história da humanidade também foi representada pela literatura, representando a imagem sobre a condição social do deficiente, retratando sua situação de acordo com os padrões culturalmente aceitos. Esse trecho faz parte do livro: O Corcunda de Notre Dame, 2013, livro 9, p. 71, capítulo intitulado: “Corcunda, zarolho e manco”.

⁴ As terminologias adotadas neste capítulo, ao nos referirmos à pessoa com deficiência, são acompanhadas pelo estigma social voltado àqueles que historicamente têm sido apontados como deficientes. “O discurso fundante, calcado numa racionalidade objetiva em torno das deficiências e organizado como retórica social, histórica e econômica, gerou, no imaginário social, um sujeito fundado como deficiente, incapaz e improdutivo, porque percebido apenas em suas limitações, qualquer que seja a manifestação da sua deficiência [...] em sua odisseia histórica, ‘o sujeito deficiente’ fundado no discurso da incapacidade tem sido etiquetado sob diversas denominações [...]” (CARVALHO, 2014, p. 55). Essas terminologias sofreram variações linguísticas de acordo com cada contexto histórico e social. Na década de 1930 o termo “excepcional” foi introduzido em substituição do termo “anormal” e “retardado”. Até a década de 1980 as terminologias “defeituoso” e “incapaz” eram adotadas. A partir dos anos 1980, entraram em uso as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portador de deficiência”. O termo “deficiente” foi estabelecido a partir de 1981, no Ano Internacional e na Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). A partir da década de 1990, o termo *pessoa com deficiência* passou a vigorar, impulsionado pelas próprias pessoas que possuem essa condição; após a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), é expressamente adotado e permanece até os dias de hoje (BRASIL, 2014c).

herança histórica e, obviamente, das transformações das economias que requerem o trabalho assalariado industrial e que, portanto, criaram e transformaram as classes que o executam.

A emergência da categoria do cuidador educacional está historicamente associada à própria história da criança deficiente, no contexto das relações educacionais, institucionais (escolares) e sociais acontecidas na sociedade brasileira. Neste sentido, apelamos novamente às contribuições de Hobsbawm (2015), quando ele afirma que sendo a história operária parte da história da sociedade, faz-se necessário reconhecer a condição "classista" do cuidador escolar:

Relações de classe, qualquer que seja a natureza da classe, são relações entre classes ou camadas que não podem ser adequadamente descritas se analisadas isoladamente, ou apenas em termos de suas divisões ou estratificações externas. Isso implica o modelo do que são as sociedades e de como funcionam (HOBSBAWM, 2015, p. 30).

A compreensão da emergência da categoria cuidador escolar precisa ser multifacetada, tendo em vista que a realidade precisa ser entendida como um todo, pois:

[...] trabalhadores e movimentos, bases e líderes, os níveis socioeconômico, político, cultural, ideológico e "histórico" – tanto no sentido de operarem num contexto dado pelo passado quanto no sentido de que mudam ao longo do tempo em determinadas maneiras específicas. Não podemos abstrair um ou mais níveis dos demais (exceto com o propósito de conveniência temporária), nem praticar excessivo reducionismo (HOBSBAWM, 2015, p. 30).

Isto faz com que seja necessária a consulta das múltiplas determinações (de natureza social, política, institucional, educacional, legal e histórica) que conduzam à institucionalização da categoria do cuidador escolar.

Na perspectiva da história social da classe operária, os estudos de natureza acadêmica (como o nosso) situam-se num ponto de encontro com a política, fazendo com que existam concomitantemente compromissos de ordem prática e de ordem teórica, que conduzem para as seguintes possibilidades: interpretar o mundo ou transformá-lo (HOBSBAWM, 2015). Esta é uma das finalidades desta pesquisa, pois se procura contribuir para o "resgate" histórico da categoria do cuidador escolar, na tentativa de poder colaborar para sua consolidação no sistema de ensino da Prefeitura Municipal de Cabedelo-PB. Isto se torna social e politicamente relevante, tendo em vista que nos dias de hoje o cuidador escolar é considerado como uma função de apoio, um trabalhador "invisível" (nacionalmente e localmente – ao menos no município onde a pesquisa foi desenvolvida – já que não tem associação classista nem sindicato

etc.), tendo em vista que sua profissão não foi legalmente institucionalizada na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT).

Para Gramsci (2004), a abordagem histórica também é importante. Reconhecendo a capacidade de filosofar inerente à condição humana, ele considerou o seguinte:

No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que está em contradição com outras concepções ou elementos de outras concepções. A própria concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e "originais" em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um presente elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? (GRAMSCI, 2004, p. 95).

Tomar consciência dessa historicidade não é tarefa simples nos dias de hoje. Muitas vezes a existência da função laboral nas sociedades de classe (como é o caso da nossa) não implica na consciência que esse trabalhador tem a respeito de si mesmo. Segundo Hobsbawm (2015, p. 36), "[...] a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis". Sendo assim, coincidimos com as ideias do autor, quando na mesma obra ele afirma o seguinte: "Uma classe, em sua aceção, só vem a existir no momento histórico em que as classes começam a adquirir consciência de si próprias como tal" (HOBSBAWM, 2015, p. 36). Mais adiante, o autor aprofunda a questão aqui problematizada, quando afirma o seguinte:

Enquanto se pode dizer que as classes em sua aceção objetiva existem desde a desagregação da sociedade baseada essencialmente em relações de parentesco, a consciência de classe é um fenômeno da era industrial moderna. Este fato é familiar aos trabalhadores, que com frequência acompanharam a transição do conceito pré-industrial de "ordem" ou "estado" ao conceito moderno de "classe", a partir de termos como "o populacho" ou "os trabalhadores pobres" até os termos "o proletariado" ou "a classe operária" (via o termo intermediário "as classes trabalhadoras") (HOBSBAWM, 2015, p. 38).

Adquirir a consciência de classe sobre a própria condição é fundamental para a compreensão do real contexto de influências para o exercício da função laboral destes trabalhadores escolares. Pois, os cuidadores se encaixam no coletivo que compõe os trabalhadores educacionais menos favorecidos do ponto de vista social e econômico na sociedade atual.

No marco deste capítulo, especificamos o resgate da história da pessoa com deficiência para posteriormente localizar a importância da função do cuidador no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência, bem como a sua importância enquanto categoria de trabalhador educacional, dada a relevância da sua função para atuar no campo da Educação Especial.

A contextualização se faz necessária para assim podermos entender como as transformações influenciam nas relações sociais e educacionais conduzindo à emergência da categoria de cuidador escolar no cenário educacional brasileiro. Ou seja, como a sociedade, as instituições educativas e os trabalhadores da educação têm se organizado para atender às demandas da Educação Especial, por meio de uma Política Nacional de Inclusão que garanta o acesso das crianças com deficiência ao sistema escolar incluso. Para fazer efetivo esse acesso com qualidade, o sistema escolar precisa hoje dos cuidadores que atuam na função de profissionais de apoio escolar.

Este capítulo se desdobra em três momentos. Primeiramente, resgatamos o contexto social das crianças deficientes numa perspectiva histórica. A seguir abordamos o contexto relacionado à infância e, em seguida, o lugar que a criança deficiente ocupou nas instituições de atendimento para chegar ao processo de inclusão escolar.

3.1 Trajetória histórica do deficiente

A trajetória histórica do deficiente, não pode ser entendida se dissociada dos padrões culturais que nortearam a vida em sociedade nos diferentes estágios da humanidade. Nesse sentido, o seu modo de vida foi marcado pelos pressupostos econômicos, políticos, teológicos, jurídicos e sociais em diferentes momentos da história. Assim, a sua composição de vida em sociedade não se dissocia destes aspectos, os quais influenciaram na composição do próprio conceito de deficiência e sobre a evolução do atendimento prestado ao deficiente que resultou no panorama da inclusão na atualidade.

Para melhor compreensão deste percurso, antes de avançarmos para o século XXI, que resultou no paradigma de inclusão social no contexto atual, faremos um breve resgate sobre a trajetória histórica do deficiente. Primeiramente consideramos que o conceito de deficiência vem sofrendo variações históricas de acordo as influências dos ditames sociais nos diferentes estágios da humanidade. Sendo assim, há uma difusão genérica do termo deficiência de acordo com os padrões e normas usados pelas sociedades em momentos distintos, “[...] recebendo

denominações várias nos diversos períodos estudados, pois a palavra é um suporte de um sistema de normas e de valores e, mais geralmente, de interpretação simbólica do todo que uma sociedade faz de sua ordenação e de seus próprios conflitos” (BISSERET, 1971, p. 317 *apud* JANNUZZI, 2012, p. 5).

As transformações históricas marcaram a vida do deficiente em sociedade desde os primórdios da humanidade, suas influências transpassaram épocas e modificaram as formas de tratamento dadas as pessoas aos deficientes vivenciadas no contexto atual. Sendo assim, em diferentes momentos as práticas de discriminação e vulnerabilidade social influenciaram no paradigma da exclusão social que durante séculos moldou as condições de vida dessas pessoas.

O panorama da inclusão tardia nos dias atuais torna evidente a elaboração de uma trajetória de desvalorização e anonimato no tocante ao processo de inclusão social dos deficientes que perdurou durante muito tempo.

Sobre o trajeto do deficiente:

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do Cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, no século XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação a parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto como possível (KIRK; GALLAGHER *apud* MARTINS, 2015, p. 10).

Desta feita, a trajetória do deficiente foi constituída dentro de um modelo de sociedade que gradativamente anulava a sua possibilidade de participação social, sua vida era marcada pelo segregacionismo e maus-tratos e até como possibilidade de ser descartado.

A maior parte das informações sobre o trajeto histórico do deficiente provém de passagens da literatura grega e romana, da Bíblia, do Talmud e do Corão (ARANHA, 2001). Ainda de acordo com a autora, a condição dos deficientes nas relações sociais tem se modificado com o decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que permeiam essa relação como nas práticas relacionais concretas.

No contexto das sociedades primitivas, o modo de sobrevivência era determinante para garantir ou não a presença dos membros com deficiência nas tribos. As condições climáticas eram determinantes para a sobrevivência dos povos primitivos, os quais constantemente se deslocavam para garantir o alimento por meio da caça, da pesca e da coleta de frutas, migrando para áreas onde a situação de escassez ainda não tinha comprometido os seus meios de

sobrevivência. As pessoas com deficiência eram abandonadas quando não tinham condições de contribuir com os meios de subsistência das tribos das quais faziam parte.

A esse respeito, Martins (2015, p. 13) esclarece: “Nas sociedades primitivas, tendo em vista as difíceis condições de vida, a necessidade de deslocamento constante e a dependência da natureza para a alimentação, abrigo e sobrevivência, era comum a eliminação dos membros fracos, velhos, doentes, feridos graves e deficientes”. A prática de abandono, provavelmente, justificava-se pelo fato de essas pessoas não poderem contribuir com as atividades coletivas voltadas para a sobrevivência em comunidade, bem como no processo dos cuidados pessoais e coletivos.

Sobre essa situação, complementa Gugel (2007): “Não se tem indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra” (GUGEL, 2007, não paginado). Naturalmente, muitos membros com deficiência pertencentes às comunidades primitivas não conseguiram na história da humanidade acompanhar o deslocamento de seus grupos para regiões climáticas favoráveis na busca da sua sobrevivência.

Sendo assim, diante das condições de vida difíceis, onde a preocupação era com a sobrevivência dos membros, ocasionando o abandono do deficiente enquanto membro fraco do grupo por se tornar um “fardo” na luta pela sobrevivência dos povos primitivos.

No contexto das civilizações ocidentais, a exemplo da Grécia Antiga, para o resgate de tais concepções precisamos remeter-nos à mitologia grega. Por definição, “a mitologia grega, um fascinante e vivido espelho da multifacetada natureza humana, evoluiu significativamente com a integração progressiva dos antigos deuses e cultos pré-helênicos, vinculados aos ciclos agrícolas e de outros elementos saídos das cosmogonias orientais” (BRANCO, 2005, p. 59).

Encontramos na literatura grega imagens retratadas da figura do deficiente enquanto construto culturalmente elaborado e presente no seu arcabouço mitológico. A concepção mítica sobre o deficiente é enfatizada nesta concepção através do mito de Hefesto, conhecido como um dos deuses da mitologia grega:

Tinha a fama de ser filho de Zeus e de Hera, mas também se dizia, ser apenas filho de Hera, que o teria gerado, por vingança, por Zeus ter feito nascer Atena. Entre os imortais imensamente belos, só ele era feio e coxo também. Era altamente considerado como artesão dos imortais, sendo ele o armeiro, o ferreiro. Ensinava os deuses a manobrar as suas armas de forma eficaz, dormia no meio das lavas dos vulcões e as suas zangas eram a causa das erupções (BRANCO, 2005, p. 69).

Observamos na narrativa que mesmo sendo Hefesto um ser reconhecido como um dos imortais presentes na mitologia grega por ter a sua divindade atribuída como Deus dos ferreiros, do fogo, dos metais, dos artesões e dos escultores, era visto como diferente dos demais deuses retratados na mitologia. Na sua divindade era considerado como um ser deficiente, tendo sua aparência marcada pelo estigma defeituoso e fora dos padrões helenísticos de beleza. Ou seja, observamos no clássico mito grego a situação de discriminação apesar de sua importante função de destaque enquanto deus artesão imortal. Os pressupostos mitológicos, deixaram um importante legado sobre a composição do ideário de deficiência nas sociedades antigas e conhecidos até os dias atuais.

Por conseguinte, as formas de tratamento dada ao deficiente desenvolvidas na Grécia Antiga eram de subserviência, ou seja, o deficiente não era visto como um cidadão de direitos. Isto é compreensível se consideramos que se trata do “berço da civilização ocidental”, tendo como parte de seus pressupostos formativos a preparação do homem para o desenvolvimento intelectual e estético como pré-requisito social. As práticas do trabalho intelectual eram valorizadas em detrimento dos trabalhos manuais. Sendo assim, “este ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, trouxe como consequência a instituição do um sistema eugênico, amplamente difundido no mundo antigo” (MARTINS, 2015, p. 15).

Na Roma e na Grécia Antiga era comum o extermínio de crianças que nasciam defeituosas. “Com base na lei das XII Tábuas, as famílias eram autorizadas a matar ou a abandonar seus filhos recém-nascidos que apresentassem defeitos, havendo, porém, uma exigência a ser cumprida: a de apresentá-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar sua anormalidade” (MARTINS, 2015, p. 14). As crianças viviam sua infância cuidadas pelas mulheres, mas cabia aos patriarcas decidir sobre o seu futuro podendo reconhecer ou abandonar os filhos se assim constatassem algum defeito físico ou diferença na sua formação intelectual.

As práticas de eliminação dessas crianças por afogamento ou abandono eram comumente realizadas com os recém-nascidos que apresentavam deformidades físicas logo após seu nascimento.

Nessas condições:

Na Grécia, especialmente em Esparta, havia uma tradição estatal de cuidar de crianças desde o período da concepção e gravidez. Aquelas crianças fracas e defeituosas, identificadas ao nascer pela comissão de mulheres instaladas nos templos de Ilytyha (deusa dos partos) eram eliminadas, logo após, jogadas dos montes ou “expostas”, ou seja, eram abandonadas em lugares ermos, à própria sorte [...] (MARTINS, 2015, p. 15 e 16).

Tais práticas eram difundidas e aceitas culturalmente, conforme a tradição romana e grega, essas práticas também eram respaldadas pelo aparato jurídico dos povos antigos, do ponto de vista organizacional. “A busca de compreensão sobre tais procedimentos exige que estes sejam olhados no contexto da organização sociopolítico-econômica então vigente na sociedade” (ARANHA, 2001, p. 2). Ou seja, para os gregos o modelo de produção vigente era determinante de acordo com as condições sociais e econômicas, sendo a posição política ocupada pelos nobres. Para as pessoas com deficiência cabia a ocupação com os trabalhos menos importantes, ao menos por sua relevância social na cadeia produtiva, os quais, pelos padrões culturalmente aceitos não deviam ser exercidos pelos integrantes pertencentes à nobreza.

Nas relações sociais da época, as formas de degradação do trabalho humano exercidas pelo deficiente dentro das relações sociais eram naturais e aceitas, isso porque a deficiência era vista numa perspectiva filosófica, cabendo aos identificados como diferentes os trabalhos mais degradantes e simples, os quais não podiam ser exercidos pelas famílias abastadas.

A prática da eugenia radical era defendida e difundida de maneira sistemática pelos gregos. Ao nascer o deficiente passava a ter o direito à vida negado com base nos pressupostos filosóficos legais da civilização grega atribuídos pelo *paterfamilias*⁵ que legalizava a prática do extermínio das crianças nascidas defeituosas. Sobre o extermínio do deficiente Aranha (2001, p. 2) acrescenta: “Na Esparta, os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados. Consta que os romanos descartavam crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados, ironicamente, ao lado externo do Templo da Piedade”.

Para Martins (2015), a prática da eliminação das crianças nascidas deficientes era admitida por Platão (Atenas, 348/347 a.C.), Aristóteles (Atenas, 322 a.C.) e talvez rejeitada por Hipócrates (460 a.C.) por causa da sua posição contrária ao aborto. A consequência de tais práticas levava crianças nascidas com anomalias ou tidas como frágeis à condenação da sentença de morte. Entretanto, alguns autores situam, em contrapartida, que havia em algumas sociedades a associação da cegueira a poderes sobrenaturais, sendo “[...] os cegos geralmente [...] referenciados como videntes, profetas e adivinhos” (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 363 *apud* MARTINS, 2015, p. 17), dando ao deficiente a conotação da figura mística e passível de poderes sobrenaturais nas sociedades antigas.

⁵ “Esses tinham, na perspectiva doméstica, poder semelhante ao de um imperador sobre os seus dependentes livres, sobre seus servos e sobre os bens da família” (MARTINS, 2015, p. 14).

Ainda na Roma antiga as pessoas com deficiência eram expostas às relações de entretenimento dos nobres em geral, estes ocupavam o seu lugar na cadeia produtiva:

Havia, também, outros destinos para as pessoas com deficiência em geral: eram utilizadas para a mendicância, para serviços simples e humilhantes, como o de *bobos* para o divertimento da corte ou de ricos senhores, e também, enquanto objeto de espetáculo circense, adquirindo, assim, um valor mercantil (MARTINS, 2015, p. 15).

Quando a sua deficiência se tornava um empecilho para exercer suas funções designadas por seu amo em decorrência de doença ou idade avançada eram abandonados por seus senhores.

A força do trabalho do deficiente era explorada na Roma antiga enquanto mão de obra rentável aos seus senhores, a anormalidade era tida como ferramenta rentável para o divertimento dos nobres e da população em geral da época.

Contextualizando a situação do deficiente,

Havia em Roma, um mercado especial para compra e venda de homens sem pernas ou braços com órgãos a mais (ex. pessoas com 6 dedos), gigantes, anões, hermafroditas, ou seja, quaisquer pessoas que - em decorrência da diferença significativa apresentada – poderiam atrair a atenção de muitos, servir de diversão para a população em geral, trazendo lucro para seus proprietários (MARTINS, 2015, p. 15).

Essa forma de tratamento dada ao tido como anormal baseada nas relações mercantis tinha como base o lucro e o divertimento decorrente da sua condição existencial, a qual era aceita dentro dos princípios da normalidade e culturalmente aceitos pela sociedade.

Os relatos sobre a vida em sociedade dos deficientes com base no uso mercantil da sua condição, enquanto oportunidade rentável aos seus senhores era explorada também pela sua condição mental intelectual; sobre essa condição “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e seus hóspedes” (KANNER, 1964, p. 5 *apud* ARANHA, 2001 p. 3). Ou seja, os ditos anormais, diferentes e nascidos com defeitos físicos não eram considerados como seres humanos aptos a se desenvolverem intelectualmente, cabia a estes o exercício dos trabalhos manuais e degradantes para manutenção financeira e o entretenimento social em decorrência da sua deficiência.

Outras civilizações foram responsáveis na história da humanidade por produzir grande número de deficientes, por causa das práticas punitivas aos que infligiam suas leis. “Por sua vez, no Egito, durante muitos séculos havia penalidades atribuídas a diversos crimes, muitos

dos quais acarretavam deficiências, tais como mutilações atingindo partes do corpo associadas ao crime cometido” (MARTINS, 2015, p. 19).

As práticas de mutilações usadas pelas civilizações antigas eram admitidas, embasadas nas práticas de crueldade; caso alguém infringisse as leis, seria severamente punido como forma de castigo. As formas de mutilação serviam para marcar todas as pessoas que infringissem as leis.

A civilização egípcia durante séculos adotou práticas punitivas aos que infligiam as suas leis gerais, produzindo, com isso, muitos deficientes decorrentes das mutilações como forma de punição. Encontramos relatos históricos embasados em leis e tratados que legitimavam tais práticas. Martins (2015, p. 19) afirma sobre os tratados e leis da época: “O código de Hamurabi, uma coleção de leis criadas no 18º século A.C., durante o reinado de Khammu-rabi – rei da Babilônia, que estendeu grandemente o seu império e governou uma confederação de cidades-estado – constituiu-se no conjunto mais antigo das leis que se conhece”.

Encontramos relatos do tratamento dado ao deficiente no contexto religioso. Sobre a situação do deficiente na perspectiva teológica,

Enquanto os gregos entendiam a deficiência numa perspectiva filosófica, alguns povos consideravam-na sob um enfoque teológico. Esta era a situação vivenciada pelos Judeus, que, embora, não exterminassem as pessoas com deficiência, consideravam-nas como impuras e incapazes, não permitindo que participassem das atividades sociais e religiosas (MARTINS, 2015, p. 17).

Durante o pré-cristianismo as práticas punitivas voltadas para os deficientes eram culturalmente aceitas e perpetuadas pela humanidade. O panorama da rejeição e da segregação era perpetuado, pois, sua condição era vista como consequência de castigo divino, por ser considerado impuro para viver em sociedade por causa de situação de doença, sendo vetada a sua participação pelos padrões de convenções sociais da época, como exemplo, não tinham o direito de participação no culto e nas festividades.

Porém, “com o advento do cristianismo a situação se modificou, pois, todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus, possuidores de uma alma e, portanto, merecedores do respeito à vida e ao tratamento caridoso” (ARANHA, 2001, p. 3). As práticas de crueldades que permearam a condição existencial do deficiente deveriam ser abandonadas, pois, nos ensinamentos cristãos não haveria lugar para a continuidade da condenação do deficiente. Nesse contexto, havia uma possibilidade de o deficiente ser visto como filho de Deus, sua deficiência não deveria ser mais vista como punição ou castigo divino.

Observamos nos relatos bíblicos e históricos que os deficientes da época continuaram excluídos à margem da sociedade em situação de mendicância nas avenidas e praças das cidades. Mesmo com a propagação dos ensinamentos cristãos, o destino das pessoas que tinham qualquer deficiência era esmolar para conseguir sobreviver. Os cegos, os amputados, os paralíticos pelas mais variadas causas, acabavam expostos pelos caminhos, ruas, logradouros e praças públicas. Esse panorama ainda perdura na atualidade mesmo com as práticas de inclusão sendo propagadas.

Durante a Idade Média, a condição do deficiente era marcada pela condenação das anomalias, porque a sua condição era associada às entidades sobrenaturais e à possessão de espíritos malignos em decorrência do desconhecimento das causas da deficiência e suas origens.

Segundo Martins, (2015, p. 22),

[...] na Idade Média houve um retrocesso, campeando livremente as ideias místicas e demoníacas. A população em geral, extremante ignorante, encarava o nascimento da pessoa deficiente como um castigo de Deus. As crianças que sobreviviam eram separadas de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. A literatura da época colocava os anões, os corcundas e as pessoas com diferenças significativas como foco de diversão dos mais abastados.

Principalmente após o advento da inquisição, milhares de pessoas sofreram tortura ou foram queimadas nas fogueiras santas. Dentre elas muitas não eram deficientes, a condenação era associada à presença de poderes sobrenaturais, possessão demoníaca e tudo era embasado nos documentos papais elaborados para legitimar as ações.

Os retrocessos observados durante a Idade Média com relação ao tratamento e destino dado ao anormal tinham íntima ligação com o contexto social e histórico por que a humanidade passava. Com o declínio do império romano, a ênfase no processo de elaboração racional do conhecimento é substituída pela deterioração cultural e econômica por que passava a sociedade da época.

O panorama sofreu uma variação com a ascensão da burguesia e a consolidação da formação social capitalista. Surge então a possibilidade de tratamento e não mais de punição daqueles tidos como incapazes. Esse período foi influenciado pelas transformações ocorridas no mundo durante o período da revolução industrial. A mudança de paradigma foi possibilitada graças ao desenvolvimento global da ciência moderna.

Sendo assim, “o desenvolvimento da ciência moderna, por um lado, retirou a doença do campo da explicação sobrenatural, possibilitando a intervenção controlada, a descoberta de agentes nocivos à saúde, contribuindo, efetivamente, para o aumento de possibilidades de

sobrevivência do homem” (BUENO, 2016 p. 252). Porém, com o advento da revolução industrial, aqueles que não tinham condição de trabalhar e contribuir com o progresso deveriam ser retirados do meio social, sob o pretexto de serem tidos como um fardo e atrapalhar no desenvolvimento econômico.

Com relação às mudanças no contexto da sociedade burguesa, Bueno (2016) nos informa que as contradições na visão sobre a deficiência constituída historicamente acarretaram em dificuldades para aqueles que possuíam anormalidades, independente das formas de organização social e seus avanços ou retrocessos.

Nesse sentido, a sociedade capitalista passou a estabelecer novas formas de tratamento ao diferente, motivadas pelo desenvolvimento das condições sociais e econômicas, das descobertas, da modernização e dos processos científicos, os quais possibilitaram uma nova visão centrada na possibilidade do rompimento com o estigma defectivo culposo centrado na busca da cura, passando a entender a deficiência como um desvio quantitativo do funcionamento orgânico do ser humano.

O período caracterizado pelo desenvolvimento econômico e científico passou a considerar as possibilidades de “cura” da deficiência. Sendo assim, muitos deficientes passaram a ser reclusos em internatos como os hospitais psiquiátricos, por não se enquadrarem nos padrões de produção social adequados. “Assim, as pessoas com deficiência, juntamente com os loucos, doentes, mutilados de guerra, entre outros indivíduos tidos como incapazes, foram encaminhados a locais de internação, sob a tutela do Estado [...]” (MARTINS, 2015, p. 25). Ou seja, todos aqueles que não se enquadrassem nas novas exigências nos trâmites da sociedade produtiva deveriam ser reclusos do meio social.

Jannuzzi (2012) alerta que o modo de pensar e de agir com o diferente depende da organização social como um todo, da sua base material, ou seja, das formas de organização para produção em íntima relação com as descobertas científicas, das crenças, das ideologias apreendidas na complexidade, da diversidade humana da sua constituição física e psíquica que resultou na elaboração do conceito de deficiente nas diferentes épocas e modelos sociais.

Observamos como os fatores culturais, principalmente os sociais e econômicos, influenciaram na definição do conceito de deficiência e nas suas modificações históricas. Na sociedade capitalista, esse imperativo é norteado por uma ideologia marcada pela imposição de valores e necessidades desde a infância para o seu reconhecimento enquanto participante do construto social.

Assim, justificam-se as diversas formas de ver o diferente em vários tempos e lugares e na repercussão da própria visão sobre si mesmo. A composição do deficiente na história da humanidade foi marcada pelo estigma culposo defectivo atrelado aos conceitos de fragilidade, culpa, castigo divino; nesse padrão o deficiente não é visto como um ser capaz de se desenvolver potencialmente em sociedade.

Podemos enfatizar, pelo percurso até aqui descrito, como o tratamento dado às pessoas com deficiência foi marcado ao longo da sua história pelo panorama da exclusão e segregação social, causando prejuízos históricos na sua trajetória de sobrevivência. É somente a partir do contexto atual no século XXI que o modelo de integração social passa a ser adotado, enquanto forma de reparação da dívida histórica deixada como legado que marcou a vida da pessoa com deficiência em diferentes estágios de desenvolvimento da humanidade.

O modelo de integração posteriormente foi substituído pelo paradigma da inclusão social, adotado hoje na sociedade em que vivemos. A contextualização histórica foi necessária para a compreensão dos desdobramentos sociais que influenciaram no modo de vida das pessoas com deficiência antes de avançarmos para a compreensão do panorama educacional na atualidade.

Todavia, ressaltamos que o paradigma da inclusão social terá sua abordagem melhor contextualizada mais adiante no capítulo específico sobre o panorama da inclusão educacional nas políticas educacionais vigentes.

3.2 Infância e as crianças deficientes: transformação histórica

O processo de reconstrução do trajeto do deficiente na história da humanidade remete às próprias condições de desenvolvimento desde a infância. Desta feita, a infância é uma importante etapa que merece ser considerada enquanto parte da vida dessas pessoas. Este é um ponto relevante, pois, na construção desse trabalho, são as crianças pertencentes ao universo da Educação Especial que são assistidas pelos profissionais de apoio escolar na atualidade.

Para discorrer sobre essas transformações, necessitamos incluir a criança com deficiência na própria história da infância e suas origens. Pois, como visto anteriormente, a história do deficiente foi sendo escrita moldada aos padrões culturais nas diferentes épocas em diferentes sociedades, não pelos próprios deficientes, mas uma história contada nos aportes históricos culturais da própria humanidade que ditava o que deveria ser socialmente aceito.

Nos diferentes períodos da história, a concepção de infância foi marcada pelos padrões culturais, sociais, econômicos e políticos, sendo constatado que a infância das classes sociais mais abastadas sempre foi privilegiada nas fontes históricas em detrimento da infância das classes sociais menos favorecidas economicamente. Isso porque, segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 24), “as infâncias burguesa e aristocrática são mais conhecidas: os tratados de Medicina e de Educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos”. De fato, concordamos com o autor, pois, a infância da criança deficiente não teve sua história retratada, diante da valorização da infância burguesa e aristocrática ser o “modelo ideal” propagado na história da humanidade.

Essa visão marcante da infância burguesa⁶ foi abordada por autores clássicos a exemplo de Ariès (1981) que definiu a criança por muito tempo vista como um “adulto em miniatura”, sendo a infância constituída sob a existência de um modelo de sociedade que até o século XII desconhecia o seu sentido. Em determinadas épocas seu desenvolvimento ocorria em função das necessidades sociais dos adultos. As crianças realizavam tarefas domésticas, misturavam-se ao mundo dos adultos, tendo seu lugar produtivo na economia familiar, e mais, tendo sua mão de obra enquanto participação como força de trabalho atuante no meio social.

Porém, apesar de a infância burguesa ser a mais referenciada, localizamos uma referência sobre a concepção de deficiência ao tratar o sentido da infância associado às condições de invalidez física durante o século XVIII. Encontramos uma menção ao conceito de infância na obra de Ariès (1981), dando uma conotação do sentido de infância associado ao conceito de invalidez, ao se referir às “idades da vida”, assim descrita: “Na mesma época, mas nas famílias nobres em que a dependência era senão uma consequência da invalidez física, o vocabulário de infância tendia sempre a designar a primeira idade” (ARIÈS, 1981 p. 43).

A infância era considerada como a fase de dependência, podendo perdurar por toda a vida a todos aqueles acometidos de situações que impedissem o seu desenvolvimento biológico e social, a exemplo dos acidentados de guerra. Aqueles que por qualquer motivo se enquadrassem no quadro de invalidez permanente permaneciam no estágio da infância.

A concepção estática e linear sobre o desenvolvimento da infância, de acordo com Kuhlmann Jr. (2015), foi difundida na sociedade, tratando a criança como um ser frágil e

⁶ “Outro aspecto que merece reflexão é a interpretação que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentido de infância, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 23). Ou seja, a nossa referência à infância burguesa diz respeito àquela pertencente às classes mais abastadas economicamente.

incompleto que se misturava ao universo dos adultos. Todavia, tal concepção de infância diverge da nossa, pois, o protagonismo social das crianças não era considerado nos moldes dessa concepção sobre o desenvolvimento infantil ao considerar como ponto de partida apenas a infância burguesa como referencial.

Uma das possíveis explicações sobre a “ausência” de referências de participação das crianças com deficiência no cotidiano social da época pode ser localizada no próprio modo como as fontes históricas foram tratadas. Isso porque, enquanto as fontes históricas se ocuparam em contar a história da infância burguesa como privilegiada, a infância do pobre, do diferente, assim também incluímos o deficiente nesse contexto, teve sua história negligenciada.

Nesse sentido “[...] com relação ao sentimento de infância – essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia” (KUHLMANN JR, 2015, p. 21). Consideramos, dessa forma, as possibilidades de protagonismo infantil no tocante à sua realidade concreta como importantes no desenvolvimento histórico e social na atualidade.

Foi sob os trâmites europeus que se desdobrou a infância brasileira, sobre os efeitos da dominação e dos movimentos de resistência do indígena para escapar dos mecanismos de dominação cultural europeia. A esse respeito, durante o século XVI no período colonial, as crianças indígenas tiveram sua infância marcada pelo processo de aculturação. “Aos olhos dos jesuítas recém-chegados às Índias então descobertas, não só o cenário carecia de ordem que exprimisse a marca civilizatória da metrópole [...], mas as almas indígenas deviam ser ordenadas e adestradas para receber a semente da palavra de Deus” (DEL PRIORE, 1996, p. 10).

Ainda sobre a situação da infância brasileira, as influências dos congêneres europeus eram marcantes na formação da sua identidade. Segundo Del Priore (1996, p. 11),

No entanto, mais importante, no que diz respeito a infância brasileira e aos jesuítas, foi a elaboração, também quinhentista e europeia, dos primeiros modelos ideológicos sobre a criança. A igreja católica nesse período responsabilizava-se particularmente pela disseminação de duas imagens que embora desvinculadas da vida das crianças comuns da época, ajudaram a alterar a maneira pela qual os adultos as “pensavam” e acompanhavam seus passos.

Os ensinamentos dos jesuítas combatiam e dizimavam a cultura nativa, introduzindo nos trâmites da civilização europeia a difusão da sua cultura nos infantes brasileiros.

Historicamente, a composição da infância brasileira passou pelo processo de desvalorização cultural. A pedagogia jesuítica era imposta às crianças como forma de dominação, que resultaria no seu adestramento para a religião católica e a língua materna europeia. “Qualquer resistência física e cultural aparecia sempre aos olhos dos jesuítas como tentação demoníaca, como assombração ou visão terrível” (DEL PRIORE, 1996, p. 22).

Sobre a presença da criança com deficiência entre os indígenas brasileiros, “segundo alguns registros existentes, era muito difícil encontrar pessoas com deficiência entre os indígenas brasileiros durante o período do descobrimento e também no período colonial. As poucas anomalias eram decorrentes das guerras ou acidentes [...]” (MARTINS, 2015, p. 73).

As crianças indígenas que nasciam defeituosas eram eliminadas logo após o seu nascimento. Esta era uma prática comum pertencente ao universo do legado cultural da população indígena e infelizmente, segundo relatos históricos, em muitas comunidades indígenas ainda vem sendo praticada na atualidade. Martins (2015, p. 73) ainda acrescenta o seguinte sobre a possibilidade da presença de crianças indígenas deficientes: “Há suposições de que – a exemplo do que ocorria em outras sociedades primitivas – no caso de deficiências serem percebidas por ocasião do nascimento ou nos primeiros meses de vida, as crianças indígenas eram sacrificadas ou abandonadas para morrer”.

Segundo a especificidade da infância do deficiente, podemos constatar pelos relatos das autoras Del Priore (1996) e Martins (2015) que durante o início do período colonial a infância era condicionada aos desdobramentos dos ensinamentos europeus enquanto modelo, a cultura do infanticídio permanecia sendo praticada com as crianças que nasciam com algum tipo de defeito físico.

Sobre os condicionantes da infância na atualidade, Kuhlmann Jr. (2015) nos esclarece que a infância tem significado genérico e não diferente das demais fases da vida, as sociedades são determinantes para as suas transformações. Isso porque todas as sociedades de classes têm sua concepção de desenvolvimento associado ao *status* de papel social que deve ser exercido pela infância.

As concepções existentes sobre infância sofrem transformações de acordo os padrões culturalmente estabelecidos nas diferentes épocas e modelos de sociedade. Oliveira (2011, p. 37) nos informa que nos dias atuais “as concepções sobre educação infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas diversas acerca das habilidades específicas de cada criança [...]”. Na atualidade a compreensão da infância do deficiente é constituída em torno dos

padrões culturalmente elaborados; continuamos negando à criança os direitos elementares para sua existência enquanto sujeitos partícipes na elaboração da sua própria história. Nesse contexto, concordamos com as ideias de Oliveira (2011) ao dizer que de acordo com as concepções variadas a respeito da infância, as crianças são condicionadas ao mundo dos adultos em uma sociedade e cotidiano culturalmente criados pelos adultos.

Tendo em consideração o trajeto marcante de desvalorização e sectarismo que por séculos as pessoas com deficiência sofreram no percurso da humanidade, os fatos ocorridos em determinadas culturas podem variar de acordo com o desenvolvimento social. Mas, consideramos que não devem servir de exemplos condicionantes para determinar, dividir e segregar a infância das crianças que nasceram sem nenhum tipo de deficiência daquelas que nasceram com alguma limitação, seja de natureza física, sensorial ou cognitiva.

A infância deve ser considerada enquanto condição inerente à natureza da criança com deficiência. Sendo assim,

[...] a criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico (KUHLMANN JR., 2015, p. 30).

Concordamos com a perspectiva histórica do autor sobre a infância, por isso, entendemos que enquanto sujeitos concretos, as crianças que possuem algum tipo de deficiência, seja de qualquer natureza (física/motora cognitiva/intelectual ou sensorial) também buscam sua participação social em caráter de igualdade com as demais crianças, dotadas de expressão e capazes de interferir na realidade de que fazem parte nos diferentes espaços e tempos. “É preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc.” (KUHLMANN JR., 2015, p. 30).

A infância é entendida como condição integrante e peculiar da natureza das crianças, por meio das experiências vividas nas relações sociais, as quais vêm exercendo seu papel social e se desenvolvendo. Sendo assim, a história da infância do deficiente não pode ser escrita sem considerar as possibilidades das próprias crianças pertencentes ao universo da Educação Especial de se expressarem, sem considerar suas experiências para elaboração da sua participação ativa no processo de produção histórica.

Cabe ao historiador, pesquisador:

Sem acesso ao discurso dos sujeitos – como afirma Paoli, ao se referir ao estudo da história operária – “resta ao historiador procurar, no registro existente, não apenas aquilo que ocultou, mas também aquilo que ele diz dos grupos sociais populares”. Nas fontes produzidas no âmbito da burguesia e da aristocracia encontram-se referências que, ao expressar preconceitos em relação às classes populares, informam sobre suas práticas e sentimentos (KUHLMANN JR., 2015, p. 24).

Essa valorização se faz necessária diante da dívida histórica que a humanidade acumulou com o tratamento à infância das classes populares e especificamos, nesse contexto, a infância do deficiente. Diante da omissão do seu protagonismo social em função dos padrões culturalmente estabelecidos e aceitos pelas sociedades em diferentes épocas, a história da criança com deficiência deve ser resgatada como pertencente ao universo infantil, dando ao deficiente o direito de ocupar o seu lugar na história da infância e na sociedade.

Isso requer uma compreensão acerca da realidade concreta em que estão inseridas. “No entanto hoje a educação infantil é desafiada a responder ao entendimento de que a diversidade humana, tão preciosa, corre o risco de desaparecer em decorrência da globalização da economia, com reflexos para as instituições sociais” (OLIVEIRA, 2011, p. 35). Ou seja, a autenticidade que permeia o universo infantil está sendo influenciada a aceitar de forma padronizada os ditames da economia globalizada.

Todavia, faz-se necessário considerar a infância do deficiente englobando seus condicionantes sociais na atualidade, os quais corroboraram na sua constituição. Na concepção atual é preciso considerar as crianças com alguma deficiência seja de ordem física, intelectual ou mental, por exemplo, sem com isso estigmatizar essa condição como algo defectivo ou culposos, características que subjugaram o deficiente no seu processo de elaboração histórica. Sobre essa constituição nos esclarece Beyer (2013, p. 23): “A deficiência torna-se, dessa forma, um “construto” social e culturalmente elaborado”. É importante considerar nesse processo a definição de deficiência enquanto um ato social constituído historicamente.

Sendo assim, a composição da infância, de um modo genérico, decorre do reconhecimento do conceito tardio de infância mundialmente e localmente falando, o próprio conceito de infância do deficiente também foi afetado, sendo conseqüentemente omitida a sua participação como capaz de elaboração da própria história. Por isso, precisamos reconhecer a sua identidade como pertencente ao universo infantil.

3.3 As instituições sociais de atendimento e a educação do deficiente no Brasil antes da Constituição Federal de 1988

Até meados do século XIX, as famílias brasileiras viviam aglomeradas no campo, onde o trabalho agrícola podia ser realizado por todos os integrantes familiares. O deficiente ocupava um lugar relevante nos trabalhos do campo, na agricultura. Nesse contexto, não havia necessidade de escolarização para exercer o trabalho manual. Isso se dava porque “a aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria” (JANNUZZI, 2012, p. 20).

Apoiada nos parâmetros econômicos, sociais e culturais na sociedade pré-capitalista de economia preponderantemente rural, praticamente o lugar ocupado pelo deficiente era norteado pela sua força de trabalho na cadeia produtiva, não havia necessidade para sua inclusão social no âmbito da instrução escolar, pois, para realizar os trabalhos rurais essa necessidade não era relevante. Desta forma, no período que antecede o processo de urbanização brasileira, a maioria da população se concentrava no campo e vivia da agricultura de subsistência.

O deficiente vivia nas comunidades rurais, sob os cuidados das suas famílias, a forma de tratamento dada ao deficiente também sofre influência do contexto econômico, viviam em situação de anonimato social, salvo a minoria pertencente à nobreza da época. Do ponto de vista econômico e social exerciam sua representatividade nas relações do trabalho produtivo inseridos no modo de produção feudal.

A educação do deficiente nesse trajeto não era prioridade nas sociedades de economia rural. “A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem” (JANNUZZI, 2012, p. 14). Ou seja, o deficiente tinha uma função social atrelada ao exercício na cadeia produtiva.

Nesse contexto, com os índices de alfabetização ainda muito precários pelos quais passava a população brasileira, de modo geral, a educação dos deficientes e suas necessidades passavam despercebidas na história desde o período imperial. “Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação” (JANNUZZI, 2012, p. 7).

A própria estrutura educacional brasileira não dava conta das demandas sociais vigentes para atender a todas as pessoas iletradas, não tendo escolas suficientes para atender a todos.

Nesse contexto:

A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições [...] (JANNUZZI, 2012, p. 14).

É a partir do crescente fenômeno da revolução industrial na Europa, que o Brasil passa a sofrer suas influências no modo de vida da sociedade, a educação passou a ser uma necessidade voltada para o trabalho industrial. Diante da imposição do novo modelo de produção as pessoas com deficiência não atendiam aos parâmetros urbanos produtivos vigentes e permaneciam excluídos do sistema educacional vigente.

As transformações sociais foram impulsionadas pela nova estrutura econômica, que passou a ter na sua composição a atividade industrial. As famílias que viviam aglomeradas no campo, vivendo do modo de produção agrícola, passaram a viver nas cidades, ocasionando em modificações nos modelos familiares.

Sobre os fatores sociais e econômicos, Oliveira pontua:

Enquanto isso, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos maiores, intensificados no início do século XX, produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado com os filhos pequenos. A consolidação da atividade industrial acelerou a transformação de uma estrutura econômica agrária, na qual o trabalho poderia ser realizado pelo conjunto dos familiares, em outra estrutura, que passou a incluir a separação física entre local de moradia e local de trabalho e na qual cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva (OLIVEIRA, 2011, p. 94).

Essas transformações na economia e conseqüentemente no modelo de produção do país, provocaram mudanças significativas na estrutura educacional brasileira, pois, os novos modelos exigem da população a instrução necessária para a vida urbana, passando a existir uma preocupação com a educação primária decorrente das altas taxas de analfabetismo no país.

Havia também uma preocupação das elites em concretizar seus ideais de liberdade de expressão, em defesa da propriedade privada, com o fim das instituições coloniais.

A esse respeito nos esclarece Jannuzzi (2012, p. 6): “Assim, também na educação essa elite concretizou as suas aspirações, que em parte correspondiam às das camadas médias, escassas, mas que ocupariam os parques postos da burocracia estatal”.

Sobre os dados educacionais no século XIX Jannuzzi comenta:

A educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembleia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento. Assim, em 1878 vamos ter: 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, e 9 milhões de habitantes. Portanto, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusara um índice de 78% de analfabetos no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais (JANNUZZI, 2012, p. 6).

Somente após o século XX é que se dá início ao processo de participação do deficiente na sociedade como sujeito de possibilidade de direitos e oportunidades. O processo de integração tardia resultou em prejuízos históricos ao seu desenvolvimento educacional nos moldes da inclusão social.

As instituições sociais de atendimento ao deficiente se constituíram ao longo da história enquanto importantes espaços destinados aos deficientes. Inicialmente funcionaram como pioneiras no atendimento aos deficientes no Brasil. Todavia, é importante considerar as transformações ocorridas para o atendimento do deficiente no âmbito dessas instituições.

Nas suas análises sobre a evolução das instituições sociais de atendimento ao deficiente, Bueno (2016) inclui o Brasil nos chamados países periféricos, nos quais a educação sofre transformações de ordem econômica e social resultantes em um sistema de políticas sociais contraditórias para a composição do modo de existência das instituições para as crianças pertencentes à Educação Especial que vêm sofrendo transformações ao longo dos anos.

Jannuzzi (2012) ao se debruçar sobre o estudo da educação do deficiente no Brasil, observou que “o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (JANNUZZI, 2012, p. 7). Desde o século XVI, no Brasil surgem as primeiras instituições com a finalidade de cuidar das crianças pequenas, como as Santas Casas de Misericórdia, que deram conta do cuidar de órfãos e crianças abandonadas. Seguiam os padrões europeus de organização trazidos de Portugal. Sobre a sua implantação:

Surgiram no Brasil desde o século XVI em Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1552), Espírito Santo (provavelmente 1554), São Paulo (provavelmente 1599), Olinda e Ilhéus (1560), Porto Seguro (também em fins do século XVI), Sergipe e Paraíba (1604), Itamaracá (1611), Belém (1619), Iguazu (1619) e Maranhão (data incerta, primeiras referências do Padre Vieira em 1653) (MESGRAVES, 1976, p. 38 *apud* ZANNUZZI, 2012, p. 8).

Seria provável que muitas dessas crianças acolhidas passassem por problemas de defeitos físicos ou mentais decorrentes do abandono em lugares expostos ao perigo e aos ataques de animais, ocasionando em morte ou mutilação. Assim, nas palavras de Jannuzzi (2012, p. 8): “Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou as matavam”. Muitas crianças com anomalias deviam fazer parte dos enjeitados assistidos pelas Santas Casas, pois, estes eram considerados como passíveis de abandono diante das condições sociais enfrentadas pelas famílias no período imperial e da própria concepção de infância da época. Podemos considerar como sendo as primeiras iniciativas de inclusão de crianças abandonadas no Brasil, e que atenderam as crianças deficientes.

Os relatos sobre a infância abandonada daquele tempo apontam para a existência de crianças com defeitos físicos enjeitadas e abandonadas nas ruas e nas portas das casas das pessoas. A presença de enjeitados que mais tarde foram reconhecidos como importantes das artes no Brasil, teve seus representantes: “Debruçando-se sobre documentos referentes à vida de Manuel Francisco Lisboa grande arquiteto que entrou para a história antes como pai de Aleijadinho [...] criara um enjeitado que lhe expuseram à porta a 9 de abril de 1759” (SOUZA, 1996, p. 34). Aleijadinho se tornaria mais tarde um dos maiores gênios nas artes expostos ao abandono em terras brasileiras. Conseqüentemente, podemos constatar que o abandono infantil era marcado por questões de ordem racial e, também, incluía as crianças que nasciam defeituosas, acentuando o abandono por sua condição.

O abandono das crianças “indesejadas” foi marcado com o avanço da implementação da urbanização no país; aumentava o número de crianças expostas nas ruas em situação de indiferença também gerada pela ausência de um modelo de Estado “protetor e provedor” dos seus direitos, ainda que constatadas algumas iniciativas de institucionalização para os cuidados com a pessoa com deficiência voltadas aos sujeitos pertencentes às famílias mais abastadas financeiramente.

Por conseguinte, a roda dos expostos se tornou uma alternativa de instituição que surgiu no Brasil no século XVIII para resolver a questão do abandono de crianças e diminuir os altos índices de mortalidade infantil. Elas foram criadas para cuidar dos desvalidos:

A roda dos expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criaram com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para os trabalhos produtivos e

forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem (LEITE, 1996, p. 99).

Neste contexto, no Brasil, a situação de abandono da criança ainda nos seus primeiros dias de vida se agravava decorrente do fim de um sistema de escravidão tardio, onde a criança negra não tinha mais o seu lugar garantido como mão de obra futura para o trabalho escravo.

As Rodas surgiram, então, como oportunidade de abandono e anonimato para os pais que não desejavam a criação dos seus filhos, e poderiam deixá-los à mercê da caridade alheia. O elevado número de abandonados sobrecarregava o orçamento das Casas de Misericórdia, o que tornava precário esse tipo de assistência. “Os enjeitados permaneciam de um a dois meses na Casa da Roda, onde o índice de mortalidade infantil oscilava comumente em 50% a 70%. Os que sobreviviam eram enviados às “criadeiras”, pagas pela Santa Casa [...]” (LIMA; VENÂNCIO, 1996, p. 67).

A maioria das crianças que eram deixadas nas rodas eram fadadas aos altos índices de mortalidade, enquanto que as que sobreviviam eram entregues às criadeiras, permanecendo até os sete anos sob seus cuidados. A partir dessa idade as crianças eram encaminhadas para as famílias adotivas, ou no caso dos meninos, encaminhados para o Arsenal da Marinha e as meninas eram também encaminhadas para as Casas de Recolhimento das Órfãs. “Em quaisquer das situações, as crianças deveriam trabalhar gratuitamente durante sete anos, em troca de teto e alimentação. Dos quatorze em diante, poderiam empregar-se recebendo salários” (LIMA; VENÂNCIO, 1996, p. 67). A criança abandonada seria mais tarde usada como mão de obra enquanto que passaria a produzir, contribuindo para o progresso da sociedade industrial.

Sendo assim, as rodas dos expostos se concretizaram como instituições pioneiras de cunho assistencialista voltadas para o atendimento das crianças abandonadas no Brasil. As rodas nos fornecem possibilidades também de concessão ao atendimento das crianças com deficiência, pois estas também foram alvo de abandono ao longo da história.

O processo histórico de desenvolvimento da educação brasileira foi se constituindo com base nos interesses dos principais segmentos dominantes da sociedade. A educação do deficiente não foi constituída como uma prioridade no processo de elaboração da história da educação brasileira em condições de igualdade social.

Bueno (2016, p. 266) destaca que “mesmo dentro dessa abrangência, começa a elaborar processos de exclusão do anormal”. O autor nos apresenta o conceito de anormalidade atribuído a pessoa com deficiência enquanto construção social. Desta forma, ao se referir a este conceito não pretende discuti-lo de forma generalizada, “[...] mas o de *anormalidade enquanto*

manifestação concreta, como fenômeno que se apresenta nas relações que o homem estabelece com o meio e com seus semelhantes e que difere no tempo e no espaço” (BUENO, 2016, p. 252). Sendo assim, consideramos que a definição do termo “anormal” faz parte do construto socialmente elaborado em diferentes momentos para o tratamento das pessoas com deficiência, podendo influenciar no seu contexto social.

Com o surgimento das instituições sociais para atendimento do deficiente no Brasil, o panorama educativo para o deficiente enfrentava o problema de os institutos não darem conta da inserção de todos, só conseguiam atender a uma pequena parcela da população.

A respeito do início das instituições de cunho educacional, “a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX” (JANUZZI, 2012, p. 6). A autora nos informa ainda que essas ideias se faziam presentes em alguns movimentos de resistência ao sistema colonial vigente no país, como o da Inconfidência Mineira (1789), que também reuniram na mesma luta trabalhadores como alfaiates e comerciantes da época.

Inicialmente, o atendimento institucionalizado para os deficientes destinava-se aos filhos da nobreza, sem a necessidade de separá-los de seu meio social familiar. Assim, as instituições para deficientes surgem como uma necessidade para integrar as novas gerações a suas exigências.

Ainda acerca dessa composição histórica complementa Bueno (2016, p. 264): “As primeiras instituições de Educação Especial surgem no Brasil, no início da segunda metade do século XIX, por iniciativa do governo imperial e, tal como suas congêneres europeias, destinam-se aos deficientes visuais e auditivos”. Nos padrões institucionais, foram direcionadas aos deficientes visuais e auditivos como os primeiros a terem oportunidade de tratamento e inclusão na história da Educação Especial. Sobre esse acesso,

No início da República, são ainda os cegos e os surdos que tem suas instituições, criadas no século XIX, privilegiadas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (decreto n. 9 de 24 de novembro de 1890), depois Instituto Nacional dos Cegos (decreto n. 193 de 30 de janeiro de 1890) e finalmente Instituto Benjamin Constant (decreto de n. 1.320 de 24 de janeiro de 1891) apud Araujo, 1993; e MEC/SESPE/FGV/IESAE, 1998, n. 1/1988), em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant [...] (JANNUZZI, 2012, p. 22).

Nesse percurso foram adotadas medidas de ampliação do ensino profissionalizante no currículo no ano de 1890 com a reforma Benjamin Constant: “[...] essa profissionalização,

defendida em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família, abrangia sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhadores de cordaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas e etc.” (JANNUZZI, 2012, p. 23).

A forma de organização do ensino aos cegos manifestava na sua proposta a tentativa de valorização para o ensino das camadas populares. Essa foi uma instituição pioneira de atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, primeiramente com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, depois passando a se chamar Instituto dos Meninos Cegos e, por fim, Instituto Benjamin Constant, no ano de 1891.

Sobre os trabalhos do Instituto Benjamin Constant: “Atualmente [...], capacita profissionais na área de deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, assim como reabilita pessoas com deficiência visual, produz material especializado impresso em Braille e publicações científicas” (MARTINS, 2015, p. 80).

No campo da reabilitação para deficientes surdos, ainda durante o período imperial, encontramos a fundação do Instituto dos Surdos Mudos no Rio de Janeiro como uma instituição pioneira neste tipo de atendimento:

Durante o percurso de sua história, foi denominado de Instituto dos Surdos Mudos, no século XIX; de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, após a proclamação da república, e por ocasião do seu centenário, passou a ser denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, através da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957 (MAZZOTTA, 1996; ROCHA, 2007 *apud* MARTINS, 2015, p. 83).

Muitas eram as dificuldades para garantir assistência a todos os deficientes que necessitassem de tratamento nas instituições: “Até o final do império, existiam no Brasil apenas duas instituições para deficientes mentais e seis para deficientes da visão, da audição e para pessoas com múltiplas deficiências, [...]” (MARTINS, 2015, p. 85). A maioria das iniciativas era da própria sociedade civil, as iniciativas do governo ainda eram precárias ao atendimento da pessoa com deficiência. Isso se dava diante das necessidades educacionais vigentes centradas no processo de escolarização da população predominantemente desescolarizada. A educação do deficiente não era uma prioridade para as autoridades governamentais da época.

O quantitativo das instituições de atendimento ao deficiente começa a se destacar no Brasil no começo do século XX. Sobre o período, Mazzotta (2011, p. 30) nos informa: “Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais [...]”. Porém, as práticas

institucionais foram adotadas no Brasil e no mundo com base no panorama da segregação social, os deficientes passaram a ser recolhidos e separados da sociedade, passando a viver reclusos em abrigos ou hospícios.

Naturalmente esse processo pode resultar de modelos e escolhas já existentes e feitas anteriormente em determinado momento da história, a exemplo da escolha brasileira em adotar o modelo das rodas durante o século XVIII para cuidar da infância abandonada, a partir do século XX as instituições seriam adotadas para o cuidado do deficiente inserido no processo de adaptação e adequação do atendimento das demandas sociais vigentes.

Na sociedade moderna as transformações econômicas incluíram a criança no processo de produção industrial; obviamente a fábrica não faz parte das instituições educativas, porém, consideramos importante fazer um breve resgate sobre a condição da criança no trabalho fabril, pois esse processo ocasionou na produção de muitos acidentados passando a compor um alto número de deficientes no Brasil no século XIX. Enquanto espaços destinados às crianças, a mão de obra infantil passou a ser explorada nos estabelecimentos fabris em nome do progresso. Temos como exemplo a entrada da criança no trabalho fabril no estado de São Paulo:

A partir da fase da industrialização incipiente, a presença de crianças e de adolescentes no trabalho das fábricas e oficinas em São Paulo, predominantemente no setor têxtil, resulta em reações de caráter crítico à utilização e exploração dessa mão de obra no trabalho industrial, veiculado sobretudo através da imprensa [...]. Nesse sentido, já na década de 1870, é possível surpreender a criança e o adolescente no trabalho industrial em São Paulo, sobretudo nos estabelecimentos têxteis e em pequenas oficinas, como pode ser deduzido, por exemplo, de anúncios publicados na imprensa, solicitando mão de obra (MOURA, 1996, p. 112 e 113).

Passada a sua inclusão no trabalho fabril, as condições de precariedade vivenciadas pelo adulto no seu universo laboral – com jornadas excessivas, trabalho noturno e insalubre, baixa remuneração entre outras formas de exploração da mão de obra do trabalhador industrial – também se estenderam aos menores, que, desprotegidos de uma legislação específica, passam a ser incorporados ao trabalho industrial. A lógica do capital é a de que a criança podia produzir tanto como o adulto frente a funções que venha exercer.

A inclusão precoce de crianças e adolescentes no trabalho fabril ocasionou um crescente número de acidentados e mutilados nas fábricas. Ainda de acordo com Moura (1996, p. 115), “sua trajetória, enquanto mão de obra encontra, muitas vezes, o limite numa outra estatística: a de acidentes do trabalho”. Essa realidade marcante no trajeto da criança operária do século XIX

produziu o aumento de crianças amputadas e fazendo parte das estatísticas das pessoas com deficiência na sociedade moderna.

Moura (1996), em sua pesquisa sobre a infância operária e segurança do trabalho, nos informa ainda da dificuldade de encontrar registros que denunciasses essa realidade. Ou seja, acrescentamos que a criança que estava presente na fábrica também era a criança que passando por acidente de trabalho agora passará a ser um futuro adulto com deficiência, isso caso as consequências da gravidade dos acidentes não resultassem em óbito.

A falta de uma regulamentação que protegesse a criança da crueldade gerada com a sua presença no mundo do trabalho de forma precoce demonstra a negligência ou a total ausência de uma cultura específica de preocupações para com os seus cuidados. Para melhor ênfase desse contexto no século XIX e início do século XX, vejamos um fragmento do debate parlamentar sobre o menor trabalhador e o acidente de trabalho no final da década de 1910:

O Sr. Salles Júnior: - Que é que V. Ex. pensa sobre a regulamentação do trabalho dos menores?

O Sr. Nicanor Nascimento: Acho que aos acidentados do trabalho deve seguir imediatamente à lei sobre o trabalho dos menores nas fábricas.

O Sr. Salles Júnior: - Estou em desacordo com V. Ex.; entendendo que os assuntos deviam ser tratados conjuntamente.

O Sr. Nicanor Nascimento: - A questão dos menores nas fábricas tem de fato vários aspectos, que determinam o estudo imediato da matéria. Em primeiro lugar, as fábricas devem produzir sem destruir. Devemos procurar aquelas limitações que permitam o máximo de rendimento do trabalho racional sem inutilização das forças produtivas (MOURA, 1996, p. 115 e 116).

O fragmento relata a forma como eram tratadas as questões referentes à necessidade de uma regulamentação específica do trabalho na fábrica, ou contraditoriamente à sua ausência enquanto preocupação inerente à preservação útil das forças produtivas. Não se observa um discurso em torno da necessidade da inclusão educacional do menor trabalhador para o processo de escolarização.

A criança e o adolescente ocupavam o lugar na cadeia produtiva: contribuir para o progresso do país em desenvolvimento industrial. Observamos, também, que a preocupação com os acidentados que era marcada pela necessidade da preservação de mão de obra apesar de iniciativas na criação de uma regulamentação que protegesse a criança no trabalho fabril, sequer se voltava à sua natureza para o desenvolvimento social e educativo. O seu lugar não era enfatizado do ponto de vista das necessidades de desenvolvimento infantil.

Esse percurso histórico passa por transformações, muitas vezes, advindas de modelos implantados por outros países e que influenciaram na composição de um modelo de Educação Especial no Brasil e que se intensificaram durante o período industrial.

Na sociedade industrial que sofreu transformações ao longo da história, os trabalhadores se organizaram então para reivindicar melhores condições de trabalho durante meados do século XIX com o advento da revolução industrial. Com o aumento da urbanização de forma acelerada e com a intensificação da entrada da mulher no trabalho fabril surgem novos modelos educacionais para garantir a assistência às crianças.

Com a expansão da industrialização no país, ocorrida a partir da segunda metade do século XIX, intensificou-se o processo de entrada das mulheres no trabalho fabril, sendo iminente a criação de espaços destinados aos cuidados dos filhos para que as mulheres pudessem trabalhar (KUHLMANN Jr., 2015).

Para Oliveira (2011),

Os modelos educacionais defendidos na área têm muitos elementos comuns, em virtude da intensa circulação de ideias e de proposições em relação à educação infantil em curso desde o século XIX, com a universalização do discurso da psicologia e a difusão internacional da ideia de jardim da infância (OLIVIERA, 2011, p. 35).

Como parte do processo de elaboração social para os cuidados com a criança, as creches se configuraram como importantes espaços destinados à guarda dos filhos das mulheres trabalhadoras. Para Kuhlmann Jr. (2015, p. 59), “difundiam-se entre outras, as Instituições de Educação Infantil, como as salas de asilo e a creche, apresentada como uma solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino”. Era necessário criar espaços para guarda de seus filhos pequenos, necessariamente, um lugar de cuidados, enquanto exercessem suas funções laborais.

A necessidade da criação destes importantes espaços destinados aos cuidados das crianças, organizados para atender aos filhos das mulheres pobres trabalhadoras, era de cunho assistencialista. Nessa concepção, a organização da proposta assistencialista voltada aos pobres “[...] remonta a raízes que se desenvolvem ao longo de um processo de secularização das instituições sociais” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 55).

De acordo com Vieira (2016), as creches integram a política de assistência à maternidade e foram criadas na década de 1940, difundidas no Brasil pelo Departamento Nacional da Criança no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública. Inicialmente eram

vistas pelo poder público como “*um mal necessário*”, sendo também contempladas na CLT de 1942, prevendo a instalação de berçários para atender à demanda das mães que necessitassem desse espaço.

As creches se configuraram como um importante recurso destinado às mulheres pobres trabalhadoras. Ainda de acordo com Vieira (2016):

A creche nesse período foi também útil instrumento de socorro às mulheres pobres desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. Ela se destinava às mulheres “forçadas a trabalhar”: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuía com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar. As crianças eram vistas como portadoras em potencial de maus hábitos ou infecções, e como nascidas de uniões ilegítimas. A creche era proposta como um meio de disciplinar as mães a educar as crianças nos preceitos da puericultura, como um dispositivo de normatização da relação mãe/filho nas classes populares (VIEIRA, 2016, p. 168).

A organização das creches no Brasil continha em sua proposta inicial ações destinadas às famílias pobres para resolver os diversos problemas ocasionados com os avanços do desenvolvimento industrial, como o abandono e a mortalidade infantil. Funcionavam também como provedoras de bons hábitos de higiene para as famílias operárias.

A concepção higienista consistia em:

A discussão da educação da criança de zero a seis anos estava restrita à esfera médica, dos sanitaristas e higienistas. A creche foi alvo/objeto de propostas higienistas, de pediatras mais do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória, por exemplo. E referia-se principalmente às crianças nos seus primeiros meses de vida. Nas escolas maternais e nos jardins de infância privilegiava-se o desenvolvimento de atividades educativas, pelo jogo, pela recreação, devendo também cuidar da boa formação de hábitos (VIEIRA, 2016, p. 167).

No entanto, a proposta formulada para a sua implantação teve na sua institucionalização as bases de uma proposta em que aponta para dois modelos concebidos ao longo das décadas da sua existência. Essa realidade foi marcada pelas desigualdades sociais, sendo evidente até mesmo na sua denominação institucional,

[...] Há, por exemplo, creches para crianças de 0 a 6 anos, na maioria das vezes referindo-se a um atendimento em período integral, na acepção que a lei pretende superar. Para as crianças pequenas da classe média, atribuem-se outros nomes que não creche, com exceção de algumas localidades como o Rio de Janeiro. Se os limites administrativos foram superados, as diferenças

sociais permanecem e refletem-se no interior do sistema educacional (KUHLMANN, Jr., 2005, p. 55).

No entorno desta discussão, situa-se uma proposta que foi configurada num modelo voltado para atender aos filhos da classe trabalhadora – modelo assistencialista e outra proposta formulada para atender aos filhos da classe média – modelo educacional. Apesar dos avanços administrativos alcançados com a implantação desses espaços ao alcance das famílias pobres, as limitações ocasionadas por suas diferenças sociais entre as classes permanecem insuperáveis e refletem no âmbito do sistema educacional nos dias atuais.

A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2005) nos esclarece o seguinte: o que diferencia as instituições não são as suas origens e nem tampouco a ausência de propósitos educativos, e sim o público e a faixa etária atendida. Ou seja, o que diferencia a proposta institucional é a sua destinação social.

A proposta assistencialista foi se configurando como uma proposta específica voltada para o atendimento das crianças das classes populares:

[...] Ou seja, a educação não seria sinônimo de emancipação. O fato de estas instituições carregarem em suas estruturas a destinação de uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia de submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber (KUHLMANN Jr., 2005, p. 54).

A proposta educacional foi sendo constituída nas instituições pré-escolares marcada pelo teor social de cunho específico assistencialista, dirigida não só para as famílias, mas essencialmente para as crianças das classes populares. A dicotomia existente entre assistência e educação é marcada por uma realidade institucional que visava garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao sistema educacional, porém na prática a própria realidade institucional discrimina a população pobre.

Na formação social capitalista, as desigualdades sociais são refletidas no acesso aos bens de necessidade básica para a maioria da população brasileira. As famílias trabalhadoras dependem do aporte do Estado brasileiro na garantia do acesso às instituições educacionais para confiar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus filhos enquanto exercem suas funções laborais. As desigualdades contidas na proposta assistencialista não são superadas com a passagem da etapa da creche à pré-escola. As diferenças são continuadas nas demais etapas e modalidades educacionais. Superar as desigualdades em termos educacionais, torna-se um

propósito complexo diante das dificuldades estruturais de ordem diversa nas relações materiais concretas.

Com o aumento das creches para suprir as necessidades assistencialistas voltadas para as famílias trabalhadoras pobres, obviamente, de acordo com a atenção dada ao processo de inclusão da criança com deficiência, é provável que a criança com deficiência estivesse presente nas creches também, mesmo sua presença não sendo mencionada. Tendo a designação de pessoas para atuar nas funções de cuidados às crianças atendidas nessas instituições, destacamos a possibilidade da inserção de trabalhadores pertencentes às camadas populares para realização desses atendimentos.

Essas influências de ordem social e econômica repercutem também enquanto transformações, tanto de ordem qualitativa como de ordem material na vida das pessoas com deficiência no tocante ao seu egresso na sociedade moderna industrial. As consequências de ordem mundial resultantes do período industrial influenciaram no modo de existência da Educação Especial no Brasil.

No percurso dessas transformações,

Boa parte da trajetória histórica da educação especial no Brasil parece pouco diferir da dos países europeus avançados e da dos Estados Unidos, ocorrendo como em outras áreas, apenas um atraso em relação à adoção das práticas inovadoras. Assim, a educação especial brasileira parece acompanhar os três momentos marcantes da educação especial no período pós-revolução industrial: 1) O da criação de instituições de internação; 2) o da disseminação do atendimento, com conflito entre as instituições de internação e a escola diária; 3) a integração do deficiente na rede regular de ensino (BUENO, 2016, p. 263).

Essa composição situa o modo como a Educação Especial no Brasil deriva da institucionalização dos modelos estrangeiros, a exemplo do europeu para sua existência enquanto modalidade de educação, sendo observadas também as suas contradições sociais, visto que suas práticas refletem não acompanhar a evolução dos países desenvolvidos.

Historicamente a Educação Especial foi marcada pelo anonimato e segregacionismo da pessoa com deficiência, resultante das contradições existentes entre o conceito do que é tido como normal e o anormal para os padrões de determinado meio social.

Nesse sentido, a definição de normalidade segue padrões que variam de acordo com as necessidades que a sociedade estabelece em diferentes momentos de sua existência. Ao consultar os documentos oficiais, os mesmos reconhecem essa realidade no tocante à trajetória da Educação Especial no Brasil:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008c, p. 6).

Segundo Bueno (2016), as concepções que moldaram as instituições sociais nos trâmites da Educação Especial, vão se alterando ao decorrer da história, na medida em que as condições materiais vão sendo modificadas pelo próprio homem em que essa ação é geradora de novas necessidades relacionais no meio social.

Ainda nas palavras do autor,

Assim, a ampliação dos serviços de atendimento ao anormal ocorria na primeira metade deste século em nosso país, calcados numa concepção de irreversibilidade da anormalidade, contribuiu definitivamente para a manutenção de uma visão assistencialista, que colocou-os no rol da filantropia e da caridade pública, excluindo o atendimento do anormal da discussão sobre os direitos de cidadania (BUENO, 2016, p. 267).

Muitas vezes, os deficientes, os anormais e os socialmente desajustados aos padrões da época, ficavam esquecidos residindo o resto das suas vidas no interior dessas instituições. Podemos observar que o tratamento dado às pessoas com deficiência sofre variações negativas quanto à sua identidade enquanto pessoa anormal, levando até ao anonimato social em determinados momentos históricos.

As influências do modelo clínico terapêutico foram marcadas enquanto concepção de incompletude, pois, faltava principalmente a orientação baseada na dimensão pedagógica. Esse hibridismo entre a pedagogia e a psicologia era marcado por ações voltadas ao tratamento das doenças mentais, nos padrões de higienização mental; esse modelo perdurou até por volta de 1930 interagindo gradualmente com a pedagogia e a psicologia.

Ainda nos esclarece Beyer (2013):

Resultou na predominância do modelo médico, e sua influência sobre a educação, primeiramente no século XIX, e depois no século XX, um estranho hibridismo entre educação e medicina, implicando o surgimento da assim denominada pedagogia terapêutica. Autores do século XIX já demonstravam o predomínio da medicina nessa nova área. Friedrich H. Schwarz (apud op. Cit., p. 255), no seu “manual da educação do ensino” de 1805, demonstrou a forte influência do pensamento clínico, ao comentar a nova área denominada “pedêutica” ou terapia pedagógica [...] (BEYER, 2013, p. 18).

Com base nos parâmetros da normatividade terapêutica para a pessoa com deficiência, funcionou mais como um poder arbitrador pela dimensão da sua proposta com foco na hegemonia médica predominante na época.

Assim, o delinear do modelo médico enfraqueceu a possibilidade de oportunidade da abordagem que valorizasse as especificidades pedagógicas no atendimento das pessoas com deficiência. Desta feita, a pessoa com deficiência não era vista como capaz de se desenvolver cognitivamente e socialmente, só lhe restava o isolamento em clínicas para tratamento. Especificamente as crianças consideradas com quadro de atraso mental, doença mental, ou as “rotuladas” como difíceis de serem educáveis eram internadas nas clínicas médicas, sendo seus cuidados entregues à área médica.

Beyer (2013) adverte que não se pode afirmar que na atualidade a influência médica ou clínica esteja ultrapassada nas atividades da Educação Especial. Isso porque ainda há uma forte orientação nesse sentido para o predomínio de ações terapêuticas nas escolas e nas instituições de Educação Especial.

Essa condição para o tratamento do deficiente, nesse construto social representava uma contradição, pois ao mesmo tempo em que era segregador, dava ao deficiente a oportunidade de conviver livre de julgamentos da sociedade.

Assim, foi se construindo uma representação social do internato, não só pela população em geral, mas principalmente, pelos próprios deficientes, como, mais do que ambiente segregado, um local onde poderiam viver sem serem molestados, convivendo com seus “iguais”, protegidos contra aqueles que não lhe compreendiam, isto é, criando uma cultura própria em que a instituição total, mais do que sua algoz, é encarada como sua aliada (BUENO, 2016, p. 265).

Os internatos tinham um papel ao mesmo tempo de proteção e de segregação dos deficientes como forma de proteção do meio social, condenando ao isolamento todos os considerados desajustados que interferiam na nova ordem social, diante de uma visão de que sua recuperação para o convívio social era irreversível.

As instituições assistencialistas ao passo que contribuíram para a mudança de paradigma, possibilitando ao deficiente experimentar outras formas de atendimento, especificamente, por meio das escolas especiais, contribuíram também com processo de sagração educacional. Sobre a esfera de domínio paradigmático “[...] poderíamos apontar, basicamente, para dois campos: por um lado, a predominância secular do pensamento médico,

e por outro, o emergente paradigma do resgate pedagógico com a concepção da educação inclusiva” (BEYER, 2013, p. 16).

No final dos anos 1920, Minas Gerais ao lado de São Paulo e Rio de Janeiro eram os estados mais importantes da federação brasileira, tanto em termos econômicos como políticos. A influência política desses estados representou avanços para a implantação do atendimento ao deficiente no Brasil. De acordo com Campos (2010), a partir de 1920 as reformas educacionais vinham sendo promovidas em vários estados brasileiros. Essa realidade é impulsionada pelo processo migratório da sociedade brasileira que passara a ser urbana e industrial.

Em 1920 cerca de 11% dos 5.888.000 habitantes do estado viviam nas cidades, enquanto a maioria da população morava e trabalhava nas áreas rurais. A partir dessa época, o número de cidades com mais de 10.000 habitantes cresceu rapidamente, assim como o sistema público de educação. Entre 1926 a 1930, as matrículas nas escolas primárias cresceram em média 17.4% por ano. Em 1930 o ensino elementar público recebia 20.7% da população em idade escolar (CAMPOS, 2010, p. 38 e 39).

As reformas educacionais do período tiveram seu caráter importante na consolidação de um sistema de educação que abarcasse todo o sistema de ensino público no país, procurando estabelecer a sua unificação para a transmissão dos conhecimentos básicos a toda a população, e também com o intuito de formar elites para liderar o processo de modernização do país. “A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, o sistema de ensino foi unificado em todo o país a partir da reforma Francisco Campos” (CAMPOS, 2010, p. 39). Nesse período, novos estudos da psicologia educacional avançam no cenário mundial:

Após a Revolução Comunista, os estudos científicos eram altamente valorizados na União Soviética. Os líderes revolucionários acreditavam que, assim como Revolução havia sido feita em nome da ciência (a ciência da história proposta por Karl Marx), os cientistas poderiam também colaborar na solução dos graves problemas econômicos e sociais do país. Eles esperavam que os conceitos do materialismo histórico e dialético fossem mais bem desenvolvidos e explorados pelos cientistas de todas as áreas do conhecimento. Essa agenda foi assumida por um grupo de psicólogos dedicados à pesquisa em psicologia educacional e sobre a deficiência mental (CAMPOS, 2010, p. 24 e 25).

Esse paradigma foi adotado por Helena Antipoff⁷ que foi uma das pioneiras da Educação Especial no Brasil. Com formação advinda das escolas de Paris e Genebra, veio para o Brasil

⁷ “Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora russa radicada no Brasil a partir de 1929, teve um papel importante no desenvolvimento e consolidação de uma perspectiva sociocultural na análise psicológica e

para coordenar o laboratório de psicologia de Belo Horizonte na escola de aperfeiçoamento de professores. Seus estudos tiveram um papel importante para a composição do conhecimento para a formação da aprendizagem humana. Em 1932 fundou a sociedade Pestalozzi e em 1935 o Instituto Pestalozzi no estado de Minas Gerais.

O conceito de anormalidade agora passaria a ser denominado como excepcionalidade, ou seja, a criança “anormal” agora passava a ser considerada como excepcional⁸; observamos que a variação é conduzida de acordo com as concepções sobre o que se adequa melhor ao conceito de deficiência em cada época adequando-se nos determinantes históricos.

Acerca desse conceito:

[...] refletia suas fontes contraditórias. Para alguns, incluía somente distúrbios orgânicos, hereditários com severas consequências psicológicas [...] seguindo a orientação psicológica o conceito abrangia também a anormalidade socialmente produzida por um sistema escolar cujas exigências estavam acima das possibilidades das crianças comuns (CAMPOS, 2010, p. 68).

O panorama da psicologia educacional passava a ser influenciado pela abordagem histórico-cultural proposta por Vygotski, que se opunha às teorias da cognição as quais consideravam as habilidades mentais como resultado do processo de maturação biológica. “Para o grupo soviético, o desenvolvimento da cognição humana seria o resultado da interação entre cultura e indivíduo a partir da ação do sujeito sobre o ambiente, utilizando ferramentas concretas ou simbólicas - os instrumentos de trabalho ou a própria linguagem” (CAMPOS, 2010, p. 36). O trabalho de Helena Antipoff teve forte influência na perspectiva da psicologia histórico-cultural na elaboração do conceito de inteligência civilizada. Campos (2010) considera esse conceito como a contribuição mais original e relevante de Helena Antipoff à teoria da inteligência em psicologia.

psicossocial dos fenômenos educativos. Destacou-se especialmente na educação de excepcionais e na educação rural no Brasil, bem como no desenvolvimento de talentos. Formada em psicologia e educação na Europa – em Paris, Genebra e São Petersburgo – participou ativamente da implantação da reforma do ensino de inspiração escolanovista realizada em Minas Gerais em 1927 e 1928, quando convidada pelo governo mineiro a dirigir o laboratório de psicologia da recém-instalada Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. A partir dos anos 1940, sempre com base na observação das características psicológicas e psicossociais das crianças mineiras e no estudo do funcionamento das escolas primárias locais, propôs uma série de iniciativas voltadas para a democratização do sistema educacional, a ampliação das oportunidades e a inclusão dos excepcionais no ensino regular, além da formação de educadores para atuar na educação básica urbana e especialmente na educação rural. Seu trabalho como educadora se caracteriza pelos valores humanistas e democráticos e pela preocupação em utilizar a ciência como guia da ação” (CAMPOS, 2010, p. 11 e 12).

⁸ Na década de 1930 Helena Antipoff criou o termo “excepcional” para tratar o deficiente em substituição ao termo anormal ou retardado usualmente adotado a nível mundial na época em foi criado como nova nomenclatura para tratar as pessoas pertencentes à educação especial (grifos nossos).

Os testes de inteligência passariam a ser vistos como instrumentos muito importantes para a avaliação das reais condições de vida e de educação das crianças consideradas com deficiência. Ademais, esses testes também eram aplicados às crianças que viviam em situação de abandono social nas ruas as quais eram encaixadas no escopo da anormalidade. De acordo com Campos (2010), Helena Antipoff considerava que a anormalidade ultrapassava as questões de ordem cognitiva e biológica, estas enquanto condição para o conceito socialmente produzido para o excepcional que também era visto como produto do contexto material de abandono em que as crianças pobres se encontravam, alertando para suas condições sócio-históricas, as quais eram consideradas na hora de analisar os resultados desses testes.

Com forte influência da Escola Nova as teorias da psicologia da educação passariam a influenciar no modo de cuidados das crianças nas classes especiais. Essas classes na sua estrutura organizacional foram criadas para atender: “Crianças que repetiam o mesmo ano uma ou mais vezes, e também aquelas que apresentavam defeitos físicos ou instabilidade emocional eram consideradas atrasadas do ponto de vista educacional” (CAMPOS, 2010, p. 65).

A avaliação do seu nível mental era realizada por meio de testes psicológicos e em complementos com exames médicos. Após tratados os resultados dos testes, havia a possibilidade de encaminhar as crianças que não se enquadrassem nos padrões de normalidade para as classes especiais.

A proposta contribuiu com o reforço da segregação dos anormais, defendida a sua implantação como forma necessária para a educação do diferente no país. Ocorreu de forma intensa em nosso país, com a iniciativa da criação das classes especiais em escolas regulares:

Assim, a noção de necessidade de segregação dos anormais como forma necessária para sua “educação” deve ter sido muito mais contundente em nosso país, já que não há informação de nenhuma outra iniciativa não segregacionista, até, pelo menos, o início da década de 1930, quando foram criadas as primeiras classes especiais em escolas regulares (BUENO, 2016, p. 264).

Os critérios para a organização dessas classes seriam com base na idade, os resultados escolares e o nível cognitivo. “A proposta para homogeneização das classes nos grupos escolares por nível intelectual, com a conseqüente organização das classes especiais para as crianças com dificuldades de aprendizagem, já constava no Regulamento de Ensino Primário editado em 1927” (CAMPOS, 2010, p. 49). Observamos que nos parâmetros avaliativos com base nas dificuldades intelectivas e de aprendizagem, a deficiência era estendida aos ditos desajustados do ponto de vista social e educacional, os quais não alcançavam o sucesso escolar.

Acreditava-se que adotadas as classes homogêneas, as crianças com dificuldades de aprendizagem teriam oportunidades de desenvolvimento em condições de igualdade. As classes criadas no conceito da homogeneização para alunos especiais são consideradas como algo ultrapassado e discriminatório nos dias atuais, porém, no período em que foram criadas representaram um avanço no tratamento voltado para as crianças público-alvo da Educação Especial. A criança excepcional, na época em que foram criadas as classes especiais, passaram a ter acesso a outros modelos de oportunidade de desenvolvimento.

Esse modelo era baseado na experiência da escola francesa e seguiam as recomendações de Alfred Binet no início do século XX:

O segundo momento da educação especial no Brasil, que pode ser delimitado basicamente entre o início deste século e a década de 1950, se caracteriza, por um lado, pela disseminação de instituições de educação especial pelo país, e, por outro, pela preocupação da escola regular em detectar “alunos-problema” para, mediante a homogeneização das classes, aumentar a produtividade escolar, o que parece também não difere muito do movimento ocorrido na Europa e nos Estados Unidos (BUENO, 2016, p. 266).

As escolas especiais eram adotadas como alternativa de resolução dos problemas de aprendizagem, onde as crianças com baixo rendimento cognitivo pareciam não acompanhar as demais em ambiente escolar. A proposta das escolas especiais perdurou por bastante tempo e continua ativa, mesmo após a organização da escola regular para receber os deficientes em seu sistema de ensino.

Impulsionadas pelas reivindicações das famílias das pessoas com deficiência, foram conquistadas importantes parcerias entre sociedade civil e as ações governamentais. Logo, algumas instituições especializadas passaram a ser gerenciadas pelos próprios pais; sendo assim, “a relevância das iniciativas particulares encetadas pelas associações de pais, principalmente as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, não podem ser desconsideradas” (MAZZOTTA, 2011, p. 69).

O atendimento nessas instituições contava com financiamento público, podendo exercer suas funções com a aprovação de convênios públicos ou privados. Exerciam um importante papel na reabilitação do deficiente, mas também na capacitação e formação de professores para o atendimento do deficiente.

Dentre as instituições de destaque no atendimento do deficiente na atualidade, localizamos a Fundação Pestalozzi, por ser considerada como uma instituição muito importante para a história da inclusão educacional no Brasil. Sobre a sua função, “a nova instituição –

denominada sociedade Pestalozzi do Brasil – destinava-se a oferecer tratamento especializado e atividades educativas aos portadores de deficiência e crianças desajustadas [...]” (CAMPOS, 2010, p. 77). Nessa proposição, *os portadores de deficiência*⁹ eram todos que não se encaixavam nos critérios de normalidade estabelecidos pela sociedade e se enquadravam como excepcionais: a criança pobre, a desajustada nos moldes educacionais da época e as entendidas com limitações intelectuais.

Sobre a importância da sua existência, “[...] em 1971, as sociedades Pestalozzi se consagraram em Federação Nacional, realizando pioneiramente eventos de várias naturezas (cursos, congressos, seminários, reuniões, encontros, entre outros), que eram voltados para a preparação e atualização de profissionais da área” (MARTINS, 2015, p. 95).

A sociedade Pestalozzi regida por Antipoff teria forte influência enquanto laboratórios de experimentação destinados às crianças e adolescentes excepcionais. “As propostas relacionadas à educação dos excepcionais foram progressivamente incorporadas à legislação educacional brasileira (Pereira, 1983), [...] bases da educação nacional de 1961. (Lei nº 4024, Cap. X, Artigos 88 e 89) e 1971 (Lei 5692, Art. 9)” (CAMPOS, 2010, p. 79).

Mais tarde, na década de 1960 é criada outra instituição de atendimento ao deficiente, a Fazenda do Rosário sob a influência das ideias de Antipoff. A defesa era de que as escolas para excepcionais deveriam se localizar fora do ambiente das cidades como é o caso da Fazenda do Rosário que “foi instituída com os objetivos de aplicar os métodos da Escola Ativa na educação de crianças excepcionais em um ambiente adequado” (ANTIPOFF *apud* CAMPOS, p. 79).

Nas décadas de 1960 e 1970 a escola da Fazenda Rosário se tornou um modelo de aprendizagem para as crianças e os adolescentes excepcionais, sendo também dedicada à formação de professores para atuação na educação do campo. Os ensinamentos propiciavam a inclusão também dos chamados “excepcionais sociais”, todos que tinham dificuldades de aprender a cultura urbana para o convívio nas cidades (CAMPOS, 2010).

A Fazenda do Rosário funcionou na época da sua implantação como uma oportunidade de atendimento educacional diferenciada ao deficiente, diante da realidade em que a educação

⁹ De acordo com a Recomendação nº 1 de 24 de abril de 2014 da Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência: CONSIDERANDO que a atual nomenclatura convencionada pela ONU e adotada pelo Brasil referente ao “deficiente” é Pessoa com Deficiência e não Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, em virtude desta última expressão abranger um universo maior de pessoas; CONSIDERANDO que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, a qual possui equivalência à emenda constitucional, preconiza em seu art. 1º que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2014c).

especial se desenrola ao longo da história no Brasil, sua proposta foi vista com otimismo diante da possibilidade de educar o deficiente em ambiente adequado. Porém, ao separar as crianças e jovens do convívio social era uma proposta de cunho segregador, ainda que seus ideais não fossem configurados nessa perspectiva.

As iniciativas institucionais propostas por Helena Antipoff, no início do século XX, representaram um importante marco na composição da proposta da educação especial brasileira, pois entendemos que suas ações enquanto pioneiras na criação das instituições de atendimento ao excepcional, representaram um importante marco no tratamento da pessoa com deficiência na história das instituições sociais no Brasil.

Outras instituições autônomas de caráter filantrópico começaram a surgir no país paralelamente às instituições educacionais tradicionais, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)¹⁰, criada no Brasil no ano de 1954.

Sobre a história da criação das APAES e sua expansão no Brasil:

De 1954 a 1962, surgiram outras Apaes. No final de 1962, doze das dezesseis existentes, nessa época, encontraram-se, em São Paulo, para a realização da primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky. Participaram as de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiá, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda. Pela primeira vez no Brasil, discutia-se a questão da pessoa portadora de deficiência com um grupo de famílias que trazia para o movimento suas experiências como pais de deficientes e, em alguns casos, também como técnicos na área (APAE BRASIL, 2017).

Como uma organização social a APAE tem na sua proposta central as características de uma organização social voltada à vida dos deficientes, principalmente as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. As instituições filantrópicas se configuraram enquanto movimento de pais e da sociedade civil para reivindicar os direitos sociais da pessoa com deficiência.

Todavia, necessitamos refletir sobre o papel dessas instituições de caráter filantrópico na atualidade. Na tentativa de organização do processo de escolarização do deficiente, segundo Jannuzzi (2012), quando estas instituições foram inicialmente organizadas, havia pouca preocupação por parte das elites governamentais com o processo educacional do deficiente e

¹⁰ APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é um Movimento que se destaca no país pelo seu pioneirismo. Nascida no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down. No seu país, já havia participado da fundação de mais de duzentas e cinquenta associações de pais e amigos; e se admirava por não existir no Brasil algo assim (APAE BRASIL, 2017).

pouca pressão para que se concretizassem os seus ideais. Dentro da sua abrangência, a atuação de associações que vão surgindo a partir de 1934, como a sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), a partir de 1954, continham em suas propostas o modelo de uma atuação que nos dias atuais consideramos como segregador, pois as orientações eram voltadas para a constituição de classes homogêneas e os métodos de ensino eram baseados no enfoque psicológico.

Ou seja, ao se formular uma proposta educacional para as pessoas com deficiência, o seu ingresso deveria ocorrer em separado dos demais educandos, o seu espaço de aprendizado destinado eram as classes denominadas na atualidade de classes especiais. O seu acesso não contemplava a todas as camadas sociais, os menos favorecidos economicamente não tinham participação ativa.

Sobre o desenvolvimento dessas instituições:

E com tudo isso cresce a atuação do setor privado nesse atendimento, tanto de caráter filantrópico quanto pago, como foi exemplificado, este atingindo a camada de renda mais favorecida aquele procurado pelos desfavorecidos financeiramente, diferenciando, provavelmente, a eficiência de seus resultados. O setor governamental, sob a influência de elementos do ensino especializado, de associações civis, inclusive de deficientes, como as dos cegos, vai promover a área através das campanhas [...] (JANNUZZI, 2012, p. 74 e 75).

Do ponto de vista da sua organização, estas instituições foram se desenvolvendo concomitantemente junto às campanhas de incentivo para angariar fundos organizadas pelo governo federal. Logo, “o setor governamental, sob influências de elementos do ensino especializado, de associações civis, inclusive de deficientes, como a dos cegos, vai promover a área através das campanhas [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 74, 75). As primeiras campanhas criadas tinham como foco o processo educacional dos surdos e dos cegos, provavelmente por causa da organização sistematizada para este fim, desde meados do século XIX.

Do ponto de vista econômico e social, a manutenção destas instituições dependia da organização de campanhas para este fim:

[...] A última campanha criada foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CAMEDE), já nos anos 1960 (decreto n. 48. 961 de 22 de setembro de 1960), diretamente subordinado ao ministro de Educação e Cultura, provavelmente também inspirada por elementos ligados à área, como afirma Lemos (1981), pois na época como relatei, duas entidades, a Sociedade Pestalozzi desde 1934 e as APAES, desde 1954, eram

ativas arrematadoras de voluntários, profissionais e pessoas atingidas por tais limitações (JANNUZZI, 2012, p. 77).

Ou seja, na sua atuação, tanto a sociedade Pestalozzi como as APAEs, exerciam um trabalho ativo no recrutamento de voluntários, profissionais e captação dos próprios deficientes para atendimento, o que indiretamente, ocasionava na desobrigação do próprio estado brasileiro com a educação formal destas pessoas. Sendo assim, “nota-se que a dependência direta dessas instituições ao governo federal obrigava-o a uma atualização, pelo menos quantitativa, o que não aconteceu em relação aos outros deficientes como direito constitucional à educação” (JANNUZZI, 2012, p. 77). Ao se referir aos outros deficientes, enquanto as Organizações não governamentais (ONGs) eram responsáveis pelo atendimento de uma parcela desses educandos, a grande maioria das famílias desprovidas de recursos financeiros permanecia de fora deste atendimento.

Todavia, ao se permitir a atuação das instituições não governamentais ao serem admitidas instituições particulares tanto de caráter filantrópico como pago para o atendimento educacional do deficiente, o governo admite uma forma convincente e conveniente de diminuir seus custos e investimentos nesta área, uma vez que a realização desse atendimento pode passar a ser provido de verbas vindas de doativos nacionais e estrangeiros e da permissão de atuação voluntária para realização do trabalho nas ONGs. Ou seja, elevando o seu processo de desobrigação e envolvimento para o processo educacional das pessoas com deficiência.

A mudança nos parâmetros educacionais com foco na inclusão escolar¹¹, legalmente instituída nos trâmites legais para garantir o acesso e a permanência dos educandos com deficiência no sistema escolar, ocasionou em mudanças no processo de atendimento do deficiente. Com relação ao papel do Estado, Carvalho (2014, p. 150) afirma sobre a expansão das ofertas na rede pública governamental e sua correlação com o papel das ONGs: “[...] o que tem gerado fortes pressões por parte das ONGs, pelo receio de que deixem de receber apoio governamental.” Tal afirmativa reflete no papel exercido na atualidade por estas instituições no tocante à continuidade de suas atividades.

No contexto atual, com o panorama da inclusão em evidência para garantir sua sobrevivência, as ONGs precisam mostrar que exercem um excelente serviço, sendo necessário

¹¹ De acordo com dados do último censo escolar de 2017, o número de matrículas dos alunos com deficiência na modalidade da educação básica incluídos nas classes comuns contabilizou o total de 827.243, demonstrando um crescimento substancial nos últimos anos, o que representa que o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017.

e indispensável às pessoas assistidas por elas. E sua sobrevivência também passa a depender do financiamento do Estado para exercer continuidade de suas atividades.

Defender que a educação das pessoas, público-alvo da Educação Especial, ocorra em instituições não governamentais, a exemplo das filantrópicas, é admitir a retomada do panorama da segregação social, o que historicamente se compõe como uma contradição no panorama da inclusão educacional. É papel do Estado e direito constitucional garantir o acesso e a permanência dos educandos da Educação Especial no sistema regular incluso. Sendo assim, não mais convém que o seu processo de inclusão educacional ocorra à margem do sistema educacional formal.

Todavia, ressaltamos que estas instituições na atualidade ainda exercem um papel relevante para o atendimento das pessoas com deficiência, ora funcionando em parceria com as instituições públicas de atendimento, sendo procuradas pela sociedade enquanto espaço de acolhimento e desenvolvimento voltado para os deficientes e suas famílias. Mas a respeito do desenvolvimento educacional e pedagógico cabe a responsabilidade do estado de direito em fazer valer o acesso e a permanência do deficiente no sistema educacional incluso.

Consideramos relevante a busca constante da equidade e da qualidade educacional para as pessoas com deficiência. Na atualidade, a sociedade precisa combater os discursos equivocados e controversos defensores das práticas de inclusão educacional fora dos muros da escola regular.

Diante dos acontecimentos relatados no capítulo, confirma-se que a trajetória histórica das pessoas com deficiência foi se constituindo no panorama da omissão, discriminação e rejeição social. A sua infância foi marcada pelo reconhecimento tardio da sua identidade e participação social. A criança com deficiência enquanto sujeito concreto também é dotada de potencialidades a serem desenvolvidas em condições de igualdade social com as demais crianças. No universo infantil, o que difere na efetivação do seu desenvolvimento é o reconhecimento e o respeito às suas necessidades particulares, sejam elas de ordem física/motora cognitiva/intelectual ou sensorial para a concretização da participação ativa no processo de produção histórica.

As instituições sociais de atendimento ao deficiente se constituíram como pioneiras no atendimento aos deficientes no Brasil. Sua organização, todavia, historicamente procurou atender às necessidades econômicas e sociais nos diferentes períodos de transformação da sociedade brasileira, o que contraditoriamente não atendia às reais necessidades de

desenvolvimento e participação em condições de igualdade social destas pessoas na ênfase do modelo institucional assistencialista.

A proposta para a Educação Especial no Brasil foi impulsionada pelas transformações históricas ocorridas no período pós-revolução industrial. Inicialmente, constituiu-se no modelo segregador com a criação das instituições de internação, atuando em divergência com a disseminação das escolas especiais. Posteriormente, com a criação das classes especiais para integrar o deficiente no sistema escolar formal, esse panorama resultou na atualidade no paradigma da inclusão escolar.

Após discorrer sobre o objeto específico deste capítulo, centrado no resgate das origens dos cuidadores no contexto educativo das crianças com deficiência com base na perspectiva histórica (HOBSBAWM, 2015), em interface com a história da criança deficiente, prosseguiremos com nossas análises sobre as contribuições das políticas públicas para a efetivação da categoria dos cuidadores escolares. Esse percurso foi necessário porque reconhecemos que a classe dos cuidadores não surge isolada do contexto histórico e social das crianças deficientes, o qual possibilitou seu acesso ao campo educacional na atualidade.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos sociais da pessoa com deficiência passaram a ser proclamados de fato nas esferas social, jurídica e legal no nosso país. O direito educacional passou a ser debatido como um direito fundamental e indispensável a essas pessoas, passando a ser materializado no sistema escolar (MAZZOTTA, 2011).

Através das políticas públicas educacionais o cuidador escolar passou a ocupar um lugar relevante no acompanhamento educacional das crianças com deficiência. Esse acesso tem refletido na atualidade em uma série de implicações e princípios condutores para efetivação da categoria de trabalhadores educacionais.

Especificamos que as questões anunciadas no final deste capítulo, vinculadas a políticas públicas e políticas educacionais, serão abordadas no capítulo seguinte.

4 NORMATIVAS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES NO BRASIL

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2012a, p. 15).

O trecho descrito acima é parte integrante do protocolo facultativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012a, p. 15), ratificado pelo Brasil no ano de 2008 e incorporado à Constituição Federal (1988) na forma de emenda constitucional. Nesse sentido, o Estado brasileiro reafirma o compromisso em defender e garantir os direitos das pessoas com deficiência ao exercício da sua cidadania nos moldes da dignidade humana como um direito constitucional.

Se por um longo período da história as pessoas com deficiência foram hostilizadas e discriminadas, decorrente de uma visão estigmatizada, com o panorama da inclusão na atualidade não mais se admite negar a participação dessas pessoas de maneira ativa no coletivo social. Tornou-se imprescindível a valorização do potencial dessas pessoas para conviver em condições de igualdade, pondo-se em prática o que é proclamado como seus direitos.

A mudança de perspectiva foi algo que precisou firmar-se internacionalmente. A comunidade internacional começou a pôr em pauta o tema da inclusão das pessoas com deficiência, e com isso começou a ser elaborada uma série de declarações, convenções e tratados que procuraram socializar uma série de princípios básicos que permitissem aos diversos governos tratar de regulamentar a sua participação social nos diversos âmbitos da sociedade.

Este capítulo se desdobra em dois momentos que se complementam entre si. No primeiro momento, inicialmente apresentamos as declarações e convenções que serviram como importantes tratados de influência e amplitude internacional sobre a propagação dos direitos sociais das pessoas com deficiência no Brasil. Estas questões são vinculadas aos direitos sociais das pessoas com deficiência e são inerentes às próprias questões dos direitos humanos.

No segundo item, apresentamos as políticas de inclusão educacional no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A composição dessas políticas foi impulsionada com a conquista do Estado democrático de direito. As questões vinculadas ao direito educacional passaram a ser reconhecidas como importantes, devendo estar disponíveis ao alcance de todos os cidadãos brasileiros sem distinção de qualquer natureza. Abordamos neste

tópico como a questão educacional da pessoa com deficiência é tratada no interior dessas políticas.

4.1 Os direitos da pessoa com deficiência nos documentos e tratados internacionais

Questões vinculadas ao direito educacional das pessoas com deficiência precisam ser abordadas no contexto legal das políticas específicas para a inclusão na atualidade. Estas questões estão intimamente associadas à questão dos direitos humanos. Pois, ao se criar uma agenda de discussão ampliada e difundida mundialmente sobre os direitos humanos, foi possível a criação de diversas declarações e tratados que serviram de aporte para fomentar e fortalecer valores e diretrizes na criação de políticas voltadas aos interesses da Educação Inclusiva.

Além de sua configuração enquanto legado histórico, as declarações e tratados que apregoam os direitos humanos foram se constituindo como documentos de base para a elaboração de políticas de combate às desigualdades e na busca da justiça social, sendo amplamente difundidas pela comunidade internacional.

Como principais documentos e tratados internacionais que enfatizam os direitos das pessoas com deficiência temos:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Declaração dos direitos das pessoas deficientes da ONU (1975);
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989);
- Declaração de Jomtien (1990);
- Declaração de Salamanca (1994);
- Carta para o terceiro milênio (1999);
- Convenção de Guatemala (1999);
- Declaração internacional de Montreal sobre inclusão (2001);
- Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (2007).

Nesse percurso, o Estado brasileiro é impulsionado a assumir o compromisso na busca da garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência. Não convém mais associar a condição da deficiência a algo estático, que eleve o estigma da incapacidade e incompletude, negando o potencial das pessoas deficientes para conviver em condições de igualdade perante a sociedade nos parâmetros de inclusão social mundialmente proclamados.

As proposituras em torno das políticas afirmativas de inclusão educacional no Brasil foram se intensificando à medida que evoluíam as práticas de inclusão no contexto mundial. Essa discussão foi impulsionada pelas medidas afirmativas em direitos humanos na defesa das pessoas com deficiência, na luta por seus direitos de cidadania em condições de igualdade com os demais cidadãos.

De acordo com Sasaki (2008, p. 84):

Inspirada no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (“Participação Plena e Igualdade”), tão disseminada em 1981, uma pequena parte da sociedade em muitos países começou a tomar algum conhecimento da necessidade de mudar o enfoque de seus esforços. Para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim em adaptar a sociedade às pessoas. Isto deu início ao surgimento do conceito de inclusão a partir do final da década de 80.

Um marco importante reconhecido nas políticas de inclusão se refere à maneira de conceber e ver as pessoas com deficiência. O Brasil passa a definir pessoa com deficiência em concordância com a definição adotada pela comunidade internacional a qual passa a reconhecer as possibilidades de desenvolvimento em condições de igualdade, respeitando-se a sua condição.

Com base na definição adotada pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), na concepção atual,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Tomamos essa reformulação do termo como importante para o tratamento dado em respeito à identificação das pessoas com deficiência, pois, rompe com o estigma adotado ao longo da história, o qual concebia o deficiente como anormal.

Sobre o estigma da anormalidade:

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização, é a de que em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuísem alguma (s) característica (s) que não faziam parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse meio – não pela simples

presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (BUENO, 2016, p. 251).

O aparato legal que rege os processos de inclusão educacional da criança com deficiência precisa estar pautado nos princípios éticos universais dos direitos humanos, de responsabilidade social e nos princípios de equidade educacional desde a reformulação conceitual sobre a forma de tratamento inicial rompendo com conceitos constituídos historicamente nos trâmites discriminatórios e excludentes.

No cenário brasileiro, muitas ações passaram a ser incorporadas na forma de legislação específica para garantir o acesso e a participação ativa das crianças com deficiência em ambiente escolar formal incluso.

Questões vinculadas aos direitos humanos de forma global passaram a ter uma agenda de debate mundialmente ampliada com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) realizada em Paris através da Assembleia Geral das Nações Unidas¹². A elaboração desta importante declaração apesar de não ter sido constituída como um documento de obrigatoriedade legal, é reconhecida como um documento de base referenciado em vários tratados e documentos internacionais sobre as questões dos direitos humanos.

A universalização dos direitos das pessoas é afirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 em seu artigo primeiro: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (DUDH). Dessa forma, afirma os direitos em condições de igualdade como instrumento constitutivo a todos os seres humanos sem distinção e englobando também as pessoas com deficiência. Os seus princípios universais passam a ser incorporados pelos demais documentos e tratados dedicados às questões dos direitos humanos como tema central no contexto mundial.

Inspirada pelos princípios de igualdade e fraternidade afirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, é aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes por meio de resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações (1975). Os Estados Membros participantes se comprometeram a desenvolver ações em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a promoção da elevação dos padrões mais altos de vida em condições de progresso de desenvolvimento econômico e social.

¹² A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948.

Nesse sentido, proclama:

[...] Reafirmando, sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social proclamada na carta, Recordando os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Acordos Internacionais dos Direitos Humanos, da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, bem como os padrões já estabelecidos para o progresso social nas constituições, convenções, recomendações e resoluções da Organização Internacional do Trabalho, da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, do Fundo da Criança das Nações Unidas e outras organizações afins (BRASIL, 1975, p. 1).

A temática dos direitos humanos tem sido debatida ao longo da história como um processo em constante movimento na busca da equidade de direitos a todas as pessoas sem distinção. A questão do direito educacional da pessoa com deficiência é um tema socialmente relevante, pois, “o direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana” (DIAS, 2007, p. 441).

Constituem os grupos de pessoas que travam uma luta diária para terem na prática seus direitos garantidos de forma igualitária, todos aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades históricas em condições de igualdade de oportunidades com os demais indivíduos. “Há milênios, a história ilumina que os direitos humanos se manifestam na vida real de forma desigual para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, grupos em desvantagem econômica, e mais recentemente, pessoas portadoras do vírus HIV/AIDS...” (FERREIRA, 2008, p. 1).

A educação enquanto direito humano inalienável se estende a todos os sujeitos quando dela necessitem; nesse percurso se ampliam as possibilidades para as pessoas com deficiência terem seu acesso à educação escolar por um caminho antes impossibilitado decorrente de um sistema excludente que negava sua participação no processo. “[...] Isso significa que a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas fundamentalmente, é seu elemento constitutivo” (DIAS, 2007, p. 441). Sendo assim, ao se afirmar este importante direito às pessoas com deficiência, elas devem passar a ser beneficiadas do direito educacional como elemento constitutivo sem distinção e sem prejuízos com os demais sujeitos da educação em condições de igualdade.

Sendo a educação vista como um direito humano, na atualidade, a questão do direito à educação das crianças com deficiência passa a ser parte integrante das propostas educacionais

dos países que passaram a adotar os princípios universais contidos na DUDH. “Assim, a educação, por um lado, é reiteradamente reconhecida como um direito humano” (BORGES, 2016, p. 220).

A emergência do direito à educação enquanto direito humano é considerada no tocante às ações implementadas pelos organismos internacionais.

A respeito da educação:

Por outro, é pensada como um instrumento de formação em direitos humanos, formação que está fundamentada nos valores assumidos pela ONU no seu projeto de cooperação entre os Estados e de construção da paz. Nesse cenário, são aprovados instrumentos internacionais de direitos humanos que reconhecem o direito à educação, em vários níveis, do ensino elementar aos níveis mais elevados, como é a educação superior (BORGES, 2016, p. 220).

As influências para o atendimento das pessoas com deficiência seguiram os trâmites europeus, pois, foi principalmente nesses países que as medidas de amparo para as pessoas com deficiência se intensificaram a partir da década de 1980.

Sobre o contexto que influenciou nas mudanças do tratamento voltado para as pessoas com deficiência:

Foi principalmente na Europa que os movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Ao longo dos anos, as atitudes adotadas na Europa foram tomadas como referencial para a institucionalização das políticas públicas de inclusão no Brasil. A adoção das medidas de reconhecimento dos direitos sociais da pessoa com deficiência repercutiu na evolução do tratamento dado a essas pessoas e na própria composição da Educação Especial no contexto mundial e no Brasil especificamente.

A discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência é um fato recente na sociedade, foi impulsionada pelas reivindicações das famílias, dos grupos em prol dos seus direitos e das próprias pessoas com deficiência na busca de terem seus direitos reconhecidos; “manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de

alguns direitos dos portadores de deficiência¹³ podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século” (MAZZOTTA, 2011, p. 15).

Um dos direitos mais importantes na busca da garantia da equidade social das pessoas com deficiência é o direito educacional. Para Hermida (2009) o direito à educação no Brasil atualmente é permeado por uma vasta legislação, isso porque a base dos instrumentos jurídicos legais que versam sobre o direito educacional no nosso país foi constituída com base no contexto de influências dos documentos e tratados internacionais que versam sobre os direitos humanos de forma geral.

Sobre a especificidade do direito educacional nos esclarece:

Pela sua natureza, o direito à educação deve ser considerado um dos direitos mais complexos do conjunto dos direitos humanos. A complexidade da natureza do direito à educação começa pelo seu sujeito de direito. Efetivamente, são as crianças seus titulares e, ao mesmo tempo, seus importantes beneficiados (LUDGERIO; HERMIDA, 2009, p. 37).

Dentre os principais documentos que defenderam o direito das pessoas com deficiência e influenciaram na composição da legislação específica voltada ao direito educacional das crianças com deficiência, as declarações e convenções internacionais exerceram um papel central na sua composição.

A partir da propositura ora explicitada, convém abordar o contexto em que se configuraram as normativas sobre o direito educacional em vigência no país, com foco nas especificidades dos documentos que subsidiaram a construção dos documentos que apregoam o direito à educação da pessoa com deficiência no Brasil nos trâmites da inclusão social. Sendo assim, cabe-nos enfatizar o contexto de influência desses documentos na consolidação da legislação voltada para tais fins.

Inicialmente enfatizamos a importância da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e adotada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 tendo como princípio a proteção integral e os cuidados especiais para as crianças. Nesta convenção em seu artigo 23 reconhece o direito de dignidade humana da pessoa com deficiência para participar ativamente da sociedade, especificando o acesso efetivo à educação devendo ser garantido pelos Estados enquanto provedores dos seus direitos. Desta feita, especifica o direito educacional em seu artigo 23: “3.

¹³ A terminologia para identificação do deficiente usada pelo autor, justifica-se pelo período no qual foi publicada a sua obra: “Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas (MAZZOTA, 2011).

[...] conforme disposto no parágrafo 2 do presente artigo, será gratuita sempre que possível, levando-se em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas que cuidem da criança, e visará a assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação [...]”. Ou seja, já enfatizava a busca de estratégia para garantia do acesso educacional gratuito às crianças com deficiência, apesar de vincular esse acesso a questões econômicas.

Sobre o contexto de influência das declarações, a respeito do direito educacional das pessoas com deficiência destacamos a Declaração de Jomtien (1990), pois apresentou dados que confirmaram os altos índices de crianças e jovens sem escolarização mesmo após a universalização da Declaração dos Direitos Humanos. Visando universalizar a educação e promover a equidade em seu artigo 3º destaca: “5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

A conferência realizada em Jomtien/Tailândia (1990) representou no esforço ao enfrentamento dos mecanismos de exclusão educacional por que passavam as crianças e os jovens com deficiência, os quais tinham seu direito ao processo de escolarização negado.

Assim,

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (BRASIL, 2016a, p. 6).

Partindo desse princípio de igualdade do direito educacional, afirma a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) sobre o direito à Educação da pessoa com deficiência:

Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) defende que a inclusão educacional das crianças com deficiência deve ocorrer no sistema regular de ensino, visando criar possibilidades

de respeito às diferenças pessoais, levando em conta a diversidade dos grupos socialmente e historicamente excluídos do direito de aprendizagem formal. Desta feita, a proposta para a educação escolar deve se adequar aos programas educacionais inclusos.

Outra importante convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência é a Convenção da Guatemala (1999), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, sancionada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, à qual confere o art. 84, inciso VIII da Constituição a sua aprovação.

Com base nos princípios da igualdade:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano; Considerando que a Carta da Organização dos Estados... (BRASIL, 2001b).

A convenção de Guatemala tem como princípio fundamental combater a discriminação voltada às pessoas com deficiência, resultando em barreiras na participação no coletivo social. Ou seja, entre seus princípios, visa à superação das desigualdades e à garantia do direito à aprendizagem formal em condições iguais de participação das crianças com deficiência.

No mesmo ano, foi aprovada em 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha a Carta para o Terceiro Milênio. Determina que ao entrar no Terceiro Milênio, os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devem ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade.

Esta carta¹⁴ propõe aos países-membros participantes de sua elaboração que apoiem a promulgação de uma convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, ao reconhecer que “os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência” (BRASIL, 1999, p. 1); propõe a equidade no escopo de seu texto, na elaboração de políticas e leis que apoiam o acesso e a plena participação social em todos os aspectos e espaços na sociedade inclusiva.

¹⁴ Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O’Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral. A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sasaki (BRASIL, 1999, p. 1).

A Declaração internacional de Montreal sobre inclusão (2001), realizada pelo congresso internacional sobre “sociedade inclusiva”, afirma seu objetivo maior com foco no desenho acessível para a implantação por parte dos Estados em soluções de estilo de vida acessíveis, seguras e sustentáveis. “O objetivo maior desta parceria é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis” (BRASIL, 2001a, p. 1), visando à garantia dos direitos humanos universais e à liberdade fundamental de participação do acesso igualitário das pessoas com deficiência nas sociedades inclusivas. O desenho acessível deve ser incorporado em ambiente escolar como parte estratégica da garantia dos direitos escolares das crianças com deficiência.

No ano de 2007 é promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹⁵ e seu Protocolo Facultativo em Nova York. Essa é uma das mais importantes convenções sobre os direitos das pessoas com deficiência, pois reafirma a questão dos direitos das pessoas com deficiência na perspectiva dos direitos humanos para viverem em condições de igualdade com as demais pessoas caso sejam garantidas as oportunidades em condições de equidade social.

Com relação ao direito educacional ora explicitado em seu artigo 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2012a, p. 48).

O direito à educação da pessoa com deficiência passou por um longo processo de invisibilidade na história, esse fato é abordado nas várias convenções por suas ações afirmativas na luta incessante pela inclusão educacional. Os documentos internacionais que versam sobre a garantia dos direitos das pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidos pela sua importância no combate à exclusão e incentivo à justiça social. É com o panorama da inclusão no final da década de 1980 que a discussão sobre as reivindicações de seus direitos sociais em condições de igualdade com as demais pessoas se intensificou.

Apesar da diversidade de documentos e tratados que preconizam os direitos sociais das pessoas com deficiência de maneira global, questões vinculadas à inclusão educacional

¹⁵ A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira em 2008. Após uma atuação de liderança em seu processo de elaboração, o Brasil decidiu, soberanamente, ratificá-la com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira, e, quando o fez, reconheceu um instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

precisam ser mais aprofundadas no contexto nacional. Esta questão é central para Carvalho (2014, p. 71): “Como o Brasil é integrante de organizações internacionais e, muitas vezes signatário de documentos que contêm diretrizes mundiais, procuramos cumpri-las adequando as nossas realidades [...]”. Ainda acrescenta que seria indispensável conhecer como os países da América Latina, a exemplo do Brasil, estão implementando tais diretrizes.

Porém, mesmo considerando o contexto de influência dessas declarações e tratados que versam sobre os direitos humanos e em especial o direito das pessoas com deficiência e que corroboraram para normatização da legislação educacional brasileira, o seu efeito parece ainda permanecer no campo ideológico e muitas vezes não reflete na concretização das práticas de inclusão presentes nas suas diretrizes. A esse respeito Carvalho expõe: “O que idealizamos é fruto de um processo, às vezes longo e sofrido, implicando, fundamentalmente, a mudança de atitude dos sujeitos envolvidos que, além de atores, devem ser autores da sua história” (CARVALHO, 2014, p. 71).

Fica evidente o contexto de influência legal das declarações e tratados internacionais para a elaboração da luta pela efetivação dos direitos humanos e em especial na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Porém, o direito à educação dos sujeitos com deficiência perpassa obrigatoriamente o contexto da inclusão/exclusão para se concretizar na sociedade atual e depende de outras esferas importantes, como o processo de ordenação jurídica do dever do Estado, das famílias e da sociedade civil como um todo.

4.2 As políticas de inclusão educacional no Brasil pós 1988

Retomando a questão do direito educacional, no Brasil a educação da pessoa com deficiência assume novos contornos a partir da promulgação e adoção das declarações que difundiram o direito à Educação Inclusiva. O direito educacional é enfatizado por meio da Declaração de Salamanca: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994, p. 1).

A partir da promulgação da Constituição de 1988 com a conquista do Estado Democrático de Direito as pessoas com deficiência passaram a ter a possibilidade dos seus direitos sociais reconhecidos. O marco importante é o reconhecimento do direito educacional explicitado na Carta Magna. A educação passa a ser assegurada como um direito universal a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de qualquer espécie em condições de igualdade

para todos: Artigo 206 “O ensino será ministrado com base nos princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola”. E o artigo 208 afirma: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Os artigos supracitados se constituem como importantes na definição de diretrizes específicas para o direito educacional de todas as crianças brasileiras, propondo a especificidade escolar da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. A esse respeito, sobre a conquista do movimento pela Educação Inclusiva “no Brasil, já a partir da Constituição de 1988 foi sendo criada uma vasta legislação que regulamenta a educação inclusiva no Brasil” (MARTINS, L., 2015, p. 216).

De acordo com Mazzotta (2011, p. 70): “[...] Exemplo maior está nas conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições estaduais a partir dela. Na área de Educação não são, ainda, tão objetivados os resultados de tais movimentos, mas em reabilitação, seguridade social, trabalho e transporte, elas são facilmente identificadas”. Obviamente, esses avanços foram referenciados na década de 1990, quando ainda não tinha sido elaborada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c). Todavia, é importante considerar que a conquista de uma Política específica para a Educação Especial na atualidade faz parte das reivindicações constituídas historicamente.

Dentre os principais documentos legais que foram elaborados voltados para o direito educacional e que referenciam nas suas diretrizes os direitos das pessoas com deficiência destacamos: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9694/96 de 20 de dezembro de 1996), que incluiu a Educação Especial como modalidade educativa; Plano Nacional de Educação (Lei n. 13005, de 26 de junho de 2014) que por sua vez dedica uma meta específica voltada a ampliar a matrícula da educação especial na escola regular; e recentemente a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Com o aparato jurídico legal das leis específicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, o direito educacional passa a ser assegurado na rede regular de ensino. Essa composição situa o modo como a Educação Especial no Brasil vem se organizando para a consolidação de práticas inclusivas após a aprovação da Constituição Federal de 1988.

Assim sendo, a proposta da Educação Inclusiva como modalidade deve estar pautada por princípios de equidade que assegurem o respeito e a dignidade humana ao acesso e à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em condições de igualdade

na escola. Esse direito também é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) acerca dos Princípios e Fins da Educação Nacional; em seu Artigo terceiro nos esclarece: “O ensino será ministrado com base no seguinte princípio: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) passa a dedicar um capítulo específico à Educação Especial. As especificidades referentes aos direitos educacionais da pessoa com deficiência são afirmadas no Capítulo V. Em seu art. 58 define o conceito de Educação Especial enquanto modalidade de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Sobre o acesso escolar na rede regular de ensino o “caráter preferencial” indicado no artigo 58 da LDBN nº 9394/96 pode gerar interpretações controversas, dificultando ou até mesmo omitindo a participação dos educandos com deficiência no seu processo de escolarização formal. O direito educacional da pessoa com deficiência deve ter caráter obrigatório e não preferencial. Segundo Hermida (2009, p. 34):

A transcendência do direito à educação reside no caráter obrigatório que para os Estados, implica, indica na sua necessidade de programá-lo em benefício da comunidade, e nesse sentido se pode propor o consenso da primazia da educação, que, além, de ter caráter antropológico, psicológico, moral, econômico e político, é essencialmente jurídico.

A partir da flexibilização do acesso educacional das pessoas com deficiência para sua integração no sistema regular de ensino, percebe-se a necessidade de mudança no seu ordenamento legal sobre as diretrizes que fomentam a sua participação no novo modelo de educação, viabilizando a aprendizagem escolar, extinguindo com isso o seu acesso na forma de caráter opcional e tornando-o obrigatório.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu Capítulo IV também dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Sobre o direito à educação: Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

E já previa em seu artigo 54: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990b).

Uma grande conquista no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência ocorreu com a realização das *Conferências Nacionais dos Direitos das Pessoas com Deficiência*¹⁶, pois, por meio da sua concretização são discutidas ações em torno do desenvolvimento de políticas públicas para os brasileiros com deficiência. As conferências se constituem como espaços democráticos para a participação popular, valorizando as expressões dos sujeitos participantes para a propositura de ações com base no princípio da transversalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos. Sendo assim,

As Conferências Nacionais têm sido espaços importantes de participação da sociedade brasileira na proposição, avaliação e monitoramento das políticas públicas. Tendo por base os princípios da transversalidade, interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, atual Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, propôs a realização das Conferências Nacionais de forma conjunta, possibilitando que o país conheça as temáticas das Crianças e Adolescentes, das Pessoas Idosas, das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, das Pessoas com Deficiência, e que todas essas pessoas passem a ser consideradas como sujeitos de Direitos Humanos (BRASIL, 2016b, p. 3).

A sua importância no contexto dos direitos humanos incide na ampliação do debate sobre a temática dos historicamente excluídos, a proposta das conferências tem foco central no fortalecimento das redes de Direitos humanos através da participação recíproca entre os diferentes conselhos e as organizações da sociedade civil. No entorno da conjuntura de debates, são discutidas ações sobre a temática dos direitos sociais e sobre formulação do cenário das políticas públicas de inclusão.

No contexto atual, um importante órgão deliberativo voltado ao desenvolvimento das políticas de inclusão são os conselhos, criados com a função de fiscalização do andamento das políticas de inclusão. A sua criação está pautada nos mecanismos de organização legal no

¹⁶ Ao todo foram realizadas 4 Conferências Nacionais: 1ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 12 a 15 de maio de 2006, em Brasília-DF - “Acessibilidade: Você também tem compromisso”; 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 01 a 04 de dezembro de 2008, em Brasília-DF com abordagem centrada nos temas: “Saúde e Reabilitação Profissional; Trabalho e Educação e acessibilidade”; 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 3 a 6 de dezembro de 2012, em Brasília-DF – “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU: novas perspectivas e desafio”; 4ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 24 a 27 de abril de 2016, em Brasília-DF - “Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: A transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos.”

esforço da garantia dos direitos da pessoa com deficiência. Os conselhos se constituem como importantes órgãos criados com a função primordial da fiscalização e avaliação do desenvolvimento e da materialização das ações inclusivas, com embasamento teórico e metodológico na legislação nacional. Sobre a criação e finalidade do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)¹⁷:

[...] é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social (BRASIL, 2016b, p. 6).

Ou seja, teoricamente ao se formular uma nova política educacional nos moldes da educação inclusiva, necessariamente deve ser garantido o acesso e participação coletiva rompendo com o estigma da exclusão escolar. As atitudes de segregação, rejeição e preconceitos com as pessoas que possuem alguma deficiência não são mais admitidas nas sociedades inclusivas.

Partindo do conceito de inclusão na atualidade, as políticas públicas devem ser organizadas em torno das necessidades educacionais dos alunos com deficiência para que todos possam receber uma educação de qualidade referenciada nos moldes da inclusão social. As políticas educacionais devem ser organizadas para garantir o direito das crianças com deficiência no tocante ao seu processo de aprendizagem formal.

Em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial por meio da Resolução CNE/CEB 2/2001. Esta resolução trouxe importantes recomendações aos sistemas de ensino, pois “foi o documento “Recomendações aos Sistemas de Ensino” que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001c).

A organização das diretrizes específicas voltadas para a Educação Especial foi um documento importante para subsidiar a futura construção de uma política nacional para a educação inclusiva.

¹⁷ O CONADE foi criado no âmbito do Ministério da Justiça (MJ), em 1º de junho de 1999, através do Decreto nº 3.076/1999 (BRASIL, 2016b).

Com a criação da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a regulamentação da Educação Especial como modalidade educativa passa a ser vista como um marco histórico para o atendimento dos alunos com deficiência na rede pública de ensino.

Na perspectiva da Educação Inclusiva,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008c, p. 5).

A proposta da Educação Inclusiva como modalidade educacional deve estar pautada por princípios de equidade que assegurem o respeito e a dignidade humana ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência em condições de igualdade no sistema escolar.

É objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...] (BRASIL, 2008c, p. 14).

Como principais orientações contidas nas suas prerrogativas estão a garantia de transversalidade da Educação Especial em todas as modalidades educacionais, continuidade de escolarização, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais pertencentes à educação, participação da família, acessibilidade urbanística e arquitetônica e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. A implementação de uma política específica para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva impulsionou os sistemas de ensino regular a se organizarem em torno das necessidades educacionais da pessoa com deficiência.

O crescente aumento na matrícula dos alunos com deficiência na Educação Básica foi impulsionado pelo aparato legal específico das políticas de inclusão educacional. Nesse sentido,

a adoção dos programas sociais de assistência às pessoas com deficiência¹⁸ constitui um importante papel no acesso e permanência escolar.

A respeito dos dados históricos sobre a inclusão educacional:

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registraram-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013. (BRASIL, 2008c, p. 12).

Com a política nacional definida, são implantadas ações de garantia do acesso escolar das pessoas com deficiência. Houve um aumento considerável quase dobrando o número de matrículas (aumento de 79%) na década em que foi aprovada a nova política nacional da educação inclusiva. O aumento das matrículas na educação básica representou em avanços no rompimento com o histórico de exclusão escolar.

Ainda de acordo com as informações presentes, “a partir de 2004, são efetivadas mudanças no instrumento de pesquisa do Censo, que passa a registrar a série ou ciclo escolar dos estudantes identificados na área da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar” (BRASIL, 2008c). A adoção de práticas de monitoramento tardio dos dados estatísticos educacionais passou por um processo lento para ter garantido o acesso escolar dos educandos com deficiência.

Os sistemas educacionais inclusos passaram a se munir de estratégias para garantir a participação dessas crianças no tocante ao seu direito escolar. Todavia, vale salientar que a matrícula das crianças com deficiência passou a ser obrigatória¹⁹ no sistema regular de ensino brasileiro desde o final da década de 1980, por meio da Lei nº 7853/89. A referida lei determina

¹⁸ O Benefício da Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. O Programa Bolsa Família atende às famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza. Foi utilizado um limite de renda para definir esses dois patamares. Assim, podem fazer parte do Programa: Todas as famílias com renda por pessoa de até R\$ 85,00 mensais; Famílias com renda por pessoa entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. O Transporte Escolar Acessível tem como objetivo responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a frequência dos estudantes com deficiência à escola. A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural ou urbano (BRASIL, 2017b).

¹⁹ Qualquer escola, pública ou particular que negar matrícula a um aluno com deficiência comete crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos (Art. 8º da Lei nº 7.853/89) (BRASIL, 1989).

que é crime negar matrícula aos alunos com deficiência com pena de dois a cinco anos de prisão. Porém, mesmo o direito educacional de todos os cidadãos brasileiros sendo afirmado na Constituição Federal (BRASIL, 2015a), o direito de matrícula das pessoas com deficiência por ter caráter preferencial no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/96), permitia o direito à escolarização formal ser interpretado com caráter opcional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passa a ser parte integrante como proposta curricular presente no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Esse princípio, entre outros, é tomado como base para justificar as ações que fomentem as políticas de inclusão no Brasil. Ele define a Educação Especial como modalidade da educação em conformidade com a legislação vigente:

A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58) (BRASIL, 2014a).

Configuram-se então as ações como princípios obrigatórios ao direito dos educandos com deficiência ao acesso à educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino. Observamos que os documentos oficiais, como no caso do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), ao estipular uma meta específica para universalizar o acesso educacional das crianças e adolescentes com deficiência, corroboram com a educação inclusiva e reafirmam as ações e os princípios contidos nos demais documentos oficiais para garantir o direito à escolarização formal das crianças com deficiência.

O acesso escolar passa também a ser reconhecido no Plano Nacional de Educação (PNE, junho de 2014):

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

O princípio universal do acesso à educação básica estabelece o direito aos educandos com deficiência ao ingresso e à permanência na escola regular, visando oportunizar o seu desenvolvimento educacional e o exercício dos seus direitos em ambiente escolar.

Nessa perspectiva as metas presentes no PNE (BRASIL, 2014a), no tocante ao acesso à educação básica, tornam-se desafiadoras diante de um cenário de inclusão escolar tardio. Como os compromissos firmados com prazos escalonados para o cumprimento das 20 metas até o ano de 2024, a universalização do acesso à educação básica bem como o atendimento educacional especializado podem não ser alcançados diante das dificuldades históricas para a garantia do desenvolvimento dos educandos da educação especial em âmbito escolar.

Consolidada como um dos tratados mais recentes sobre os direitos das pessoas com deficiência no país, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146 de 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, organiza em seu estatuto as regras enquanto marco regulatório sobre os direitos das pessoas com deficiência. A aprovação dessa lei se constitui como uma conquista no âmbito dos direitos humanos para afirmar a sociedade inclusiva no combate à discriminação, por sua funcionalidade jurídica para a efetiva garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Encontramos a seguinte afirmativa em seu artigo primeiro:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015c).

Na atual conjuntura educacional brasileira, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Educação Inclusiva passa a ser reconhecida como uma modalidade da Educação, “sendo oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades”. A Política Nacional para a Educação Especial (2008) já enfatizava esse direito; entretanto, é com a aprovação da LBI (BRASIL, 2015c) que esse direito passa a ser garantido na esfera jurídica legal.

A proposta educacional passa a ser parte integrante do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV que trata do direito à educação, no qual reconhece o direito educacional da pessoa com deficiência como um direito constitutivo, devendo ser assegurado em sistema educacional incluso e em todos os níveis de aprendizado:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015c).

Este artigo é entendido como um dos mais incisivos para os direitos educacionais da pessoa com deficiência, objetiva superar o panorama da exclusão educacional. Constitui-se como um dos princípios fundamentais presentes na legislação: a equidade educacional, respeitando-se as características pessoais do sistema educacional inclusivo.

Configura-se como princípio inalienável o direito à inclusão social da pessoa com deficiência. O acesso educacional se constitui como um dos principais direitos sociais para o combate de toda forma de discriminação e impedimento de possibilidades de desenvolvimento educacional formal das crianças com deficiência em condições de igualdade.

Dessa forma, a configuração do aparato jurídico legal que anuncia e confirma por meio das políticas de inclusão na atualidade os direitos sociais das pessoas com deficiência, representa um avanço no processo de inclusão educacional. Porém, a confirmação do direito educacional de fato depende da materialização das práticas inclusivas em ambiente educacional formal.

5 O CUIDADOR ESCOLAR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Quanto à inclusão, cuja metáfora é a do caleidoscópio, afirma-se que qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica, em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente (CARVALHO, 2014, p. 28).

As demandas laborais acontecidas com a inclusão educacional das crianças com deficiência fizeram com que fossem criados novos postos de trabalho na esfera educacional. Ao se ampliarem as oportunidades de acesso profissional, o trabalho escolar passou a ocupar um lugar central e dinâmico na sociedade inclusiva atual. Acerca da representação do trabalho, Konder (2008, p. 24) nos auxilia: “Foi com o trabalho que o ser humano “desgrudou” um pouco da natureza e pôde pela primeira vez contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto”. O trabalho se configurou ao longo da história da humanidade como uma atividade inerente às relações humanas. É a partir do trabalho que as pessoas se realizam enquanto possibilidade de contribuir produtivamente no meio social.

A atuação dos cuidadores escolares é vinculada à inclusão educacional das crianças com deficiência. Logo, ocupam seus postos de trabalho no campo escolar como profissionais de fundamental importância para que se concretizem as práticas de ideais inclusivos. A possibilidade de atuação no campo escolar também é entendida como uma conquista histórica para os cuidadores. Pois ao se concretizar seu acesso, criaram-se novas possibilidades de atuação profissional no campo educacional, antes inviáveis mesmo sendo inegável a sua urgência nesse acompanhamento. Por meio das políticas educacionais na atualidade, sua presença é enfatizada como marco legal e indispensável no cenário educacional brasileiro.

Este capítulo é composto por quatro tópicos. No primeiro tópico, especificamos a emergência do cuidador no cenário educacional, a qual se constitui na atualidade como uma importante classe de trabalhadores educacionais. Em seguida, abordamos os documentos que compõem a legislação nacional para a existência da função do cuidador escolar. Nos dois últimos tópicos, especificamos as políticas de inclusão educacional no contexto local. Especificamos a legislação que compõe as políticas de inclusão no município de Cabedelo/PB e o que elas dizem sobre a presença do cuidador escolar. O último tópico deste capítulo versa sobre a configuração das políticas formativas para o exercício dos cuidadores escolares na esfera municipal.

5.1 A emergência do cuidador escolar no cenário educacional

O trabalho exercido pelo conjunto dos cuidadores escolares deve ser visto como uma importante conquista, pois, ao terem acesso a uma nova função passaram a ter a oportunidade de contribuir socialmente com o desenvolvimento de uma camada da população que enfrentou preconceitos históricos no que se refere ao processo de exclusão e inclusão educacional: as crianças com deficiência.

Agora, voltando-nos para a condição dos cuidadores no cenário educacional e social, percebem-se esforços para dotar de identidade a esse conjunto de trabalhadores. Mesmo que eles não se percebam como tal no sistema educacional – pois a presença deles até agora tem sido “desvalorizada”, tendo em vista o vínculo trabalhista adotado para eles e o tipo de remuneração que recebem – eles fazem parte do cenário educacional.

Hobsbawm (2015) teorizou sobre os processos de formação e evolução da classe trabalhadora inglesa no século XVIII e meados do século XX. Ele constatou que o entendimento sobre o conceito de classe como uma categoria histórica precisa se dar no conjunto da sociedade e em sintonia com outras classes. Para ele, classe e consciência de classe são indissociáveis. Ao parafrasear Lukács sobre o processo de elaboração social da classe, Hobsbawm afirma:

[...] é uma construção teórica baseada num modelo de sociedade, não uma generalização empírica sobre o que as pessoas realmente pensam. Lukács ainda argumenta que em classes diferentes a “distância” entre consciência de classe efetiva atribuída é maior ou menor, podendo atingir o ponto de construir não apenas uma diferença de grau, mas de espécie (HOBSBAWM, 20015, p. 37).

Ou seja, uma classe não se constitui apenas por intenções de indivíduos ou organizações. A classe trabalhadora dos cuidadores passa a se constituir na medida em que adquire consciência da sua existência e capacidade de mobilização política ao adquirir os vínculos coletivos necessários aos trabalhadores para sua organização e mobilização, na busca da apropriação da autonomia coletiva que resulte nas transformações sociais concretas.

É importante recuperar o passado para entender como a classe trabalhadora vivia e pensava, não como um fim em si mesmo, mas para compreender novas perspectivas que antes não eram reconhecidas. Portanto, “mergulhar no passado em busca de exemplos inspiradores de luta, ou coisa parecida, é escrever a história ecleticamente e às avessas” (HOBSBAWM, 2015, p. 22). Precisamos recorrer a esses exemplos inspiradores de luta que influenciaram na

composição das classes e no processo da formação das novas categorias de trabalhadores no contexto atual.

Na perspectiva de Hobsbawm (2015), recorrer a uma investigação acadêmica que reconheça o sentido político e ideológico da existência das classes menos favorecidas para a composição das suas relações sociais e trabalhistas, torna-se uma necessidade para pesquisadores comprometidos com a história das camadas populares. Isso, porque historicamente não tiveram as mesmas oportunidades das elites ao reconhecimento enquanto sujeitos críticos considerados capazes de inferir, provocar e construir sua própria história, possibilidade de sua participação como sujeitos capazes de provocar transformações no mundo.

Em referência aos seus estudos sobre a classe operária, Hobsbawm (2015) afirma que precisamos criar objetivos centrais nos nossos estudos de natureza acadêmica dando aos trabalhadores a oportunidade de contar e fazer à sua história, ao invés de a receberem pronta, elaborada por terceiros. Para tanto, precisamos ir além de uma visão puramente acadêmica sobre a composição da classe dos cuidadores e mergulhar na sua história de base, considerando as possibilidades enquanto sujeitos capazes de contribuir com essa escrita.

Muitos foram os segmentos profissionais que se organizaram ao longo da história enquanto classe. Temos como exemplo a organização de diversos segmentos durante o século XIX no período da implantação industrial na Inglaterra. “Por volta de 1800, os tecelões ocidentais e tosquiadores entraram simultaneamente em ação; os primeiros se organizaram contra a inundação do mercado de trabalho por trabalhadores extras, os últimos contra as máquinas” (HOBBSAWM, 2015, p. 25). No contexto abordado, com o crescente avanço industrial, os trabalhadores se organizaram para combater qualquer ameaça advinda das máquinas como mudança total das relações sociais de produção. Observamos que essa organização resulta da capacidade dos indivíduos de se apropriarem dos seus ideais partindo das iniciativas coletivas.

Nossa abordagem procura valorizar o protagonismo histórico dos cuidadores na perspectiva da história social da classe operária. Ou seja, a abordagem procura ir além das possibilidades de uma história subordinada às organizações sociais, no caso específico à instituição escolar na qual o cuidador escolar está presente e pode ter muitas vezes suprimida a sua importância no coletivo social em detrimento da fragmentação individual com a ausência de organização coletiva.

Essa falta de organização pode ser afetada pelos modelos econômicos impostos pelo capitalismo contemporâneo que perpassam as relações trabalhistas e que ditam as regras de

inclusão desses trabalhadores na esfera educacional. Essa abordagem não é uma tarefa fácil, porque para que uma categoria tenha reconhecido o seu protagonismo histórico, primeiramente, é necessário acionar a consciência crítica sobre si mesma.

O início de uma composição crítica da realidade requer:

[...] A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um ato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e concreta de uma concepção do mundo coerente e unitária [...] (GRAMSCI, 1978, p. 21).

Todavia, ao serem criados novos postos de trabalho, nem sempre os indivíduos têm condições de uma apreciação crítica da sua realidade. Para Gramsci (1978) na própria concepção de mundo é preferível a sua elaboração de maneira crítica e consciente, participar ativamente no processo histórico do mundo. Isso se faz necessário na elaboração do processo de autonomia histórica, que requer uma apropriação crítica da realidade na qual esses sujeitos se inserem. Uma apropriação crítica da realidade exige:

[...] Elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente, e portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Deparamo-nos com a seguinte questão: *Como podem, pois, os profissionais de apoio escolar imergirem nesse processo de elaboração do conhecimento sobre si mesmos, se não tiverem consciência da sua própria condição de classe?* Ou seja, o problema da consciência de classe exige primeiramente acionar o próprio estado de consciência do que é necessário para inferir criticamente na realidade. Ainda nas palavras do próprio Gramsci (1978): “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo” (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Complementando sobre a natureza e o papel da consciência de classe Hobsbawm (20015, p. 35) afirma: “[...] estamos de acordo quanto a uma proposição básica: que as classes sociais, o conflito de classes e a consciência de classe existem e desempenham um papel na

história”. Desta forma, a falta da elaboração do processo de conscientização pode acionar o processo de alienação²⁰ do ser humano como resultante da incompreensão crítica da realidade sobre sua própria condição na atividade criadora no campo das relações sociais e trabalhistas.

O processo de elaboração produtiva nas relações trabalhistas não implica necessariamente na tomada de consciência nas relações da classe trabalhadora para a valorização da sua participação nas organizações sociais. De acordo com Konder (2009, p. 50), “ocorre, entretanto, que o desenvolvimento das forças sociais produtivas não acarreta uma evolução automática das formas de organização social e das relações sociais de produção instituídas com base em determinado estatuto de propriedade”.

Nessa perspectiva, é necessário primeiramente entender como a categoria de cuidadores foi formada para atuar no campo educacional. Nesse percurso, é necessário também considerar a própria compreensão da categoria sobre sua condição de classe, quais as representações sobre o próprio trabalho para a nova classe que se forma.

O lugar ocupado pelo cuidador nas instituições escolares precisa ter como referência obrigatória a própria inclusão das crianças com deficiência no sistema regular de ensino que durante décadas viveram em situação de segregação social à margem da educação escolar. Nesse transcurso histórico, “[...] fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares” (BRASIL, 2016a, p. 6).

Porém, defendemos que o seu lugar deve ser ocupado enquanto classe pertencente aos trabalhadores educacionais, considerando a organização coletiva desses sujeitos enquanto integrantes das classes trabalhadoras atuantes no campo da educação escolar e não apenas como fruto de uma política educacional específica voltada para o campo da Educação Especial.

Enquanto sujeitos que compõem a categoria de trabalho como cuidador no campo educacional, necessitam se apropriar dos elementos que fundamentem a natureza e especificidade necessária para o exercício do trabalho no campo da Educação Especial, sem os quais podem não avançar rumo ao seu próprio desenvolvimento para a composição de uma classe coesa de trabalhador tanto do ponto de vista teórico como prático.

²⁰ “Na acepção Marxista, por conseguinte, a *alienação* é um fenômeno que deve ser entendido a partir da atividade criadora do homem, nas condições em que se processa. Deve ser entendido, sobretudo, a partir daquela atividade que distingue o homem de todos os outros animais, isto é, daquela atividade através da qual o homem produz os seus meios de vida e se cria em si mesmo: *O trabalho humano*” (KONDER, 2009, p. 40).

5.2 O que diz a legislação sobre o cuidador escolar

A legislação educacional brasileira vem se organizando ao longo dos anos, definindo estratégias e metas específicas para garantir a inclusão educacional da criança com deficiência e para garantir essa inclusão entra em cena a participação do cuidador/profissional de apoio escolar no campo educacional. O cuidador passa a ser o profissional presente no sistema educacional atuando como um agente de inclusão educacional das crianças que fazem parte do universo da Educação Especial.

A presença do profissional cuidador/monitor é parte integrante dos documentos oficiais que configuram a política educacional na perspectiva da inclusão escolar. As definições acerca da função variam de acordo com a perspectiva política e educacional presente em cada documento. Existem diferentes definições que coincidem e se diferenciam entre si sobre a função do cuidador escolar. Nesse contexto, a nomenclatura sofre variações podendo se aproximar ou se distanciar no entorno da definição.

A seguir, são especificadas a nomeação da função e sua especificidade presentes nos principais documentos orientadores sobre as políticas de inclusão escolar. As variações adotadas reconhecem esses profissionais como acompanhantes especializados, monitores ou cuidadores e até como serviços especializados. Sendo assim, ao longo da elaboração das políticas de inclusão, as mesmas definiram diferentes nomeações e atribuições aos cuidadores. Porém, a descrição funcional não esclarece como deve ser configurada a especificidade da função de apoio.

A especificidade pedagógica e profissional é abordada em diferentes nuances, o que pode refletir na imprecisão da identidade profissional desses sujeitos. Recentemente com a aprovação da LBI (BRASIL, 2015c) a sua designação é nomeada como profissional de apoio escolar. Entretanto, enquanto profissional de apoio determina que devem exercer sua função em todos os níveis e modalidades de ensino.

Conforme mencionadas as distintas denominações e sobre a especificidade da função do cuidador, cada documento, no conjunto das proposituras abordadas sobre a política educacional, enfatiza a participação dos profissionais de apoio, monitor cuidador no entorno de suas propostas.

Quadro 2 - Movimento de aproximação e distinção da função do cuidador escolar

Movimento de aproximação e distinção da função do cuidador escolar		
Documentos	Nomeação da função	Especificidades
LDB 9694/96; Resolução (CNE/CEB 2/2001).	Apoio especializado; Apoio pedagógico especializado	Definem o serviço de apoio especializado quando necessário na escola para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.
Resolução nº 4/2009	Profissionais da Educação	A função do profissional de apoio faz parte integrante da proposta pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em seu artigo 10, inciso VI: “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009, p. 2).
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Nota técnica nº 9/MEC/SEESP/GAB de 2010; CONAE/2014.	Monitor ou cuidador de alunos com necessidade de apoio; Profissionais de apoio.	Em síntese, os documentos determinam que os sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva devem disponibilizar as funções de cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. No caso da CONAE/2014, os cuidadores não têm independência para atuar nas salas de aula.
Lei nº 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana); Nota Técnica nº 24/MEC/SECADI/DPEE de 2013; Decreto nº 8.368 de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/12.	Acompanhante especializado	Define o serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional; deve ser disponibilizada sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2012b, p. 112).
Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2014):	Serviços especializados	Define os serviços especializados por meio da meta 4 que prioriza a inclusão escolar dos alunos com deficiência.
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência: LBI - Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Profissional de apoio escolar.	No Artigo 3º inciso XIII define os profissionais de apoio escolar como 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.

Segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), no ano de 2013, passa a vigorar com a seguinte redação: “§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº2/2001 (BRASIL, 2001c) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica em todas as modalidades, resolve:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: [...] d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001c).

Sendo assim, as Diretrizes Nacionais para a educação especial já anunciavam em caso de necessidade a presença do profissional de apoio escolar.

Enquanto marco legal, no ano de 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, na qual consta a presença do cuidador escolar como parte integrante dos serviços especializados para auxiliar as crianças com deficiência nas atividades sociais que se fizerem necessárias em ambiente escolar. A inclusão do cuidador escolar nas políticas públicas é afirmada do ponto de vista institucional em seu artigo 3º na Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência²¹ (estatuto da pessoa com deficiência). As políticas situam o cuidador como sendo um profissional de apoio escolar, de maneira geral, sua função é atrelada às atividades de higiene, locomoção e alimentação.

A presença do monitor/profissional de apoio também é garantida na Resolução nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial. A função do profissional de apoio faz parte integrante da proposta pedagógica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em seu artigo 10, inciso VI: “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua

²¹ Na lei brasileira de inclusão de número 11.146, de 06 de julho de 2015, observamos uma alteração na sua denominação em seu artigo 3º que conceitua como profissional de apoio escolar. Nossa opção neste trabalho será pela denominação do termo cuidador escolar, uma vez que, no cotidiano escolar, essa é a escolha usada para sua identificação.

Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009, p. 2).

A partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), os estados e municípios brasileiros passaram a fomentar ações por meio das suas propostas educacionais para garantir a inclusão dos educandos com deficiência nas escolas regulares. Surge a necessidade do monitor ou cuidador escolar para acompanhar os educandos com deficiência que necessitem de apoio para realizar suas atividades em ambiente escolar. A presença do cuidador é configurada como uma conquista no direito à educação das pessoas com deficiência.

A presença desse profissional é explicitada na referida política:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008c, p. 17).

O profissional de apoio é mencionado em outra importante lei de apoio à criança com Transtorno do Espectro Autista, Lei Berenice Piana²² (lei 12.764/2012), a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. O cuidador é nomeado com o termo “acompanhante especializado” nessa referida lei para acompanhar os estudantes nas classes comuns no sistema escolar. Assim, em seu artigo 3º, parágrafo único, determina: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012b). Com a aprovação da LBI (BRASIL, 2015c), automaticamente o direito ao monitor de apoio para crianças com o Transtorno do Espectro Autista passou também a ser assegurado no grupo dos educandos com deficiência que necessitem do seu apoio em ambiente escolar.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), nas orientações sobre a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também determina a organização dos sistemas de ensino para atenderem

²² Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 2012b).

às metas da educação especial para “[...] disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2016a, p. 41).

Os dados estatísticos educacionais sobre a realidade do acesso escolar das crianças e adolescentes que estavam em situação de exclusão escolar e que necessitavam de apoio diante das suas limitações para realizar atividades cotidianas em ambiente escolar, comportavam a seguinte realidade:

Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. Esses dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população (BRASIL, 2014a, p. 82).

Logo se percebe a urgência em se concretizar práticas inclusivas de acesso e participação dos educandos, público-alvo da Educação Especial. Mais tarde, pretendendo viabilizar o acesso e a permanência desses educandos com deficiência de forma efetiva no sistema escolar é garantida a presença dos profissionais de apoio como parte integrante da meta 4 do PNE. Em conformidade com a redação da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE, junho de 2014), será garantida a presença do cuidador nas escolas da rede pública de ensino para o acompanhamento dos educandos com deficiência que necessitem de cuidados especiais na realização de atividades de vida diária como alimentação, higiene e locomoção. Compõe meta específica:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 21).

A presença do cuidador escolar passa a fazer parte dos serviços especializados na esfera pública ou conveniada. O cuidador escolar é o sujeito integrante das políticas de inclusão para atender às necessidades educacionais para o acesso e permanência das crianças com deficiência no sistema regular de ensino. A sua função se pauta institucionalmente na regulamentação das

leis de inclusão como garantia do direito à educação dos alunos com deficiência, passando a ser parte integrante dos “serviços especializados”.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), o cuidador escolar é apenas indicado para suprir as necessidades escolares de higiene, alimentação e locomoção. Todavia, a mesma política, logo após descrever a necessidade dos profissionais de apoio para atuar na educação dos alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, faz referência à formação ideal para atuar na Educação Especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008c, p. 17, 18).

Logo, indica a urgência da formação para o trabalho no campo da Educação Especial, porém, fica explicitada a sua indicação apenas para os professores; no caso dos profissionais de apoio escolar atuam como monitor ou cuidador de alunos. A especificidade do trabalho é enfatizada apenas como função de apoio, a formação não é mencionada, sequer priorizada.

A sua presença era mencionada nos documentos anteriores, indicada junto aos demais profissionais da educação, a exemplo do tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete. A partir da aprovação da LBI (BRASIL, 2015c) em seu artigo 3º que define sua atuação, é mencionada em um artigo exclusivo, estabelecendo a diferenciação com os demais profissionais legalmente estabelecidos.

Observamos com a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) a seguinte redação para o art. 3º:

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
(...) XIII - 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; (BRASIL, 2015c).

A presença do cuidador é garantida na legislação educacional enquanto profissional de apoio escolar. Podemos observar uma definição mais ampliada das suas atribuições com relação à citada anteriormente na Política Nacional para a Educação Especial (BRASIL, 2008c), a qual identifica esse profissional como cuidador escolar. Com a aprovação da LBI (BRASIL, 2015c), a nomenclatura agora passa a ser constituída como profissional de apoio escolar.

A ocupação do cuidador escolar também é mencionada no Guia digital sobre a LBI (BRASIL, 2015c), denominado nos conformes da legislação vigente: “**Profissional de apoio escolar:** Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência. O profissional de apoio escolar pode atuar, sempre que necessário, em todas as atividades escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas” (BRASIL, 2015c).

Na especificidade do artigo 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência ao dedicar um parágrafo exclusivo ao profissional de apoio escolar em todas as modalidades de ensino tanto em instituições públicas como privadas, a sua função é ampliada a todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias. Sendo um diferencial acrescentado na redação, dando mais amplitude à extensão da sua função enquanto profissional de apoio a todas as atividades escolares, não apenas das de alimentação, higiene e locomoção, ampliando-se as pedagógicas, passa a exercer sua função em todos os espaços escolares ao acompanhar os alunos com deficiência.

Durante a 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014) em seu eixo específico para a Educação e Diversidade, foram traçadas estratégias e metas para tratar as questões referentes à Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos.

Como proposições e estratégias:

70. Garantir a contratação ou a abertura de concursos para cuidadores em todas as redes onde esses profissionais ainda não estejam presentes; [...] tradutores intérpretes de Língua de sinais (TILS) para alunos surdos, guias-intérpretes para alunos com surdo-cegueira e instrutores mediadores para alunos com deficiência múltipla nas escolas. Esses profissionais atuam dentro de sala de aula, diferentemente do cuidador, que apoia a higiene e alimentação dos alunos que não têm independência para tal (CONAE, 2014).

As diretrizes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) no ano de 2014 indicavam a necessidade de realização de concurso público para contratação de cuidadores escolares. Ou seja, a indicação de concurso para cuidador é anunciada como meta, porém, observamos que mesmo após a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015c), e até a presente data, o ingresso para o cuidador escolar ainda não é garantido como via

de regra para o acesso desses profissionais na forma de concurso público. Na maioria dos estados brasileiros esse acesso ocorre por meio de contratação temporária.

É interessante observar nas orientações contidas no documento da CONAE (2014) que, diferentemente dos demais profissionais que assistem às crianças com deficiência, que o cuidador não deve atuar dentro da sala de aula. Porém, o que foi proposto como meta estratégica precisa ser confrontado com a realidade no campo escolar, pois, referente à orientação para o trabalho do cuidador escolar com a aprovação da LBI (BRASIL, 2015c), é direcionada a função ao acompanhamento de todas as atividades que se fizerem necessárias e em todos os espaços escolares no auxílio das crianças com deficiência.

A formação também é enfatizada na LBI (BRASIL, 2015c) em seu capítulo IV, do Direito à Educação no seguinte artigo: “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;” (BRASIL, 2015c). Ou seja, dentro dos aspectos legais sobre a formação em educação na modalidade da educação especial, os profissionais de apoio são inclusos. Todavia, observamos que a presença do cuidador educacional aparece por último na ordem de prioridade no referido artigo, o qual não apresenta clareza no tipo de formação que deve ser concebida para o exercício da função laboral.

A proposta para a existência da função dos cuidadores escolares por meio das políticas de inclusão tem se configurado como urgência no sistema regular de ensino para o acompanhamento dos educandos que precisam de inclusão e que por muitos anos não contaram com esse apoio para exercer seus direitos em condições de igualdade de oportunidades ao acesso escolar formal. Porém, os documentos norteadores que delimitaram a sua função legalmente constituída não concretizaram a existência de diretrizes formativas específicas necessárias ao exercício funcional e nem tampouco são abordadas as questões de regulamentação trabalhista. Esta é questão urgente para o debate atual sobre o exercício da função dos cuidadores, para que os mesmos possam ser reconhecidos como uma categoria profissional com perspectiva de valorização no campo do trabalho escolar.

Necessariamente a institucionalização da presença do cuidador no sistema regular de ensino brasileiro localiza-se nas políticas de inclusão no campo educativo. O marco legal que resultou na sua presença no campo educacional é entendido como um importante avanço para a existência da nova categoria de trabalhadores educacionais, porém, a função do cuidador escolar não deve se restringir apenas aos aspectos legais que ocasionaram a sua existência.

Outros aspectos importantes nessa composição devem ser considerados, como: As questões de ordem trabalhista que originaram a categoria profissional e seus aspectos legais para a garantia de seus direitos trabalhistas e as questões de ordem formativa para o exercício da função merecem atenção para sua composição.

Os avanços que resultaram na sua inclusão por meio de uma política específica não seguiram em direção às diretrizes necessárias e específicas para o exercício da função do cuidador escolar. Todavia, é importante considerar como foi planejada a sua entrada no sistema escolar; por isso, consideramos que o seu acesso no campo educacional precisa ser problematizado sobre os aspectos atuais que refletem diretamente na formação da categoria enquanto trabalhadores educacionais.

Nesse sentido, a sua atuação não pode ser restrita apenas à concepção formativa nos requisitos de cuidados básicos (como observado na legislação).

Ao problematizar a questão formativa, Fonseca (2016, p. 19) acrescenta:

Embora documentos das políticas nacionais voltadas à educação especial apontem medidas para um processo de inclusão escolar, entende-se que problematizar no espaço acadêmico as práticas pedagógicas seja de extrema importância, pois contribui na formação de um profissional mais reflexivo.

Faz-se necessária a busca de práticas de concepções formativas que valorizem a profissionalização para o exercício da função de cuidador escolar. Nessa compreensão, os sujeitos que compõem a categoria dos cuidadores escolares necessitam se apropriar dos elementos que fundamentam a sua prática na modalidade da educação especial para o atendimento das necessidades educacionais das crianças com deficiência.

Estamos diante de uma contradição implícita ao se determinar que as atividades atuais dos cuidadores devem se restringir às funções de locomoção, higiene e alimentação, pois, na prática se ampliam em decorrência de a dinâmica do próprio trabalho ocorrer no campo educacional. Isso porque os conhecimentos precisam ser ampliados exigindo outras dimensões para o trabalho com as demandas da educação especial em interface com os conhecimentos específicos da área de saúde, da psicologia etc. Esses conhecimentos podem passar a ser exigidos do cuidador na prática mesmo não estando explícitos nas orientações vigentes para o seu exercício, passando a ser aprendidos na prática pelos próprios cuidadores.

As orientações presentes nos documentos que tratam da inclusão escolar definem o seu acesso no campo do trabalho escolar enquanto função de apoio, e não enquanto categoria de trabalhador educacional com diretrizes definidas para atender às especificidades da educação

especial. A falta de diretrizes concisas pode acarretar o reducionismo da função dos cuidadores, deixando de enfatizar a necessidade de uma formação que favoreça a dimensão pedagógica, sem a qual podem não avançar rumo à superação das próprias dificuldades no campo escolar.

Apesar de sua presença ser explicitada em uma política nacional de educação especial, por meio do seu acesso institucionalizado nas escolas da rede pública, a classe dos cuidadores escolares enfrenta desafios na atualidade para ser reconhecida enquanto categoria de trabalhadores educacionais.

A classe dos cuidadores escolares ainda não é reconhecida como profissão, pois, não encontramos na CLT essa profissão especificada. As questões sobre o perfil profissional e a qualificação necessária para assumirem seus postos de trabalho ficam a critério das instituições em que prestam seus serviços. Exercem suas funções nas escolas da rede pública como prestadores de serviço, não têm piso salarial definido para sua categoria.

Consideramos importante contextualizar a função de cuidador, no âmbito geral da sua ocupação. Localizamos a atividade do cuidador ao consultar o catálogo de classificação brasileira de ocupação, a qual reconhece a ocupação de cuidador formal:

Cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida. “Descrição: 5162: Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos. Títulos 5162-05 – Babá; 5162-10 – Cuidador de idosos - Acompanhante de idosos, Cuidador de pessoas idosas e dependentes, Cuidador de idosos domiciliar, Cuidador de idosos institucional, Gero-sitter (BRASIL, 2010a).

De acordo com as orientações do Ministério do Trabalho presentes na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2010a)²³, apesar de reconhecer a ocupação do cuidador no âmbito da sua identificação no mercado de trabalho, a especificidade da função de cuidador escolar nem sequer é mencionada, ou seja, descreve-se a função de cuidador no âmbito dos cuidados domésticos para idosos e para crianças em ambientes domésticos ou institucionais sem incluir a função do cuidador escolar, deixando de enfatizar a sua especificidade.

²³ A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por portaria ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus deputados e senadores, e levada à sanção do presidente da República (BRASIL, 2010a).

Vincular a sua condição de trabalhador à própria categorização de profissional de cuidados restringe a possibilidade do debate sobre as demais dimensões importantes na sua composição no cenário educacional atual, podendo inclusive a sua função ser confundida com as demais funções dos trabalhadores que atuam no campo dos cuidados pessoais.

Reafirmamos que a função do cuidador escolar tem sido marcante não apenas no âmbito dos cuidados básicos, mas no acompanhamento das demandas pedagógicas das crianças nos espaços escolares, pois as orientações para o exercício funcional garantem o acompanhamento das crianças em todas as ocasiões em que se fizer necessário ampliar as possibilidades desse acompanhamento.

Nessa perspectiva a função vai muito além do que a de cuidados básicos de alimentação, higiene e locomoção. Ainda de acordo com Santos (2016, [s.p.]), encontramos a seguinte concordância: “O Cuidador Escolar é o profissional que está inserido na **interdisciplinaridade** de diversas áreas do conhecimento, para inserir o educando com necessidades educativas especiais no contexto escolar [...]”. Desse modo não se pode dissociar sua função da dimensão educacional, uma vez que esse profissional exerce papel importante no acompanhamento das crianças com deficiência no seu percurso escolar.

Novamente os estudos de Santos (2016) corroboram com o nosso:

Devemos aproveitar as experiências desse profissional da educação, pois, ele está intrinsecamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, e trabalhando em parceria com o professor da sala regular, o professor de Educação Física, professor da sala de leitura, profissionais das salas de recursos multifuncionais e entre outros, onde a concepção e estruturação do conceito de escola inclusiva deixa de ser uma instituição segregada, e passa a ser um instituto cada vez mais consciente da sua participação na educação inclusiva (SANTOS, 2016, [s.p.]).

Entendemos que a sua presença no processo de mediação da aprendizagem é uma realidade na escola regular, precisando ser discutida por meio do debate no cenário político atual. Com o acesso ao processo de escolarização formal garantido às crianças com deficiência, é no espaço da sala de aula regular que elas passam a maior parte do tempo. Sendo assim, os cuidadores podem passar a exercer função no processo de mediação da aprendizagem em conjunto com o professor da turma, uma vez que acompanham as crianças durante todo o seu percurso escolar, mesmo não tendo uma formação específica para essa etapa.

Sobre o contexto da formação e da valorização da categoria profissional, é necessário resgatar a problematização de alguns projetos de lei, criados anteriormente à sanção da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Destacamos o Projeto de Lei nº 8014/10, do

deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG). Na ementa: “Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais” (BRASIL, 2010c).

O texto destaca a importância da presença do cuidador como parte integrante dos serviços de apoio especializado em ambiente escolar:

Entretanto, conforme se caracteriza a deficiência do aluno, para garantir sua inclusão escolar pode ser necessária a presença de um cuidador, ou seja, de uma pessoa que o acompanhe de forma mais individualizada no ambiente escolar, em sua mobilidade, necessidades pessoais e realização das tarefas afins. Por isso, nosso intuito é, por meio da presente proposição, o de acrescentar parágrafo ao artigo 58 da LDB, após o parágrafo primeiro desse artigo que trata justamente da oferta obrigatória dos serviços de apoio especializado nas escolas regulares, para destacar a obrigatoriedade da presença de cuidador quando as condições do aluno com deficiência assim o recomendarem (BRASIL, 2010c).

Outro projeto de lei também abordou sua inclusão na esfera educativa como resposta à tentativa da regulamentação da profissão do Cuidador Escolar, de autoria do senador Vicentino Alves (PR), Projeto de Lei do Senado nº 228 (PL/228/14), que sugeria uma alteração no texto da LDBEN (9394/96), em seu artigo 58, passando a vigorar com a seguinte redação em seus incisos 6º e 7º:

§ 6º O cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados. § 7º O piso salarial dos cuidadores escolares é fixado em setenta por cento do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, para a jornada de quarenta horas semanais (BRASIL, 2014b).

A proposta na ocasião em caráter de tramitação foi analisada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, que já tinha seu texto aprovado pela Comissão de Seguridade Social e Família, mas não teve sucesso na sua aprovação. Conforme parecer de 2015 da comissão de direitos humanos e legislação participativa, a sua aprovação foi negada sob a alegação de que a inclusão da figura do cuidador está regulamentada no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). Consideramos essa PL como uma das mais importantes por abordar de maneira específica as questões referentes à valorização da categoria profissional ao propor a criação de um piso nacional para a categoria e incluir no seu texto a questão formativa.

Constatamos que o Projeto de Lei nº 228/2014, ao incluir nas suas proposições uma problematização acerca de qualificação técnica do cuidador e enfatizar a criação de um piso salarial para a categoria, buscou a materialização legal da sua valorização, porém sem êxito diante da definição da LBI (BRASIL,2015c), a qual estava prestes a ser lançada na ocasião.

Mesmo com sua presença nas escolas assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), o debate sobre a especificidade da função do profissional de apoio escolar permanece ativo no cenário político atual brasileiro. Esse debate é problematizado sobre o *corpus* da própria legislação atual, na qual se sugerem mudanças a serem incorporadas para o exercício funcional e no que diz respeito ao acesso desse profissional ao campo escolar. Estas questões são retomadas por meio de projetos de lei e aguardam parecer favorável para que caso aceitos, sejam incorporados na legislação atual.

O projeto de lei nº 6.559, de 2016, de autoria do deputado federal Eduardo Barbosa (PSDB-MG), retoma a discussão em torno da especificidade da formação ideal para o cuidador escolar²⁴. Sugere como requisito mínimo para o exercício do serviço de apoio escolar a formação, em nível médio, de técnico em serviços de apoio à pessoa com deficiência no ambiente escolar.

Sobre a menção desses profissionais na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/ 2015), afirma os avanços alcançados para a construção de um sistema educacional realmente inclusivo no Brasil. Como parte desses avanços, inclui a obrigatoriedade da oferta, por parte da instituição, da figura dos profissionais de apoio escolar.

Da atuação profissional:

De fato, a atuação desses profissionais é imprescindível para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência no sistema educacional regular e para sua autonomia no ambiente escolar, especialmente para aquelas pessoas com deficiências de grau moderado a severo. Via de regra, esses profissionais são contratados pelos sistemas de ensino por concurso público, tendo como requisito para o exercício do cargo apenas a conclusão do ensino médio (BRASIL, 2016b, p. 1 e 2).

Problematiza por meio da elaboração de sua proposta a necessidade de conhecimentos específicos na área de cuidados em saúde para causar incidentes que possam expor a perigo a já frágil integridade física desses estudantes.

²⁴ Projeto de lei disponível em: <<http://www.psdb.org.br/acompanhe/noticias/aprovado-projeto-de-eduardo-barbosa-que-propoe-formacao-minima-para-apoio-escolar/>>.

A necessidade de formação pedagógica também é enfatizada. Enquanto profissionais da educação, a mesma deve fazer parte do processo para atender às necessidades educacionais e facilitar no processo de inclusão e desenvolvimento de cada aluno.

Nesse sentido, a presente proposição pretende estabelecer como requisito mínimo para o exercício do serviço de apoio escolar aos estudantes com deficiência a formação, em nível médio, de técnico em serviços de apoio à pessoa com deficiência no ambiente escolar. Optamos por inserir esta exigência na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no mesmo dispositivo que trata da formação dos docentes para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2016b, p. 3).

Ao sugerir uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96), em seu artigo que trata da formação docente, colabora para o reconhecimento do profissional de apoio por meio da especificação da formação na área de educação.

No final do ano passado a questão em torno da atividade do profissional de apoio escolar é retomada. O senador Eduardo Barbosa (PSDB/MG) propõe a criação da atividade do profissional de apoio escolar dentro da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)²⁵. A proposta foi encaminhada na forma de requerimento de indicação ao Ministério do Trabalho.

A proposta indica o reconhecimento da função do profissional de apoio, entendida como um dos mais importantes instrumentos de inclusão concebido pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

Nesse sentido, tendo em vista a extraordinária importância do profissional de apoio escolar para a conquista desse desiderato, entendemos ser importante a inclusão de um verbete na CBO, prestigiando essa ocupação. Propomos que o verbete acompanhe a descrição já realizada pelo inciso XIII do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015, que contém uma perfeita delimitação das atividades desses profissionais [...] (REQUERIMENTO, 2017, p. 3).

Essa medida, contribui com o reconhecimento da categoria profissional dos cuidadores escolares, pois ao incluir sua especificidade como função, contribui para a identidade profissional enquanto trabalhador de atuação escolar. Pois, como tratado anteriormente neste trabalho, sua função não era reconhecida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

²⁵ “Requer o envio de Indicação ao Poder Executivo, relativa à criação de verbete dentro da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, com a descrição da atividade do profissional de apoio escolar” disponível em: <<http://eduardobarbosa.com/noticias/ver/1107/0>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

“Trata-se, pois de uma medida simples e que certamente ampliará a visibilidade dessa atividade, atraindo trabalhadores para esse mercado e reforçando o direito a esse tipo de serviço em favor dos estudantes que dele necessitam para frequentar com sucesso a escola” (REQUERIMENTO, 2017, p. 3).

A aceitação da proposta poderá ocasionar no reconhecimento formal da função dos cuidadores escolares, contribuindo dessa forma com a formalização da categoria para a valorização de sua identidade enquanto classe de trabalhador de atuação escolar. Almejamos que a proposta seja apreciada e aceita pelo Ministério do Trabalho, para desta forma dar o devido reconhecimento da ocupação da categoria dos cuidadores em vias legais.

Recentemente a agência do Senado Federal divulgou por meio de nota a retomada das questões referentes à atuação do profissional de apoio escolar. A discussão é retomada no projeto de lei PL 278/2016 de autoria do senador Romário (Podemos-RJ)²⁶.

O projeto sugere alterações na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.136/15), sob a condição de emendas. Propõe mudanças para a função do cuidador escolar, ao determinar que o profissional de apoio escolar atenda no máximo três alunos com deficiência. Dispõe também da ampliação da função do profissional de apoio, que terá que trabalhar, além da questão pedagógica individual do estudante, a inclusão na escola e no projeto pedagógico em caráter geral. O texto seguiu em fase de análise para a Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) em caráter terminativo e não recebeu emendas.

A proposta obteve parecer favorável²⁷ da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e a matéria foi relatada pelo senador João Capiberibe (PSB-AP) e, na comissão, teve o parecer lido pelo relator *ad-hoc* Paulo Paim (PT-RS).

No parecer em questão, é apreciada a retomada da discussão sobre as especificidades da função do profissional de apoio escolar já tornada obrigatória na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15). Visa ampliar a disposição sobre a oferta obrigatória desses profissionais, para que o apoio escolar em sentido mais amplo seja garantido nas instituições públicas ou privadas.

Dessa forma, ao discorrer sobre a especificidade da função:

Inicialmente, é importante mencionar que o profissional de apoio não se confunde com o atendente pessoal ou com o acompanhante, mencionados, respectivamente, nos incisos XII e XIV do art. 3º da LBI. Ao atendente se

²⁶ Projeto de Lei Nº 278/2016: “Altera a Lei nº 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: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?t=196671>>

²⁷ A proposta obteve parecer favorável no dia 11 de abril de 2018. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718571&disposition=inline>>

atribuem atividades, com ou sem remuneração, de assistência ou prestação de 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. O acompanhante, por seu turno, é aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (SENADO FEDERAL, 2018, p. 3).

Quanto ao resultado da apreciação do mérito da proposta, o parecer segue favorável para cobrança de valores na contratação de profissionais de apoio às famílias, ao dispor a contratação direta desses profissionais sob sua responsabilidade. As questões referentes ao exercício funcional nas escolas devem permanecer sob a responsabilidade das instituições educacionais.

Sobre a matéria apreciada,

Com relação aos profissionais de apoio escolar, limita o seu serviço ao atendimento de, no máximo, três educandos, e determina que sua formação deva ser em nível superior, admitindo, contudo, o nível médio para atuação na educação básica. Finalmente, a proposição admite a contratação direta de profissionais de apoio pelo educando ou por sua família, às suas custas, sob a condição de que as normas aplicáveis aos funcionários das instituições de ensino sejam observadas. A proposição estabelece em noventa dias o período até a entrada em vigor da lei, após sua publicação (SENADO FEDERAL, 2018, p. 3).

A questão da formação mínima para investidura no cargo é mencionada ao indicar que esta deve se dar em nível superior, porém, não determina que a formação seja vinculada ao campo da Educação Especial; dessa forma, não contempla as especificidades da área de educação, na qual estes sujeitos vão atuar, admitindo, contudo, o nível médio apenas para a atuação na etapa da Educação Básica. Esta indicação desmerece a formação inicial dos cuidadores escolares na etapa da educação básica. Todavia é importante ressaltar que a etapa da educação básica se constitui como uma das mais importantes modalidades da educação, pois é nessa etapa que o processo de inclusão educacional das crianças com deficiência se desenvolve.

Sendo aprovada a sua proposta pode ocasionar a precarização do trabalho dos cuidadores, ao indicar a formação em nível médio e em prejuízos no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência ao acessarem o campo da educação escolar sem os conhecimentos específicos necessários na etapa da educação básica.

Tendo em vista que no panorama da inclusão na atualidade, os educandos público-alvo da Educação Especial passaram por uma luta histórica para terem garantidos o seus direitos educacionais, como apregoa a Constituição Federal (art. 206), a Lei de Diretrizes e Bases

Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) em seu (art. 58) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV que trata do direito à educação (art. 27). Constitui-se como retrocesso a cobrança de valores para que as famílias garantam o cuidador escolar no acompanhamento dos educandos com deficiência, considerando que a maioria das famílias brasileiras dependem da educação pública no tocante ao processo de inclusão escolar de seus filhos.

Contraditoriamente, os relatores do parecer admitem que “pode soar controversa a possibilidade, prevista no § 4º que a proposição acrescenta ao art. 28 da LBI, de admitir que os pais ou responsáveis pelo aluno contratem, por conta própria, acompanhantes ou apoiadores particulares, por considerar insatisfatório o atendimento prestado pela escola” (SENADO FEDERAL, 2018, p. 6). Tal afirmativa endossa o caráter discriminador e excludente da proposta, ao responsabilizar as famílias pelas custas financeiras para manter o profissional de apoio no sistema educacional incluso. Dessa forma, indica uma transferência de responsabilidade institucional entre o Estado e a família.

Foi aberta uma consulta pública²⁸ para apreciação da matéria. Os votos apurados até a data de 30 de abril de 2018 com relação ao apoio da proposta totalizaram 111 a favor e 1.631 contra a aprovação do projeto. Observa-se, desta forma, um número superiormente significativo contra sua aprovação, o que demonstra a insatisfação da sociedade brasileira com tal medida se aprovada.

Consideramos como importante a retomada do debate em torno das questões formativas e trabalhistas dos profissionais de apoio. Mas, entendemos que em suas proposituras não devem conter indicações de alterações na legislação que ocasionem em retrocessos no campo do direito educacional na modalidade da Educação Especial. Pois, qualquer alteração que vise propor mudanças a serem incorporadas na legislação vigente devem propor mudanças que levem ao reconhecimento da categoria profissional dos cuidadores escolares e a colaborar com as práticas democráticas e inclusivas para a manutenção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

A valorização profissional dos cuidadores é entendida na nossa concepção como necessária e indispensável diante da complexidade e da relevância do contexto em que esses profissionais se inserem para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial. Ou seja, mesmo após a aprovação da LBI (BRASIL, 2015c), as ações afirmativas para sua qualificação

²⁸ Acesso a consulta pública, disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126376>>

funcional adequada ao trabalho com crianças com deficiência em âmbito escolar e a criação de seu piso salarial não foram consideradas aptas à aprovação. Essa valorização ainda não foi institucionalizada na forma de legislação trabalhista específica para tratar as questões laborais desses profissionais e as diretrizes formativas da categoria.

Os projetos de lei mencionados enriquecem o debate sobre a necessidade da regulamentação profissional para a categoria. Sendo assim, o conteúdo dos projetos citados merece ter sua proposta mencionada neste trabalho, pois, se constituem como uma necessidade da retomada do debate sobre a sua presença na LBI (Lei 13.146/15) e na valorização da categoria de trabalhadores escolares ao propor a institucionalização da profissão do cuidador, que não obteve ainda esse reconhecimento do ponto de vista legal na CLT.

Todavia, as questões referentes à institucionalização formal do acesso ao campo escolar desses trabalhadores prevalecem sob condição temporária. Observamos algumas iniciativas por parte de alguns estados brasileiros para garantir seu acesso na forma de processo seletivo em caráter de contratação na forma de regime estatutário e também temporário. As iniciativas de acesso ao campo educativo na forma de concurso público ainda não são valorizadas como forma principal de acesso ao trabalho do cuidador. Uma das dificuldades para esse acesso pode ter origem na ausência de uma legislação trabalhista que abarque os direitos dos cuidadores escolares. A maioria desses profissionais ingressa no serviço público na atualidade sob regime de contratação temporária, ou seja, sem perspectiva de permanência e continuidade para o exercício profissional.

A maioria dos editais²⁹ consultados disponibilizou poucas vagas para a função de cuidador escolar na forma de contratação em regime efetivo. Os pré-requisitos para esse acesso na forma de concurso público exigem formação a nível de ensino médio, conhecimentos específicos em educação infantil, cuidados pessoais, saúde e segurança. Ainda destacamos a ênfase no acompanhamento das crianças pertencentes a modalidade da Educação Especial em todas as atividades que se fizerem necessárias, o que amplia as possibilidades do contato com o trabalho pedagógico. Destacamos que até o presente momento localizamos poucos concursos públicos realizados ou em andamento no estado da Paraíba para a função de cuidador escolar.

²⁹ Destacamos alguns dos editais, após a aprovação da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de julho de 2015: Prefeitura Municipal de São Luís/MA - edital nº 1, de 28 de setembro de 2016; Prefeitura de Registro/SP concurso público - edital nº 01/2016; Prefeitura de Guabiruba - SC edital nº 05/2016/SEME; edital de concurso público nº 01/2016 do Município de Três Barras no Estado de Santa Catarina; edital de processo seletivo simplificado nº 07/2017 do Estado do Espírito Santo estabelece normas para recrutamento, seleção e contratação, em regime de designação temporária; Estado de Santa Catarina da Prefeitura Municipal de Piratuba edital nº 001 de 22 de fevereiro 2017. Edital de concurso público da Prefeitura Municipal de Santa Rita/PB: edital 001/2016.

É necessário tomar conhecimento da própria realidade do contexto educacional em que os cuidadores exercem suas funções. Em que condições reais a categoria tem atuado, quais as demandas que têm sido atribuídas diante da sua condição multifacetada no contexto educacional? Sobre a necessidade da investigação dos fatores que contribuíram para a formação dessa importante categoria, Fonseca e Bridi (2016) afirmam: “Conhecer a realidade de como vem se configurando o serviço do profissional de apoio/monitor no contexto escolar é de fundamental importância para compreender a multiplicidade de atuação, responsabilidades e demanda desse profissional que estamos vivenciando no contexto atual”.

Percebe-se, todavia, a ausência de orientações precisas para a concepção formativa com base nos pressupostos pedagógicos, a categoria dos cuidadores escolares não se apropria dos saberes necessários para superar as suas limitações no tocante ao trabalho educativo, sem os quais não avançam rumo a uma prestação de serviço de qualidade social.

Em sua pesquisa Fonseca e Bridi (2016), sobre a atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino, sinalizaram para a precarização da classe de cuidadores em função de terem a sua atividade desviada das funções de cuidados e direcionadas para as funções pedagógicas. Afirmam o seguinte: “[...] há uma reconfiguração que aponta para um processo de precarização profissional e de desvio da função pedagógica considerando que a atividade docente implica na interação entre professor e aluno tendo como pressuposto alcançar objetivos educacionais” (FONSECA; BRIDI, 2016). A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à rede privada de ensino, as autoras relatam algumas considerações importantes sobre o perfil dos profissionais contratados. Mesmo sua contratação sendo realizada para exercerem a função de cuidador escolar, na sua maioria possuíam formação de nível superior na área de educação especial e passaram a exercer as funções pedagógicas, extrapolando dessa forma as funções de cuidados básicos. Constataram ainda a baixa remuneração da categoria caracterizada como desvio de função pelas autoras. Ou seja, a precarização da categoria também é enfatizada na esfera de rede privada de ensino, ao menos, sendo constatada na escola em que as autoras desenvolvem a pesquisa.

As questões de qualificação técnica carecem de atenção, pois, na atual conjuntura atuando como profissional de apoio escolar, não tem suas especificidades consideradas como necessárias e indispensáveis diante da complexidade e da relevância do contexto em que esses profissionais se inserem para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial.

5.3 As políticas de inclusão e o cuidador escolar no município de Cabedelo/PB

Para compreensão do processo que configura a existência dos cuidadores, todavia, é fundamental recorrer ao contexto em que se organizaram as políticas de inclusão na esfera municipal. Sendo assim, é salutar iniciar esta discussão pela explanação dos documentos que compõem a legislação educacional a nível estadual e municipal para a Educação Especial e que conseqüentemente legitimam a presença dos profissionais cuidadores escolares no sistema educacional municipal.

Com o panorama da inclusão na atualidade, os estados e municípios precisam estar em consonância com o que determina a legislação nacional para a Educação Especial enquanto modalidade da educação escolar. Assim sendo, ao definir suas estratégias de inclusão com base em uma política nacional em concordância com a legislação estadual, o município de Cabedelo/PB assume o compromisso de fomentar estratégias que contemplem a inclusão escolar dos educandos com deficiência.

Os municípios que compõem o estado da Paraíba precisam estar em consonância com as medidas educacionais de inclusão seguindo as orientações presentes no Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Essa diretriz é acatada pelo Plano Estadual de Educação (PARAIBA, 2015b), orientando seus respectivos municípios a “[...] elaborarem os seus respectivos Planos de Educação, definindo metas, diagnósticos e estratégias, relativos às etapas, aos níveis e às modalidades de ensino, para os próximos dez anos” (PARAIBA, 2015b, p. 4). O Plano Estadual de Educação da Paraíba³⁰ (2015-2025) foi homologado nos trâmites legais pelo poder legislativo estadual por meio da Lei nº 10.488, de junho de 2015.

As diretrizes contidas no PEE, asseguram meta específica para a Educação Especial: “Art. 8º Para garantia da equidade educacional, o Estado deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da educação especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação” (Lei 10.488/15).

Na elaboração do documento base do Plano Estadual de Educação (PARAIBA, 2015b), são traçadas metas para atender às demandas da Educação Especial.

Assim,

³⁰ “Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 211 da Constituição Estadual, no inciso I do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (LEI Nº 10.488/2015).

Tornar a escola um espaço de reconhecimento, valorização das diferenças e de acolhimento da diversidade implica em fortalecer o debate sobre a construção de políticas de financiamento, gestão e formação que assegurem condições de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção das condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas entre outras singularidades (PARAIBA, 2015b, p. 51).

Sendo assim, o referido plano anuncia a preocupação na organização escolar para atender às crianças com deficiência, primando pela diversidade e valorização das diferenças com a elaboração de políticas que assegurem os direitos de aprendizagem de seus educandos.

As ações mais significativas a serem implementadas presentes no PEE/PB (2015-2014), dizem respeito à garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, no sistema educacional estadual. Para tanto, indica a adoção de estratégias eficazes a serem adotadas a nível estadual e nos municípios, a partir do cumprimento das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c).

Desta feita, as estratégias para a Educação Especial são especificadas na meta 7 (sete) (corresponde à meta 4 do PNE/2014). Dentre suas estratégias, destacamos:

7.9. Ampliar, gradativamente, as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes da educação inclusiva, com profissionais de apoio ou auxiliares da vida escolar, tradutores (as) e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, transcritores (as) e revisores (as) do Sistema Braille; (PARAIBA, 2015b, p. 86).

É indicada a ampliação gradativa da presença dos profissionais de apoio ou auxiliar de vida escolar para atender às demandas escolares dos estudantes da educação inclusiva juntamente com os demais profissionais da educação.

Mais adiante a presença do profissional de apoio é novamente mencionada para assegurar o acesso e a permanência dos educandos da educação especial no sistema educacional incluso. Na meta 7.10 existe uma orientação no tocante ao acesso e à quantidade mínima de crianças a serem atendidas pelo profissional de apoio, apesar de não deixar explícita essa orientação em termos quantitativos.

A referida meta tem por objetivo:

7.10. Assegurar, em colaboração com a União e com os Municípios, a construção de um Sistema Educacional Inclusivo, com a participação das famílias e da sociedade, garantindo, de acordo com as especificidades, o

número mínimo de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e a presença de profissional de apoio, conforme disposto na legislação específica; (PARAIBA, 2015b, p. 86).

Destacamos a indicação de profissionais de apoio ou auxiliares de vida escolar, como são nomeados nas referidas metas para atender às demandas do processo de escolarização dos estudantes da educação inclusiva. Enfatizamos que os profissionais de apoio, de acordo com as orientações presentes, são incluídos no grupo dos profissionais da educação, bem como a especificidade destes para a atuação nos processos de escolarização formal das crianças com deficiência.

O Plano Estadual de Educação (PARAIBA, 2015b) passou a ser um documento norteador de importância legal para fomentar as estratégias que alimentam a construção das políticas de inclusão educacional nos municípios paraibanos. O município de Cabedelo/PB passou a fomentar sua política municipal educacional com base no estatuto da política estadual de educação em consonância com as demais orientações presentes nos documentos que promovem legislação educacional nacional.

No município de Cabedelo, no ano de 2008, é aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) a Política Municipal de Educação Inclusiva e, em 2012, as Diretrizes Municipais da Educação Inclusiva. Percebeu-se a necessidade de ampliar as ações por meio das políticas de inclusão na área de educação especial para garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

De acordo com as informações presentes na Política Municipal de Educação Inclusiva (2007), a mesma se constitui como um documento de base que rege por meio do Conselho Municipal de Educação as diretrizes e resoluções de inclusão educacional dentro do município de Cabedelo/PB. Sendo assim, “[...] dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências correlatas” (CABEDELLO, 2007, p. 10).

Enquanto marco legal, tem como base os fundamentos dispostos nos documentos e tratados internacionais e documentos oficiais em âmbito nacional e estadual sobre o direito à educação da pessoa com deficiência que endossam a sua proposta. Como parte integrante de sua proposta, a Secretaria de Educação e Cultura juntamente com Coordenação de Educação Inclusiva implantou junto às escolas da Rede Municipal o programa de Educação Inclusiva.

O alicerce da Proposta Municipal para a Educação Inclusiva se constitui com seguinte objetivo geral:

[...] a Secretaria de Educação e Cultura juntamente com a coordenação de Educação Inclusiva do Município de Cabedelo/PB vêm implantando junto às escolas da Rede Municipal o programa de educação inclusiva, tendo como objetivo minimizar as desigualdades existentes entre alunos e promover a Inclusão Educacional de forma abrangente, ou seja, aceitar o aluno como ele é; respeitando suas peculiaridades, singularidades e estimulando suas potencialidades (CABEDELLO, 2007, p. 51).

No entanto, mesmo com a sua aprovação pelo Conselho Municipal de Educação (CME) no ano de 2008, o documento de conclusão tem como referência o ano de 2007. Apesar da sua elaboração conter referência a alguns documentos oficiais relevantes a nível nacional para a sua implantação, não contemplou as orientações presentes na Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, de 2008. Suas diretrizes se referem ainda às orientações contidas na Política Nacional de Educação Especial (2001) em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação, também do ano de 2001.

Desta feita, não mencionou os profissionais de apoio escolar na elaboração de sua proposta para o atendimento dos educandos com deficiência em seu processo de inclusão escolar, deixando-os de fora de sua proposta. Enfatizamos que os mesmos passaram a fazer parte integrante da proposta da Educação Inclusiva no sistema educacional formal com a aprovação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008.

Sugerimos uma atualização da mesma para com isso contemplar as orientações presentes na atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como fazer uma atualização na sua proposta dos principais documentos legais que regem a Educação Especial enquanto modalidade da Educação Inclusiva na atualidade e incorporar a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) no seu ordenamento legal.

Seguindo a mesma lógica da inclusão adotada no Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2025), o município de Cabedelo/PB passou a assumir o compromisso com inclusão educacional. O Plano Municipal de Educação (CABEDELLO, 2015) dedicou um capítulo da sua proposta para a modalidade da Educação Especial, reafirmando o direito educacional das crianças com deficiência.

Assim afirma:

Reconhecendo que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, e considerando as leis que asseguram este propósito, o município de Cabedelo vem através de ações concretas desenvolvendo, nos últimos anos, uma Política de Educação Inclusiva onde todos os alunos público-alvo da educação especial

são reconhecidos como sujeitos de direitos e tenham acesso e permanência à escola (CABEDELLO, 2015, p. 62).

Por conseguinte, no município de Cabedelo/PB são traçadas metas específicas para a garantia do acesso e permanência para todos os integrantes público-alvo da Educação Especial no sistema regular educacional. Fica explicitado no referido plano com relação à implantação de suas diretrizes para a Educação Inclusiva as seguintes proposituras:

O Município tem uma Equipe Multiprofissional que apoia a inclusão educacional nas escolas municipais com ações concretas. Esta equipe avalia os alunos e encaminha, quando necessário, a especialistas da área de saúde, assistência social além de encaminhamento ao Benefício de Prestação Continuada – BPC. Realiza orientações e formações com os professores de sala regular, Sala de Recursos Multifuncionais SRM e supervisores, sensibilização com todos os profissionais das escolas, reuniões com os pais, como também visitas domiciliares aos pais dos alunos (CABEDELLO, 2015, p. 63, 64).

Para fomentar ações de inclusão de apoio à aprendizagem dos alunos com deficiência, disponibiliza atualmente 10 (dez) salas de recursos multifuncionais nas escolas para realização do Atendimento Educacional Especializado. Possui professores de LIBRAS e intérpretes para alunos surdos matriculados, passando a garantir de acordo com o que rege a legislação nacional na sua grade curricular a disciplina de LIBRAS nas escolas que possuem alunos surdos matriculados em todas as turmas.

Ainda segundo o PME (2015-2025), com o objetivo de ampliar o desenvolvimento das habilidades necessárias à vida acadêmica dos educandos com deficiência, viabilizando a sua permanência nas classes comuns da rede regular de ensino, foi criado o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Rafael Henrique França dos Santos.

O referido centro de atendimento possui uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pedagogos, que atende aos alunos das escolas em situação de inclusão escolar. Em suas ações também realiza reuniões com pais para reflexões e trocas de experiências e acompanhamento do desenvolvimento das ações de inclusão nas escolas. O centro de atendimento reserva 5% dos atendimentos para alunos da rede privada do município.

Dentre as suas ações, o município segue as regras de acessibilidade, disponibilizando o transporte escolar acessível. Desta forma, “Para oferecer melhor acessibilidade aos alunos com deficiência, que necessitam deste serviço, é oferecido transporte adaptado para o traslado de

suas residências às escolas e creches municipais nos turnos manhã e tarde” (CABEDELLO, 2015, p. 64).

Em relação ao desenvolvimento de sua proposta no PME (2015-2025), o município adota como meta e estratégias na Educação Especial as orientações contidas no PNE (BRASIL, 2014a), afirmando a necessidade de assegurar as metas e as estratégias no Plano Municipal de Educação em consonância com o que determina a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que garante em seu Art. 8º, § 1º, III “o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (CABEDELLO, 2015, p. 65).

Os cuidadores ingressaram no sistema escolar no município, seguindo as orientações presentes nos documentos oficiais de base que regem sobre sua presença. A sua função é descrita do ponto de vista legal pelas orientações presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), na qual é indicada apenas a obrigatoriedade da presença desses profissionais nos sistemas educacionais inclusos.

A presença dos profissionais de apoio passou a ser institucionalizada no Plano Municipal de Educação (CABEDELLO, 2015), ao indicar sua presença no sistema escolar. Estes profissionais são expressamente localizados na função de cuidadores escolares.

Portanto,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante cuidador para alunos com deficiência que necessitem de cuidados na locomoção, alimentação e higiene pessoal. Cabedelo vai além, pois garante este direito aos alunos com deficiências que precisam de acompanhamento mais direcionado na inclusão escolar em diversas atividades. Em 2015, até o momento, existem 199 alunos com deficiência e 95 cuidadores em escolas e creches municipais (CABEDELLO, 2015, p. 64).

Os indicadores apontam que o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentam a escola no município totalizam 93,2% dessa população, ficando acima da média nacional que é de 85% e da média estadual que é de 85,1% (IBGE/Censo Populacional – 2010 *apud* CABEDELLO, 2015, p. 62). Diante dessa realidade, a presença do cuidador se torna fundamental para garantir o acesso e a permanência dos educandos com deficiência no tocante ao seu processo de inclusão educacional no município.

De acordo com os dados da matrícula no último censo (BRASIL, 2017c), no município de Cabedelo/PB, no ano de 2017, foram realizadas na modalidade da Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) 132 matrículas no ano de 2017,

assim distribuídas: na Educação Infantil na etapa da Creche: Parcial 1 e integral 5, totalizando 6 matrículas. Na etapa da Pré-escola: 13 matrículas. Na modalidade do Ensino Fundamental nas séries iniciais: Parcial 88 matrículas e integral 25.

No último ano de 2017, de acordo com dados da Secretaria de Educação (SEDUC)³¹, o município dispôs de 140 cuidadores distribuídos nas escolas e creches da rede municipal para atender às demandas de inclusão escolar das crianças com deficiência. Observa-se, portanto, um quantitativo significativo dos profissionais cuidadores presentes nas instituições de ensino para o acompanhamento das crianças que necessitaram de apoio no tocante ao processo de inclusão e desenvolvimento educacional.

Apesar da presença dos cuidadores ser claramente expressa no Plano Municipal de Educação (CABEDELLO, 2015), com relação às medidas estratégicas descritas no referido documento não identificamos nenhuma estratégia específica de desenvolvimento profissional voltada para esses trabalhadores. A sua presença é apenas indicada de forma expressa juntamente aos demais profissionais da educação, a exemplo dos tradutores e intérpretes de LIBRAS e dos transcritores do Sistema Braille ao determinar a garantia da oferta desses serviços educacionais para os educandos que necessitem de inclusão escolar.

Apesar de ser efetivada a presença dos cuidadores no sistema regular de ensino municipal para o acompanhamento escolar das crianças com deficiência, não encontramos no referido plano nenhuma menção da presença desses profissionais descrita nas suas estratégias específicas no capítulo que trata da especificidade da Educação Especial.

No ano de 2017 foi elaborado através do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Rafael Henrique França dos Santos, o Manual de Orientações para a Educação Inclusiva. O documento foi elaborado com a finalidade de orientar os professores da Rede Municipal de Ensino no tocante ao processo de inclusão escolar dos educandos público-alvo da Educação Especial.

Sobre a sua finalidade,

A Secretaria de Educação através do Centro de Atendimento Educacional Especializado baseada em marcos legais, Políticos e Pedagógicos Nacionais, Estaduais e Municipais vem orientar os professores (as) da rede municipal de ensino para o processo de inclusão educacional dos Alunos Público Alvo da Educação Especial (CABEDELLO, 2017a, [s.p.]).

³¹ As informações foram acessadas na página oficial da Prefeitura Municipal de Cabedelo/PB, no ano de 2017. Informação disponível em: http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticia_completa.asp?noticia=3051.

A organização desse documento utilizou como base as leis que regulamentam a Educação Inclusiva no Brasil, procurando fomentar ações para o ensino das crianças com deficiência na rede municipal de ensino. As suas orientações consistem na definição do papel atribuído aos profissionais escolares, visando esclarecer as responsabilidades de cada um no tratamento da inclusão escolar.

Compõe como eixo específico a definição das atribuições dos gestores escolares, professores de sala regular, dos profissionais de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na sua proposta são indicadas ainda as orientações para realizar a avaliação com foco na abordagem inclusiva dos educandos público-alvo da Educação Especial, indicando também ações para o desenvolvimento da formação dos profissionais atuantes na Educação Inclusiva e a utilização de recursos pedagógicos adaptados e flexíveis.

No Manual de Orientações para a Educação Inclusiva (CABEDELO, 2017a), estão mencionados os cuidadores escolares e esclarecidas também as demandas da sua função.

Sendo assim, cabe aos cuidadores escolares

Cuidador: Auxiliar o aluno com limitações de comunicação, orientação, locomoção, higiene, dificuldade de alimentar-se sozinho, ou outras limitações, ajudando-o na realização de atividades escolares que não consegue desenvolver sozinho, tanto em sala de aula como nas atividades extraclasse, viabilizando assim sua efetiva participação escolar. Este profissional deve participar do planejamento junto com a professora (CABEDELO, 2017a, [s.p.]).

Ou seja, ao mencionar a figura do cuidador escolar, enfatiza a sua função de apoio e estende a sua função a outras atividades nas classes regulares e em atividades extraclasse aos educandos com deficiência que venham necessitar de apoio em função do surgimento de possíveis limitações para realizar suas tarefas escolares. Observamos a indicação do apoio pedagógico, o que descaracteriza a função de cuidados básicos, mesmo esse apoio não estando explicitado, ao direcionar as responsabilidades de funcionais dos cuidadores nas salas de aula para a realização das tarefas escolares e sua indicação na participação no planejamento pedagógico junto aos professores.

Esta indicação, ultrapassa as responsabilidades da função de cuidados proposta pelo município. A descrição da função é expressa de forma contraditória ao determinar que o cuidador deve atuar no apoio dos cuidados pessoais de locomoção, higiene e alimentação, mas, seguidamente determina que estes devem atuar nas atividades escolares e na participação do planejamento pedagógico junto aos professores.

Ao finalizar sua proposta, o Manual de Orientações para a Educação Inclusiva (CABEDELLO, 2017a) indica as orientações pedagógicas referentes ao processo de inclusão educacional dos alunos da Educação Especial no município, visando ainda fornecer orientações às escolas da rede municipal para incluir nos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) as Salas de Recursos Multifuncionais e a proposta para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em conformidade com as orientações do MEC/SEESP em Nota Técnica nº 11, de 2010.

Desta feita, foi necessário a abordagem dos documentos que norteiam a proposta para a educação inclusiva no município. Primeiramente para compreender a organização de sua proposta para a Educação Especial e sucessivamente localizar como é regida a presença dos cuidadores no entorno desses documentos. Em seguida, traremos o contexto da proposta formativa no município para o trabalho do cuidador.

5.4 O contexto local: O que dizem as políticas formativas

Ao consultar os documentos que regem as Políticas de Inclusão no município, identificamos dois específicos que trazem orientações sobre a formação. São estes: Plano Municipal de Educação (CABEDELLO, 2015) e o Manual de Orientações para a Educação Inclusiva (CABEDELLO, 2017a).

Dentre as estratégias de inclusão em Cabedelo/PB a presença dos cuidadores é indicada para atender às demandas do processo de escolarização dos estudantes pertencentes à modalidade da Educação Especial. Na esfera municipal, os cuidadores escolares passaram a fazer parte dos profissionais da educação.

De acordo com as orientações adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), os cuidadores escolares ingressam no serviço público municipal sob o regime de contratação temporária (com validade de 2 anos). Durante o exercício do cargo no município de Cabedelo/PB, não são assegurados os seus direitos enquanto servidores públicos em regime estatutário, uma vez que ainda não foi institucionalizado em vias legais o seu acesso profissional no município em caráter permanente.

No município não foi realizado ainda nenhum concurso público para o cargo de profissional de apoio escolar; sendo assim, os cuidadores não contam a estabilidade no emprego e não possuem perspectiva de continuidade no cargo. A formação inicial exigida no município para o exercício do cargo do cuidador escolar é a nível de ensino médio. Também não é exigido nenhum curso técnico de formação na área cuidados para sua atuação escolar.

As informações contidas no PME (2015-2025) ressaltam as orientações explicitadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), no que diz respeito à garantia da presença de cuidadores para alunos com deficiência que necessitem de cuidados na locomoção, alimentação e higiene pessoal. Admite que no município a função do cuidador é ampliada, “[...] Cabedelo vai além, pois garante este direito aos alunos com deficiências que precisam de acompanhamento mais direcionado na inclusão escolar em diversas atividades (CABEDELLO, 2015, p. 64).

No capítulo dedicado à Educação Infantil (CABEDELLO, 2015, p. 19-25), a formação continuada é especificada,

A formação continuada acontece com todos os profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil (professores, gestores, supervisores, auxiliares de sala e cuidadores), não eximindo a função do suporte pedagógico, da própria unidade infantil, de realizar formações específicas que venham atender às necessidades particulares de cada contexto educacional (CABEDELLO, 2015, p. 21).

Ao realizar formações voltadas para todos os profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil, os cuidadores são incluídos, reforçando desta forma, a sua proposta para os profissionais que atuam na etapa da Educação Infantil, ao afirmar como parte de suas estratégias: “II - Promover a formação continuada dos gestores, supervisores, professores e dos profissionais não docentes que atuam nas instituições de educação infantil públicas;” (CABEDELLO, 2015, p. 22). Desta feita, na sua proposta incluem os cuidadores como os profissionais não docentes.

Entendemos que a formação deve permear todas as etapas educacionais nas quais houver a necessidade de inclusão. Mas a indicação dessa formação visa atender as especificidades da Educação Infantil, entendidas como indispensáveis, devendo permanecer o desenvolvimento dessas ações formativas a todos os profissionais que atuam nesta importante etapa educacional.

Porém, as questões vinculadas à formação dos cuidadores dizem respeito às especificidades da Educação Especial enquanto modalidade educativa, a qual deve perpassar todas as demais modalidades educacionais. A meta específica sobre a Educação Especial no referido plano não contemplou nas suas estratégias a formação dos cuidadores escolares.

Em consulta ao capítulo que trata especificamente da Educação Especial (CABEDELLO, 2015, p. 61-67), ao serem formuladas as suas estratégias, não mencionou os cuidadores escolares, sendo expressamente indicada a formação apenas para os profissionais docentes que

atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE): “III - Ampliar, ao longo deste PME, com apoio da União, salas de recursos multifuncionais e garantir no mínimo uma formação por ano para os docentes do atendimento educacional especializado nas escolas do município;” (CABEDELLO, 2015, p. 66).

Por conseguinte, é expressamente indicada a necessidade de formação para os professores de sala de aula regular e os supervisores educacionais. Porém, é indicada apenas uma sensibilização com os demais profissionais das escolas. Desta feita, não direciona a indicação de formação aos cuidadores.

Nas suas diretrizes específicas para a Educação Especial (CABEDELLO, 2015, p. 61), é indicada no município uma equipe multiprofissional para dar apoio à inclusão educacional nas escolas e creches. A esta equipe compete exercer diversas ações voltadas ao processo de inclusão escolar dos educandos com deficiência. Dentre suas ações, é indicada a realização de formações. Assim dispõe: “[...] Realizar orientações e formações com os professores de sala regular, Sala de Recursos Multifuncionais SRM e supervisores, sensibilização com todos os profissionais das escolas, reuniões com os pais, como também visitas domiciliares aos pais dos alunos” (CABEDELLO, 2015, p. 64). Novamente, a indicação de formação para os cuidadores não foi mencionada, esta orientação é claramente expressa apenas para os professores e supervisores.

De acordo com a Secretária de Educação (SEDUC), a formação específica em Educação Especial é realizada em conjunto com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Sendo assim, foi organizado o Manual de Orientações para a Educação Inclusiva (CABEDELLO, 2017a). Neste documento é indicada a necessidade da formação profissional para os profissionais da educação do município, sendo indicadas como estratégias:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Precisamos trabalhar em parceria com a Família, Secretaria de Educação/Centro de Atendimento Educacional Especializado e Instituições ou profissionais que atendem os alunos, através de reuniões e palestras para aprofundar o conhecimento sobre os alunos alvo da Educação Inclusiva. A SEDUC oferece Formações nesta área objetivando contribuir para uma efetiva educação inclusiva. A plataforma do MEC fornece subsídios voltados para a inclusão. Buscar conhecimento na área de Educação Inclusiva é fundamental para uma prática eficaz. É compromisso desta Secretaria, apoiar às escolas no processo de Inclusão Educacional dos Alunos Público Alvo da Educação Especial. Portanto, estamos à disposição para estas ou outras situações não colocadas nestas orientações (CABEDELLO, 2017a, [s.p.]).

Em sua proposta apesar de assumir a responsabilidade com a formação juntamente com a Secretaria de Educação (SEDUC), visando firmar o compromisso com as parcerias externas, e até indicando outros acessos para a formação na educação inclusiva, não menciona os cuidadores na sua proposta. A indicação consiste mais no comprometimento em se firmar parcerias de apoio à Inclusão Educacional do que em formatar uma proposta voltada para o desenvolvimento da formação profissional.

Com relação à especificidade dos profissionais de apoio, ao tratar o compromisso com a formação profissional de forma genérica, ou seja, não especificando a quem se destina a referida formação, não indica um modelo consistente centrado nas especificidades dos cuidadores escolares.

Mesmo sem uma indicação expressa em meio aos documentos formais que regem a Política da Educação Especial no município para a formação dos cuidadores, de acordo com a SEDUC, são realizadas formações ao longo do ano letivo para estes trabalhadores. Estas informações são disponibilizadas por meio de divulgação nos veículos de comunicação oficial na página da prefeitura³².

Em uma das formações³³ realizadas no ano de 2017, no conteúdo de sua proposta foram indicadas as responsabilidades e tarefas dos cuidadores no acompanhamento das crianças com deficiência:

Alimentar; vestir; locomover; Realizar higiene corporal e bucal; manipular objetos; sentar; levantar, transferência postural; orientar-se espacialmente; acompanhar nas brincadeiras; acompanhar a professora na elaboração (confecção de material) e aplicação de atividades; estimular a coordenação motora, linguagem oral e escrita durante as atividades; produzir portfólio do aluno com apoio da professora; manter contato com os pais preferencialmente profissional, juntamente com a professora (CABEDELLO, 2017b).

Mesmo o município não disponibilizando em sua Política de Educação Especial as diretrizes necessárias à formação dos cuidadores escolares, todavia, ao realizar os encontros para formações no município são abordadas as responsabilidades que competem a estes trabalhadores. Estas responsabilidades passam a exigir conhecimentos de domínio da área de

³² As informações foram acessadas na página oficial da Prefeitura Municipal de Cabedelo/PB, no ano de 2017. Informação disponível em: http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticia_completa.asp?noticia=3051.

³³ Formação realizada em 30 de março de 2017, na qual o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) forneceu a divulgação de um fôlder sobre “O papel do (a) cuidador (a).” Informação disponível em: http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticia_completa.asp?noticia=3051

Educação Especial, independente da apropriação dos saberes e conhecimentos necessários para os cuidadores exercerem suas funções de maneira adequada.

Recentemente foi divulgada a realização da primeira formação para os cuidadores³⁴ no município do ano de 2018. A prefeitura informou que por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), em 18 de maio de 2018, “[...] realizou, nestas segunda e quarta-feira (16 e 18) uma formação em Educação Inclusiva voltada para os cuidadores de alunos com deficiência do município. A iniciativa teve como objetivo aprimorar os conhecimentos voltados à legislação e à prática do trabalho” (CABEDELLO, 2018).

Sobre a importância da realização de formações para os profissionais de apoio, afirma que Cabedelo é um município preocupado com a manutenção do quadro dos cuidadores, e no acompanhamento do seu trabalho. Sobre a proposta da formação afirma investir “[...] sobretudo, na qualificação dos profissionais em todos os sentidos. Esta é a primeira de três formações que ofereceremos esse ano e faz parte de nossa Política de Educação Inclusiva” (CABEDELLO, 2018).

Sobre a necessidade e a importância da realização das formações, o depoimento de uma cuidadora participante reflete na importância do seu trabalho no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência no município:

Quando comecei com a criança, ela não sabia fazer nada, pegar em um lápis, fazer a higiene, por exemplo. Então, percebemos que o cuidador é como uma sombra da criança, ou seja, estamos ali para ajudá-la em tudo. Com apoio da Educação Inclusiva e do Instituto Revertendo o Autismo (IRA), hoje percebemos a redução na agressividade que ela tinha e a sociabilidade que ela adquiriu. A formação, em si, deixa para nós aspectos sobre a função do cuidador, a ética envolvida, a legislação sobre a profissão, bem como aspectos relativos às deficiências. É muito importante saber todas essas coisas e, sobretudo, ajudar a criança com deficiência a evoluir e adquirir mais independência (CABEDELLO, 2018).

O depoimento disponibilizado pela prefeitura em sua página oficial ao final da formação indica que o cuidador escolar exerce sua função em todos os espaços escolares. Uma vez que esse acompanhamento é realizado durante todo o percurso escolar das crianças com deficiência, incluem automaticamente esse acesso na sala de aula regular.

Neste sentido, passam a exigir dos cuidadores uma série de domínios teóricos e metodológicos sobre os conhecimentos pedagógicos adequados para orientar na execução das

³⁴ Sobre as informações na íntegra, as mesmas estão disponíveis na página da prefeitura: http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticia_completa.asp?noticia=3618

tarefas escolares. Essa exigência pode ocasionar entraves para o exercício funcional, uma vez que a formação inicial para ingressar no cargo é a nível de ensino médio. E a formação continuada realizada a nível municipal tem priorizado a temática dos cuidados básicos e da delegação de responsabilidades para a o exercício funcional.

A falta de diretrizes concisas para a formação desses profissionais no município condiz com a ausência da elaboração das diretrizes a nível nacional. Assim, ao consultar os documentos oficiais sobre a legislação educacional no município, a presença do cuidador é identificada como parte integrante da proposta para a Educação Especial, mas não atende às especificidades das demandas pedagógicas exigidas para o exercício do cargo. Ao serem inseridos no campo da educação, esses conhecimentos, sobretudo, dizem respeito às especificidades da Educação Especial em concordância com os conhecimentos oriundos necessários das demais áreas, a exemplo das áreas de saúde, psicologia etc.

Constata-se, com base nas informações oficiais divulgadas, que os objetivos das formações estão sendo direcionados com foco na divulgação de informações sobre a legislação educacional para o cargo do profissional de apoio, abordagem genérica sobre algumas deficiências e informações sobre a função do cuidador com ênfase na política de responsabilização desses trabalhadores.

Em suma, entre os fatores que corroboram com essa realidade, o modelo adotado nos documentos oficiais consultados que tratam da legislação educacional no município segue o fluxo nacional e não contém proposta específica voltada para a formação dos cuidadores escolares. Outro fator determinante nesse percurso diz respeito à valorização profissional da categoria. Tendo seu acesso ao trabalho escolar sob o regime de contratação temporária, e por ser esta uma função sem perspectiva de continuidade, a formação pode passar por um processo de secundarização ao não ser priorizada como requisito para a investidura em cargos funcionais de caráter temporário, tanto em nível nacional como em nível local.

Diante das considerações até aqui feitas, indicamos a necessidade de atualização da política municipal de educação especial. Torna-se importante a atualização da proposta municipal de inclusão para que se defina com maior clareza a presença dos cuidadores escolares como parte integrante das estratégias de desenvolvimento e que sejam definidas de modo estratégico as diretrizes formativas para o trabalho desses profissionais. Enfatizamos, também, a importância da necessidade de continuidade do exercício funcional por meio da realização de concurso público para o cargo efetivo de cuidador escolar.

6 CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES: entre o ideal e o real

[...] Subsídios relevantes podem e devem compor um documento oficial de educação especial. Entretanto, mais importante que um documento técnico específico, é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais leis. Assim, *é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de Educação Especial* (MAZZOTTA, 2011, p. 244).

Nesta parte da dissertação apresentamos uma síntese do processo analítico realizado. Na tentativa de elucidar a essência do fenômeno estudado, de modo que possamos entender o que de fato acontece com o cuidador escolar e o seu trabalho no sistema educacional, nos valeremos das contribuições de Kosik (2002), quando ele afirma:

O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: como pode se conhecer a realidade? é sempre percebida por uma questão mais fundamental: que é a realidade? (KOSIK, 2002, p. 43).

E a realidade do cuidador escolar no município de Cabedelo é a síntese de determinações múltiplas – que precisam de apelar à história dos conceitos de infância, de criança com deficiência e dos percursos adotados pela Educação Especial e sua respectiva legislação educacional. E como a totalidade da realidade do cuidador escolar acontece numa sociedade que, como a brasileira, pode ser definida como capitalista, periférica, associada e dependente, vamos constatar que a contradição real é um traço específico e exclusivo da sociedade capitalista (HERMIDA, 2008). Para Fernández Enguita (1987, p. 133), a contradição nos países capitalistas democráticos é uma característica da “(...) sociedade e não do domínio da natureza. E do capitalismo, não de nenhum outro modo de produção anterior e posterior”.

A busca da totalidade necessária para a compreensão do nosso objeto de estudo nos remete necessariamente à diferença que existe entre o real e o aparente. Na opinião de Kosik (2002, p. 20):

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, “a cisão do único” é o modo pelo qual o pensamento capta “a coisa em si”.

Logo, para alcançar a compreensão crítica da realidade é preciso ir além das aparências, pois, as coisas não existem isoladas na relação homem e mundo contemporâneo. A compreensão da realidade concreta, segundo Kosik (2002), requer a compreensão da ação (possível pela práxis concreta) e o pensamento (práxis abstrata) para se atingir o pensamento crítico. Com efeito, romper com o mundo da pseudoconcreticidade significa necessariamente conhecer a realidade social naquilo que é, na sua essência, entre a aparência e a realidade.

Corroborando tal perspectiva, Hermida (2008, p. 138) afirma: “Voltando ao tema da cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo [...] entre os objetivos proclamados e os reais, ou entre igualdade formal e desigualdade real [...] existem contradições”. Pode-se dizer que aquilo que é proposto pelo Estado brasileiro sobre as políticas públicas de inclusão nem sempre resultaram em avanços na sua implementação prática no sistema educacional.

Outro autor que nos alerta sobre a necessária relação dialética entre educação e sociedade é Saviani (2012). Para ele, a compreensão dos processos histórico e social é essencial para compreender as transformações na estrutura educacional vigente, não devendo estas transformações serem analisadas apenas no âmbito unilateral da estrutura social dominante. Ou seja, realizando um esforço de síntese dialética, que procure relacionar o todo a suas respectivas partes, é que poderemos elucidar a essência do objeto de estudo. Ainda para o autor (SAVIANI, 2013a, p. 03),

Considera-se que o conhecimento em geral, especificamente, o conhecimento histórico-educacional configura um movimento que parte do todo caótico (síncrise) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese). Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto, isto é, como uma “rica totalidade das relações e determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 228-237 *apud* SAVIANI, 2013a, p.3).

Um outro aspecto que foi considerado no nosso esforço analítico foi a importância da abordagem histórica – inclusive de longa duração. Para Gramsci (2004, p. 94, 95):

Não se pode separar a filosofia da história da filosofia, nem a cultura da história da cultura. No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções.

Lembremos que este estudo procurou situar os trabalhadores identificados como cuidadores escolares na perspectiva social da classe operária (HOBSBAWM, 2015). Até porque na opinião dos pesquisadores autores desta dissertação de mestrado, a investigação histórica não é desinteressada.

Conforme Saviani (2013a, p. 04),

Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica no estudo de sua gênese.

As considerações metodológicas supracitadas descritas por Saviani (2013a), motivaram-nos a tentar identificar o lugar dos cuidadores no transcurso da história – apelando à própria história social da infância, da criança com deficiência, das instituições sociais de atendimento ao deficiente, da educação especial e da legislação educacional voltada para a pessoa com deficiência.

Nosso esforço analítico foi sistematizado em quatro momentos. Num primeiro momento, apresentamos a necessidade de considerar as categorias infância, criança com deficiência e cuidador escolar como categorias sociais e históricas. Em seguida, dissertamos sobre o paradigma da inclusão e da exclusão social no marco das relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Isto posto, expomos sobre dois dos mitos que na opinião de Hermida (2008), Saviani (2012), Fernández Enguita (1987), e Bowles e Gintis (1985) caracterizam como sendo: a) o mito da inclusão educacional; e, b) o mito da igualdade formal – desigualdade real.

No terceiro momento apresentamos nossas análises sobre a inclusão educacional e as contradições e os desafios presentes na escola inclusiva. E, por fim, apresentamos nossas considerações sobre os reflexos das políticas educacionais que afetam diretamente no trabalho e na formação profissional dos cuidadores escolares.

Na opinião de Bowles e Gintis (1985), a produção capitalista não é apenas um processo técnico, é um processo social. Diante desta afirmativa, a questão da igualdade formal proclamada pela sociedade capitalista no sistema educacional brasileiro é permeada por contradições. No contexto real da materialização da sua proposta no sistema escolar tem se apoiado em fundamentos excludentes:

En primer término, las estrategias liberales para lograr la igualdad económica se an fundado em una concepción equivocada de la evolución histórica del sistema educativo. A la vuelta de los años, la educación nunca a sido una fuerza eficaz para lograr la igualdad económica [...] (BOWLES; GINTIS, 1985, p. 19).

No mito da igualdade formal, na sociedade capitalista a educação funciona como equalizadora das oportunidades sociais. Pois, não considera que as desigualdades econômicas interferem no desenvolvimento pessoal e social. Nessa concepção de educação, a escola exerce papel central como produtora dos interesses capitalistas para manutenção dos seus ideais, conduzindo na perpetuação das desigualdades econômicas. A questão da educação como equalizadora das oportunidades sociais e econômicas no modelo de sociedade capitalista, a exemplo da nossa, é desmistificada pelos autores:

Las escuelas fomentan la desigualdad legítima mediante la manera ostensiblemente meritocrática con que se recompesan y promueven a los estudiantes, y com que les asignan a diferentes cargos dentro de la jerarquía ocupacional. [...] Las escuelas fomentan tipos de desarrollo personal compatibles com las relaciones de dominación y subordinación de la esfera económica y, por último las escuelas producen excedente de mano de obra capacitada lo suficiente amplios como para hacer efectiva el arma principal que tiene el patrón para disciplinar a los trabajadores – la facultad de contratar y despedir (BOWLES; GINTIS, 1985, p. 23).

Dessa forma, a escola funciona como produtora das relações de dominação e exploração, sujeitando os objetivos da proposta educacional aos interesses capitalistas.

A questão da desigualdade legitimada pelas relações de mercado também é enfatizada por Hermida (2008, p. 124):

É no mercado onde vamos encontrar as raízes do individualismo, da meritocracia e da competição; teoricamente, o liberalismo afirma que o mercado permite o ingresso de todos; é democrático, já que cada um vai ter oportunidade de ser retribuído de acordo com suas capacidades – seja no valor de seu produto ou na qualidade de seu serviço.

Nos preceitos da escola a serviço da sociedade capitalista, a inclusão educacional se caracteriza como mito, na medida em que existe a contradição na correspondência entre o acesso escolar aparentemente democrático e as práticas de inclusão educacional não condizentes com essa realidade para o desenvolvimento e a permanência dos educandos com deficiência no sistema escolar formal. Ou seja, a desigualdade é legitimada e refletida no âmbito da organização escolar por meio da realização de seus objetivos reais.

Segundo Hermida (2008), existe uma distinção peculiar entre os objetivos proclamados e os reais. Os objetivos proclamados coincidem com o que é propagado na forma da lei e os objetivos reais indicam a forma concreta da organização escolar.

Sendo assim:

A contradição entre os objetivos reais e os objetivos proclamados é uma das mais importantes características da ideologia liberal e do capitalismo. Mesmo os objetivos proclamados indicando as finalidades últimas, e os objetivos reais as ações concretas, isso não exime uns e outros a que entrem em franca oposição (HERMIDA, 2008, p. 124).

A contradição entre igualdade formal e desigualdade real é confrontada na realidade concreta. Uma proposta educacional formulada nos preceitos de mercado, de competitividade, de individualidade, da meritocracia por si é excludente. É sob esse modelo complexo de sociedade que o trabalho exercido pelos cuidadores escolares vem se moldando como uma realidade no sistema educacional formal.

6.1 Infância, criança com deficiência e cuidador escolar: categorias sociais e históricas

Nessa etapa final das nossas análises, importa ressaltar que compreendemos e consideramos a concepção de infância, criança com deficiência e cuidador escolar reconhecidas como categorias sociais e históricas que perpassaram a composição deste trabalho. Alguns autores consultados representaram papel central para as análises do contexto social e histórico. Recorremos às concepções de Kuhlmann Jr. (2005, 2015), Oliveira (2011), Dias (2007), Hermida (2009), Jannuzzi (2012), Hobsbawm (2015) e Gramsci (1978).

Em síntese, a infância e a infância do deficiente são as primeiras categorias abordadas, diante da relevância de se reconhecer a criança com deficiência como sujeito histórico, social e cultural. Nessa concepção, concentramo-nos no esforço de não dissociar as categorias infância e infância do deficiente. Os resultados evidenciaram que a trajetória do deficiente foi constituída nos diferentes modelos de sociedade tendo a sua possibilidade de participação marcada pelo segregacionismo e maus-tratos e até como possibilidade de ser descartado do meio social do qual fazia parte (ARANHA, 2001; GUGEL, 2007; MARTINS, 2015).

O trajeto histórico do deficiente foi abordado considerando o contexto das sociedades primitivas, da concepção religiosa com o advento do cristianismo, no contexto das civilizações ocidentais, a exemplo da Grécia e da Roma antiga. A situação do deficiente na Idade Média,

foi marcada por retrocessos, tendo íntima ligação com o contexto social e histórico por que a humanidade passava. O panorama social passou por mudanças com as transformações ocorridas com a ascensão da classe burguesa durante o período da revolução industrial com a consolidação da sociedade capitalista.

A infância do deficiente foi sendo configurada, marcada pelo anonimato social e a exploração da força de trabalho. O seu desenvolvimento educacional também não foi uma prioridade nos períodos sociais distintos. Esta questão foi conceituada por Jannuzzi (2012, p. 20): “Assim, nada fazia urgir a educação. Os movimentos populares que incorporaram tais reivindicações surgiram posteriormente”.

Jannuzzi (2012) ao resgatar a história do processo de escolarização do deficiente, nos alerta para o fato de que o modo de pensar e de agir com o diferente depende da organização social como um todo, da sua base material. Os parâmetros econômicos, culturais e sociais influenciaram na composição do conceito de deficiência na atualidade. Isso é um fenômeno da sociedade capitalista.

As instituições sociais se organizaram ao longo da história de diferentes maneiras para atender à criança com deficiência. A proposta assistencialista foi ganhando contornos no início do século XX, contribuindo com o reforço da segregação das pessoas consideradas como anormais. A educação do deficiente sofreu um hibridismo entre a criação das classes especiais e o atendimento nas escolas regulares (CAMPOS, 2010; BUENO, 2016).

A abordagem histórica sobre o conceito de infância de Kuhlmann Jr. (2015) foi valorizada neste estudo, no esforço de reconhecer outras concepções que se contrapõem à visão linear do desenvolvimento histórico infantil proposto nos modelos clássicos, a exemplo de Ariès (1981). O autor ainda problematiza a questão conceitual da interpretação do sentido unilateral e do desenvolvimento da infância das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares.

Assim,

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem voz, sugerindo uma certa identidade com a perspectiva da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais (KUHLMANN Jr., 2015, p. 23).

Ainda na concepção de Kuhlmann Jr. (2015, p. 30), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de exceptivas vivido por elas em diferentes lugares

históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. Nisso consiste o respeito à natureza histórica e social da criança para o reconhecimento de sua participação como sujeitos concretos. Ao se pensar e conceber a criança como ser capaz de inferir no mundo, de se fazer presente em diferentes espaços e momentos, reconhece-se a sua participação social e histórica.

Hermida (2008) é um autor que reconhece e considera a infância como uma categoria social e histórica. A infância é concebida como uma etapa importante e singular, ao afirmar o seguinte:

[...] as crianças são sujeitos históricos e sociais, marcados pelas características e contradições das sociedades em que estão inseridas, elas produzem cultura e ao mesmo tempo que elas são produzidas pela própria cultura na qual estão socialmente inseridas (HERMIDA, 2008, p. 106).

Nos seus estudos sobre infância, o autor continua situando e reconhecendo a criança como sujeito histórico e social, dotada de potencialidades para se desenvolver através das diversas linguagens. As crianças expressam as variadas dimensões de sua existência: a lúdica, emocional, social, cultural, histórica, afetiva, corporal, racional, irracional e cognitiva (HERMIDA, 2008).

Na sociedade atual, no panorama da inclusão social a criança com deficiência precisa ser vista como um sujeito de direitos, tendo suas peculiaridades respeitadas, sejam elas das mais diversas ordens – cultural, intelectual, física ou sensorial. Nas sociedades signatárias dos direitos humanos, as oportunidades de desenvolvimento social necessitam estar disponíveis a todos sem exceção. Isso pressupõe a igualdade de oportunidade e a valorização das diferenças humanas.

Sobre a proposta educacional na atualidade, as instituições pré-escolares foram marcadas pelo teor social de cunho específico assistencialista, voltadas essencialmente para o atendimento das crianças das classes populares. A polaridade entre assistência e educação é evidenciada no que confere à discriminação da população pobre (KUHLMANN Jr., 2005). O modelo assistencialista reflete na organização do sistema educacional na elaboração da proposta escolar voltado para as classes populares nos dias atuais.

A respeito da organização das instituições de educação infantil: “Suas características condicionam a atividade da criança às rotinas, à dimensão relacional, ao domínio de determinada língua falada, ao mundo de significados já construídos em uma sociedade e cotidianos culturalmente criados” (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

E ainda reflete sobre:

As concepções existentes sobre educação infantil têm pesos políticos próprios, visto que os familiares, os educadores, os responsáveis pelas políticas públicas e outros adultos alimentam expectativas de cada criança e estabelecem metas antagônicas em relação ao que ela deve alcançar – expectativas e metas fortemente condicionadas pela classe social da população atendida (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

A perspectiva dos direitos humanos também foi valorizada neste estudo, isto porque não se pode resgatar a história da criança com deficiência, sem considerá-la como sujeito de direitos. A educação como direito humano é discutida como um direito fundamental, necessariamente, “[...] a discussão sobre o processo de construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa, na medida em que concebe a educação como direito inalienável de todos os seres humanos, devendo, portanto, ser ofertada a toda e qualquer pessoa” (DIAS, 2007, p. 451).

Isso nos levou a refletir sobre uma série de implicações de natureza jurídica e social a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988; os direitos educacionais da pessoa com deficiência passaram a ser proclamados de fato nas esferas social, jurídica e legal no nosso país.

Ainda de acordo com Dias (2007), a sociedade contemporânea é marcada por desigualdades sociais:

Contemporaneamente, em função do chamado novo ordenamento econômico e social do capital internacional, o quadro de desigualdades sociais tem-se aprofundado, produzindo uma complexa rede de relações sociais e políticas, expressão do processo de dominação e exploração econômica vivenciados pelos brasileiros (DIAS, 2007, p. 454).

No cenário nacional, ao serem elaboradas as políticas públicas de atendimento e inclusão social, constatou-se que as mesmas vêm sofrendo com essas transformações. Nesse sentido, a concepção de infância e de deficiência não fica imune a esse processo. Sobretudo, na elaboração da proposta formal de atendimento das crianças com deficiência.

Considerando-se que procuramos conceber a categoria de infância e criança com deficiência na perspectiva defendida por esses autores, tendo em vista que eles reconhecem a criança como um sujeito histórico de possibilidades e dotada de condições de se desenvolver em condições de igualdade perante a sociedade.

O cuidador escolar é reconhecido e valorizado neste estudo como uma categoria social e histórica na perspectiva da *história social da classe operária* (HOBSBAWM, 2015). No caminho percorrido, buscamos localizar o seu resgate histórico junto à história da própria

criança com deficiência. Nesse sentido, “a história operária, como todas as ciências sociais, preocupa-se tanto em mudar quanto em interpretar o mundo” (HOBSBAWM, 2015, p. 31). A abordagem histórica foi necessária, porque consideramos que os cuidadores exercem um papel central no contexto educativo das crianças com deficiência. Essa escolha permitiu colaborar com as análises sobre a consolidação do cuidador escolar no sistema de ensino da Prefeitura Municipal de Cabedelo-PB.

Recorremos também a Gramsci (1978, 2004), por ser um autor que considera a abordagem histórica e a importância do ato de ser filósofo. Posto que “após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo inconscientemente, (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem” está contida uma determinada concepção de mundo)” (GRAMSCI, 1978, p. 11). Conduz-nos ainda a necessidade de um segundo momento, a passagem do ato do pensar inconsciente ao momento da crítica e da consciência.

Todavia, para que a categoria dos cuidadores escolares adquira essa consciência para uma apreciação crítica da realidade, faz-se necessário acionar a própria consciência crítica sobre si mesmo. Refletir sobre a própria condição classista para a condução do processo de autonomia intelectual desses trabalhadores educacionais.

Sendo assim, retornamos as contribuições de Robsbawm (2015) sobre a classe e a consciência de classe: são inseparáveis. Diante das reflexões feitas, tendo em vista as condições de acesso no campo educacional e a maneira como a formação para o trabalho vem sendo conduzida em meio às políticas públicas educacionais que orientam na condução do exercício laboral, consideramos a sua condição classista dos cuidadores não sido priorizada.

6.2 O paradigma da inclusão/exclusão

O paradigma da exclusão educacional necessita ser combatido e eliminado da sociedade diante dos preceitos que apregoam o direito ao acesso educacional formal. A distinção de membros pertencentes ao mesmo meio social a partir de um caráter segregador foi cultuada e aceita enquanto parte dos sistemas que regiam suas normas a partir do seu caráter histórico, social e político. A exclusão fazia parte das sociedades sem, contudo, sua prática ser vista como algo que ferisse os valores sociais, morais ou políticos. Através de seu caráter normatizador era perfeitamente cabível a sua condição.

O panorama da inclusão/exclusão escolar reporta-se inicialmente ao modelo de integração escolar para alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Esse foi um modelo organizado inicialmente pelos países europeus, a exemplo da Dinamarca e Itália e seguido também pelos Estados Unidos, antes de ser propagado em contexto mundial.

Sobre essa concepção:

A partir da década de 70, essa ênfase passou por alterações significativas, de um conceito de *mainstreaming* ou de sistema escolar de “cascatas”, em que a integração do aluno se dava em níveis graduados, conforme suas possibilidades de manter-se num sistema escolar menos segregado, para uma ideia mais radical de adaptação das escolas regulares, para atender todos os alunos com necessidades especiais, independentemente do tipo e grau de deficiência. Nascia dessa maneira a concepção de educação inclusiva (BEYER, 2013, p. 26).

A concepção de educação inclusiva a qual inicialmente foi desenvolvida no modelo de integração, passou a assumir novos contornos ao se adotar o modelo de inclusão escolar. Essa concepção perpassa o conceito de integração gradativa para o conceito da inclusão obrigatória legalmente institucionalizada. Nesse sentido, aquilo que é apregoado por meio das políticas educacionais de inclusão precisa refletir na prática no cotidiano escolar os seus efeitos para que o direito educacional se concretize.

Portanto, na atualidade as práticas de exclusão social não devem ser mais difundidas e aceitas. Sobre o panorama da exclusão, “se a exclusão fazia parte da ‘normalidade das sociedades’, não mais desejamos que continue assim, tanto sobre o aspecto físico, espacial no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão [...]” (CARVALHO, 2014, p. 47).

O acesso educacional formal das pessoas com deficiência passa a ser entendido como uma importante conquista, possível de se efetivar no contexto atual; contudo, “na prática, em quase todos os países do mundo, inclusive no Brasil, crianças e jovens vêm sendo excluídos do ensino regular. Muitas diferentes desculpas têm sido usadas para justificar essa exclusão deliberada – a maioria delas diz respeito às características individuais” (ANTUN, 2013, p. 35).

Um dos maiores entraves educacionais na atualidade enfrentados pelas pessoas com deficiência diz respeito a efetivação do processo de inclusão escolar. O seu acesso, conquista recente no cenário educacional brasileiro é uma realidade, porém, os mais diversos mecanismos de exclusão têm se manifestado no interior dos sistemas educacionais inclusos.

O processo de escolarização formal reconhecido por meio de uma política pública bem definida pode ser visto como uma conquista histórica dos educandos com deficiência, mas

também dentro de suas contradições presentes nas relações de inclusão/exclusão e integração/segregação. “A diferença entre inclusão e exclusão é comumente trazida para a discussão sobre o significado da educação inclusiva, o que denota a importância de compreendê-la” (ANTUN, 2013, p. 37). Deve ser evitado, dessa forma, o reducionismo da educação inclusiva associada apenas ao marco legal que garantiu o acesso do deficiente à escola regular.

O combate às práticas segregadoras é vital e a importância dos documentos norteadores que apregoam o direito educacional da pessoa com deficiência, indispensável diante de um cenário constituído historicamente como aceitável. Porém, o acesso ao sistema escolar por si só não é suficiente para resolver o problema da inclusão/exclusão escolar. Encontramos essa problemática descrita nos próprios documentos oficiais que compõem a legislação nacional sobre a inclusão educacional.

Sobre o problema da exclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c):

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Fica explícita a seguinte questão: Enquanto marco histórico e legal, a escola se caracterizou por um modelo educacional que delimita a educação como um privilégio de um grupo, garantindo-se com isso a legitimação da exclusão permitida por meio do próprio ordenamento jurídico legal que institui as próprias políticas educacionais.

Uma política educacional ao ser formulada, pode contribuir com práticas de inclusão social ou passar a exercer um papel reprodutor da exclusão quando não consegue atender a todos que dela necessitem. Sendo assim, “requisitos, restrições e exceções, são inerentes à lógica de integração e levam à exclusão. Educação inclusiva não diz respeito à maioria. E ao contrário de integração, não implica generalização ou assimilação” (ANTUN, 2013, p. 37).

Nessa perspectiva, os princípios que apregoam as práticas de inclusão devem ter como alicerce a preocupação da garantia dos direitos sociais para a diversidade em respeito às diferenças individuais. Sobretudo, esse princípio deve estar voltado para as classes populares,

as quais dependem em sua grande maioria da educação pública para garantia do acesso aos serviços educacionais de seus filhos.

De acordo com Carvalho (2014, p. 121), “para que na prática a educação inclusiva se concretize na plenitude de sua proposta é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas”.

A remoção dessas barreiras, das mais diversas ordens, tende a permanecer inalterada por consequência do modelo educacional que conduziu a implantação da proposta para a Educação Especial em nível nacional. Os preceitos educacionais de modo geral, ao serem organizados para a garantia do acesso e permanência dos educandos com deficiência no sistema escolar incluso, tem em sua base os preceitos da escola tradicional com seus fundamentos centrados no intelecto, na individualidade e na competitividade.

Os processos educacionais atuais têm como modelo os pressupostos da escola tradicional. Sua fundamentação tem na sua origem a essência na concepção liberal de educação.

A esse respeito,

Sobre a concepção liberal de educação: educação na concepção liberal, é concebida como um direito do indivíduo, um indivíduo egoísta, que precisa ser formado para inserir-se num mundo novo, competitivo, para poder participar da vida produtiva dele. A exaltação da formação individual em detrimento da social, está contida tanto nos conteúdos das propostas pedagógicas quanto nas relações sociais de educação que se desenvolvem no interior da instituição escolar (HERMIDA, 2008, p. 139).

Sendo a proposta da educação focada nos princípios individuais de competitividade, a proposta para a Educação Especial fica pendente de participação nos processos sociais de produção coletiva, uma vez que seus fundamentos privilegiam a concepção formativa no âmbito da valorização individual. Nesse processo, a inclusão educacional em termos de acesso ao ambiente escolar pode até ser uma realidade, mas, antagonicamente a criança com deficiência fica de fora do processo de participação coletiva.

Saviani (2012), ao problematizar as questões sobre a forma de organização e funcionamento da educação, afirma que quando esta se concentra nos preceitos da escola tradicional, revela-se o seu caráter reprodutivista. Neste sentido, “[...] empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (SAVIANI, 2012, p. 27).

As crianças público-alvo da Educação Especial adentraram aos muros da escola, tendo a oportunidade de participação no seu direito educacional. Porém, devemos atentar ao modelo de educação que é posto à disposição dessas crianças, em qual modelo educacional é materializado. “A abrangência dos objetivos proclamados torna-se opaca pela estreiteza concreta da proposta universalista – seus objetivos reais” (HERMIDA, 2008, p. 138). Os fatos que são antagônicos: Em sua proposta pedagógica inclusiva, a escola tradicional para atender às demandas da Educação Especial se apropria do modelo conservador de educação, secularmente adotado e propagado como modelo ideal.

Uma proposta educacional pautada na abordagem tradicional de ensino tem nos seus fundamentos o privilégio no conteúdo passado pelo professor, devendo ao aluno a sua assimilação de forma passiva. Desta feita, a organização do processo educacional com base no modelo escolar tradicional não atende às necessidades educativas das crianças com deficiência por se centrar nas funções intelectuais e pelo seu caráter conservador.

Mesmo com os discursos propagados pelas práticas de inclusão escolar na atualidade com a adoção de diretrizes voltadas para a valorização e a participação dos educandos com deficiência nos sistemas educacionais inclusos, contraditoriamente, os mesmos têm como base a concepção tradicional de educação centrada no intelecto. A forma organizacional da educação pautada no intelecto pode excluir as oportunidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, deixando-as à margem do saber escolar.

No que compete ao processo de organização formal escolar, ao adotar o modelo conservador burguês de educação na elaboração de suas estratégias, não tem priorizado as práticas inovadoras para ressignificar suas ações inclusivas. O modelo conservador é enfatizado na medida em que vem sendo usado como um instrumento de reprodução das relações de produção na escola capitalista. “Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (SAVIANI, 2012, p. 29).

A contradição consiste, dessa forma, na adoção do modelo tradicional vigente, o qual sendo centrado no intelecto desprivilegia outras formas de aprendizado que valorizem as potencialidades dos educandos com deficiência. A respeito da dicotomia existente entre igualdade/desigualdade presentes nos sistemas educacionais, Saviani (2012, p. 70) conceitua: “Entendo, pois, que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade”. Nesse sentido, a escola tradicional se materializa como um espaço de oportunidades educativas ideais

e ao mesmo tempo de desigualdades reais, na tentativa de efetivar sua proposta de igualdade educacional nos preceitos da inclusão escolar.

Sobre a educação como instrumento de discriminação social com base no modelo tradicional de educação escolar: “Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva” (SAVIANI, 2012, p. 29). Assim, esbarramos no modelo de educação concebido historicamente no cenário brasileiro que contraria a perspectiva da inclusão educacional na ótica da educação em direitos humanos como garantia do acesso e participação da criança com deficiência ao sistema regular de ensino para exercer o seu direito a uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

Ainda segundo Saviani (2012), o modelo da educação escolar na atualidade na concepção tradicional reproduz a marginalidade social. Sendo assim, todo aquele que não é esclarecido é marginalizado. A causa da marginalidade é identificada com a ignorância; logo, cabe à escola tradicional ter na sua proposta pedagógica os pressupostos fundamentados na instrução e na transmissão do conhecimento como tentativa de superação das desigualdades sociais.

Nas palavras do próprio Saviani (2012, p. 7), marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes. Mas a “anormalidade” não é algo, em si, negativo: ela é simplesmente, uma diferença”. Ou seja, uma proposta educacional centrada na transmissão e assimilação do conhecimento, sem com isso respeitar as diferenças e potencialidades individuais, inviabiliza o processo de desenvolvimento escolar dos educandos que possuem alguma limitação ou deficiência por não contribuir para a democratização das oportunidades.

Sendo a proposta para a Educação Especial materialmente instituída no paradigma da proposta tradicional de ensino, os educandos com alguma limitação ou comprometimento, podem não alcançar seus objetivos. Mesmo tendo acessado o sistema regular de ensino, continuam à margem do direito de aprendizagem e em condições desiguais de desenvolvimento escolar. Nesse contexto, materializa-se a proposta burguesa, cujo modelo educacional possui caráter segregador com ênfase no intelecto para o aprendizado dos educandos público-alvo da Educação Especial.

O comprometimento com uma educação a serviço dos interesses dominantes é marcado pelos próprios interesses subordinados à própria cultura burguesa. “Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa

como em relação a cultura proletária” (SAVIANI, 2012, p. 26). Sendo assim, o modelo organizacional que rege a educação como é constituído passa pelo conceito de discriminação, na medida em que inclui a criança com necessidades educacionais especiais no sistema escolar, mas não resolve o problema da exclusão real.

De fato, a escola inclusiva garantiu a entrada de alunos no sistema educacional (contexto ideal), antes vivendo em situação de rejeição escolar, porém a questão da inclusão não se esgota com esse acesso. Mesmo com a implantação de uma política educacional bem definida para subsidiar ações voltadas à inclusão escolar das pessoas público-alvo da Educação Especial, na prática não significa que ao adentrarem nos muros das escolas, seja efetivada a inclusão escolar (contexto real) dos educandos com deficiência.

A contradição consiste em o próprio Estado brasileiro reconhecer:

[...] mas, hoje, com a consolidação dos marcos legais e os avanços na constituição de políticas de Estado para as pessoas com deficiência, já é possível identificar que a simples criação de políticas públicas nas estruturas setoriais não é capaz de dar conta dos problemas como educação, emprego, cultura, saúde, moradia ou transporte, uma vez que eles, em geral, decorrem de barreiras que perpassam as diversas áreas de maneira sobreposta e com impactos inter-relacionados (BRASIL, 2016c, p. 13).

Pode-se concluir com o enunciado que a formulação de política públicas de inclusão não é suficiente para resolver os problemas sociais; especificamos os problemas em torno da educação. Todavia, faz-se necessário em se tratando de legislação educacional considerar as várias dimensões que configuram sua existência enquanto dever do Estado para a garantia de um sistema educacional incluso.

Hermida (2008, p. 129) analisa o papel do Estado com a educação:

O papel a ser cumprido pelo Estado e o conceito de educação que orienta a Posposta do Poder executivo se encontram explicitados nos primeiros títulos da LDBEN – Principalmente no primeiro, da Educação e na Exposição dos Movimentos e Introdução do Plano Nacional de Educação [...]: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Segundo o art. 1º da LDBEN, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Estado detém os mecanismos de controle sociais por meio de estratégias de manutenção, de criação, estabilização e regularização de relações de poder e autoridade. O seu papel com a educação é explicitado nas diretrizes que configuram a legislação específica,

devendo abranger os processos formativos ao alcance de todos os cidadãos que necessitem de seu acesso.

Por conseguinte, sobre o papel do Estado no Estatuto da Pessoa com Deficiência, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Lei 13.146/15).

Conforme compreendemos a dimensão dos mecanismos de controle do Estado e seus efeitos com o campo da educação produzida historicamente, compreendemos que as leis também funcionam como estratégias reguladoras do Estado para a manutenção e ordenação social. Em Garcia (2007, p. 200), podemos observar a seguinte afirmativa:

A rede de esferas públicas subculturais exerce assim, um papel caracterizado como de “influência” sobre o sistema político, pois suas opiniões, após passarem através dos filtros dos procedimentos institucionalizados de formação de vontade e da opinião democráticas, são transmitidas através dos debates parlamentares, ao processo legislativo.

Para Apple (2001, p. 94), “a educação não fica imune a este processo. Ela faz parte de uma história muito longa, na qual o Estado, através da sua administração burocrática procura manter os “interesses da Educação” distantes não apenas do controle das elites, mas também da influência de impulsos populistas de base”. Nesse contexto, as leis se configuram como processo ideológico de influência na medida em que os compromissos firmados por meio da legislação estejam a serviço das relações capitalistas de produção, em que as condições histórico-sociais não são problematizadas.

Sendo assim, “uma tal Política Nacional não se define necessariamente por um documento oficial específico, a não ser que se entenda a Educação Especial como à parte da política educacional geral” (MAZZOTTA, 2011, p. 244). Torna-se vital para a consolidação da eficácia das políticas que almejam garantir o direito educacional da pessoa com deficiência a coerência geral entre o que é proclamado nos documentos e tratados brasileiros com o que é realizado na prática, no cotidiano escolar.

Desta feita,

Uma nova política educacional deve conter em todas as suas etapas – agenda, formulação, implementação e avaliação – a educação como um fenômeno de inclusão, emancipação, libertação e criação, constituído coletivamente pela sociedade em respeito às diferenças e às potencialidades de cada indivíduo. Não nos cabe mais a lógica do atendimento aos padrões de segregação,

homogeneização e preconceitos historicamente difundidos (PADILHA, 2013, p. 11).

Na esfera do poder público, ao organizar a política educacional de inclusão, mesmo com uma formulação precisa com diretrizes bem definidas visando à garantia dos direitos sociais dos indivíduos público-alvo da Educação Especial, nem sempre os avanços na sua implementação e avaliação são alcançados na prática.

Diante da dívida histórica acumulada pela humanidade com as pessoas com deficiência, nos processos de inclusão contemporâneos, o paradigma da inclusão escolar é constituído como uma importante conquista no cenário atual para garantir o direito educacional dessas pessoas. Sendo assim, o panorama da exclusão educacional precisa ser combatido e superado da sociedade. Porém, as práticas de inclusão devem contemplar ações e estratégias que garantam o desenvolvimento educacional integral em condições de igualdade com as demais crianças em situação de aprendizagem, caso contrário, configuram-se as práticas de exclusão escolar.

A democratização das oportunidades no sistema educacional incluso necessita conduzir incisivamente ao desenvolvimento social e à aprendizagem formal dos educandos com deficiência. É vital que se respeitem as suas características individuais. Porém, este respeito sobretudo condiz com o reconhecimento das suas limitações, sejam elas das mais diversas ordens, linguísticas, cognitivas, sensoriais ou físicas para se formular uma proposta educacional possível de ser bem-sucedida nos moldes da inclusão escolar.

Nessa visão é necessário conceber uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que articule o significado entre o acesso e as reais condições de permanência no sistema escolar inclusivo e os recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas que atendem a crianças com deficiência, para assim poder efetivar o direito à educação inclusiva. Nesse sentido, “a construção de uma escola de qualidade depende, portanto, de um novo modelo de atuação estatal, que compreenda a educação como prioridade na agenda governamental, algo que parece acontecer atualmente, mas efetivamente não ocorre” (PADILHA, 2013, p. 11). A escola deve ser um ambiente que possibilite a troca de experiências, sendo palco de interação, aberta a todos.

Ainda há um grande percurso para a efetivação da inclusão educacional das crianças com deficiência para sanar a dívida gerada com todos aqueles que tiveram acesso educacional formal no Brasil. Os preceitos que regem a educação especial no Brasil precisam estar pautados na abertura para a possibilidade de participação ativa no sistema escolar, pois, “o paradigma que se propõe para a educação especial, diante das últimas transformações paradigmáticas, é

assim, o de uma educação especial móvel, dinâmica, deslocada dos redutos históricos da escola especial para uma presença subsidiária nas escolas regulares” (BEYER, 2013, p. 39).

O processo de inclusão escolar necessita estar pautado na equidade educacional, na valorização das diferenças e potencialidades individuais, na mudança nos critérios que exaltam a individualidade em detrimento da coletividade, no romper com a valorização do formato conteudista que visa atender apenas aqueles que tem condições dessa apropriação. Pois, sem mudanças significativas no conceito e na forma de escola inclusiva, os educandos público-alvo da Educação Especial continuarão excluídos no sistema escolar inclusivo.

6.3 Inclusão Educacional: Contradições e desafios na escola inclusiva

Mesmo com a existência do aparato legal na atualidade para a Educação Especial, o acesso à escola inclusiva passa por contradições que envolvem a dinâmica no processo de inclusão/exclusão escolar. Percebe-se no interior das escolas brasileiras um distanciamento com relação aos objetivos propostos e às práticas de inclusão adotadas para combater a exclusão. Para Carvalho (2014, p. 76), “[...] vivemos um enorme desafio: como efetivar na prática, os direitos assegurados a todos, para que possam se beneficiar da educação de qualidade?” Esta é uma questão complexa que precisa ser debatida e confrontada no âmbito das práticas educacionais inclusivas. O acesso à inclusão escolar deve dar respostas que coincidam com as condições reais do contexto de desenvolvimento e aprendizagem adequada de todos os educandos com deficiência.

Apesar dos avanços alcançados por meio da legitimação das leis e tratados que visam à garantia dos direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade perante a sociedade, ainda na atualidade nos deparamos com situações que não condizem com as práticas inclusivas proclamadas. O acesso escolar garantido pela legislação específica voltada aos direitos dos educandos com deficiência pode causar um impacto positivo, isso porque, ao garantir o acesso escolar, aparentemente a inclusão educacional da pessoa com deficiência está sendo garantida. Porém, o real contexto da inclusão precisa ser confrontado entre o que é proposto e o que é realizado no cotidiano escolar para a efetivação das práticas inclusivas.

Os dados a seguir, corroboram para a compreensão das reais condições dos efeitos das ações implementadas no entorno da política educacional de inclusão, no tocante aos avanços e desafios para que concretamente se desenvolva o paradigma da inclusão escolar.

Os dados coletados no Censo Escolar (BRASIL, 2018)³⁵ se configuram como uma importante fonte de informação utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para definição de programas e de critérios para atuação junto às escolas, aos estados e aos municípios.

Os dados oficiais informam que “57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%” (BRASIL, 2017f). Com relação às matrículas na educação básica, no ano de 2016 “As regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente” (BRASIL, 2017f).

Com o crescente aumento da matrícula desses educandos no sistema regular de ensino, as práticas inclusivas precisam ser desenvolvidas visando ao seu acesso e permanência desde a esfera da educação básica, devendo permanecer em todas as demais etapas educacionais.

Os dados estatísticos educacionais atuais informam que:

O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% 2017 (BRASIL, 2018, p.11).

Em termos quantitativos ao todo as matrículas dos alunos da Educação Especial na Educação Básica no ano de 2017 contabilizou o total de 827.243, em termos percentuais, assim distribuídas:

Matrículas nas CLASSE COMUM COM AEE: 40,1%; Matrículas nas CLASSES COMUNS SEM AEE: 50,8% e CLASSES ESPECIAIS: 9,1%. A rede municipal de ensino detém 47,5% das matrículas na educação básica apresentando um aumento de 0,7 p.p. na participação em relação a 2016” (BRASIL, 2018, p. 15).

³⁵ Os dados são referentes às notas estatísticas do Censo Escolar de 2017. O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil o percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classe comum passou de 71,7% em 2013 para 86,8% em 2017. No Ensino fundamental 87,0% dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades dos anos iniciais estão incluídos em classes comuns – os alunos com deficiência representam 2,8% da matrícula total da etapa (BRASIL, 2018).

Com relação à acessibilidade e à infraestrutura, de acordo com os dados oficiais presentes nas notas estatísticas (BRASIL, 2018) sobre o Censo Escolar da Educação Básica, em âmbito nacional, apenas 26,1% das creches têm dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Apenas 32,1% dos banheiros são adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2018, p. 6). Em relação às escolas que oferecem anos iniciais no ensino fundamental, o banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em 39,9% das escolas. Em relação à adequação das vias e dependências para o mesmo público, o percentual é de 29,8% (BRASIL, 2018, p. 7).

Os dados referentes à formação de professores indicam o seguinte: com relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Ou seja, 21,6% dos profissionais atuantes na etapa da educação básica ainda não têm a formação em nível superior. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura (BRASIL, 2018, p. 18).

Na etapa da Educação infantil, com relação à escolaridade, 67,2% dos professores possuem nível superior completo (65,9% têm nível superior completo com licenciatura), 8,5% estão com o curso superior em andamento e 18,1% têm curso normal/magistério. Foram identificados ainda 5,7% com nível médio completo e 0,5% com nível fundamental completo. (BRASIL, 2018, p. 19).

A escolaridade dos docentes que atuam nos anos iniciais indica que do total de professores, 76,2% têm nível superior completo, destes, 74,4% têm nível superior completo com licenciatura, 6,5% estão com o curso superior em andamento e 12,9% têm normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2018, p. 20).

As regiões Norte e Nordeste apresentam o menor percentual de professores de educação infantil com ensino médio normal/magistério ou formação superior completa (licenciatura). O problema da formação para atuar na modalidade da Educação Especial é um dos maiores

problemas na inclusão escolar, pois, além dos prejuízos na aprendizagem formal dos educandos com deficiência, os professores também enfrentam problemas na execução bem-sucedida da proposta pedagógica adequada a estes fins.

Na consulta aos dados oficiais sobre os números da inclusão escolar no Brasil, constata-se que diante dos objetivos traçados ainda existem muitos problemas a serem sanados em se tratando especificamente do acesso e da permanência dos educandos com deficiência no sistema educacional incluso. Apesar de ampliado o acesso escolar através do aumento no número de matrículas dos educandos público-alvo da Educação Especial na educação básica, chegando ao quantitativo de 90,9% em 2017, muitos alunos ainda enfrentam problemas no tocante ao processo de inclusão escolar.

Mesmo após a implantação da Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), após uma década da sua institucionalização, na Educação Básica as matrículas nas classes comuns com a participação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representam apenas 40,1% em âmbito nacional. Sendo assim, mais da metade das crianças brasileiras com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ainda permanecem de fora do AEE, ocasionando em prejuízos no acesso de direito de frequentar as Salas de Recurso Multifuncionais, e, conseqüentemente, em prejuízos no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem escolar.

A constatação por meio de dados estatísticos contraria as orientações presentes nos documentos oficiais que apregoam a educação de qualidade à pessoa com deficiência, refletindo negativamente na meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a), ao determinar que pretende universalizar até o ano de 2024 o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

Os dispositivos legais da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9394/96) afirmam o caráter preferencial do acesso escolar dos educandos com deficiência segundo o disposto no capítulo V em seu art. 58. Desta feita, o princípio universal é negado, ao determinar que esse acesso será preferencialmente ofertado. O princípio do acesso escolar deveria ser indicado em conformidade com o que determina a legislação para os demais educandos em idade escolar, ou seja, com caráter obrigatório.

Outros problemas impactam nas metas traçadas para acessibilidade e infraestrutura inadequada. Ainda existem muitas barreiras enfrentadas pelos educandos público-alvo da

Educação Especial, ao adentrarem nos muros das escolas. O problema da infraestrutura se configura como um problema recorrente e ainda não resolvido.

No âmbito nacional com relação às dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, apenas 26,1% das creches e apenas 29,8% das escolas de ensino fundamental têm suas dependências adequadas. Nas dependências da educação infantil, apenas 32,1% possuem banheiros acessíveis, e nas escolas de ensino fundamental a existência de banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em apenas 39,9% das escolas (BRASIL, 2018, p. 5, 6).

O problema da formação de professores ainda persiste, na etapa do ensino fundamental nas séries iniciais apenas 76,2% têm nível superior completo (BRASIL, 2018, p.19), na educação infantil esse número ainda é mais sofrível, apenas 67,2% possuem nível superior completo (BRASIL, 2018, p.18). Ainda existem professores atuando apenas com nível médio e fundamental incompleto nas séries iniciais e na educação infantil. Todavia, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) contém meta específica para desenvolver a formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado nas escolas, o que dificilmente será efetivado, caso não seja sanado o problema da formação inicial dos professores que atuam na modalidade da educação básica.

A consulta aos dados estatísticos (BRASIL, 2018) confirma que apesar dos esforços na propositura das políticas de inclusão para assegurar o acesso educacional da pessoa com deficiência, encontramos diversas barreiras que dificultam e muitas vezes impedem o seu desenvolvimento escolar. Segundo Carvalho (2014), para se alcançar a plenitude de uma educação de qualidade, na sua proposta é indispensável que sejam identificadas e removidas todas as barreiras atitudinais, conceituais e político-administrativas nas suas origens as quais são múltiplas e complexas.

A problemática em torno de uma educação de qualidade voltada para as pessoas com deficiência nos sistemas inclusos é observada nas diversas esferas, como na materialização da proposta pedagógica adequada, na existência de materiais adequados, formação docente, na infraestrutura adequada e no respeito às diferenças individuais, são exemplos de desafios presentes na dinâmica do cotidiano escolar.

Apesar dos avanços alcançados em termos de legislação voltada para as garantias do direito educacional da pessoa com deficiência, a concretização do direito escolar precisa ser confrontada com o que é proposto e o que é realmente praticado nas escolas como garantia de uma proposta realmente referenciada nos termos da inclusão educacional de relevância social.

Consideramos como um importante o avanço a conquista do direito educacional, o qual passou a ser representado na forma da legislação específica voltada para a garantia de acesso e permanência no sistema escolar incluso; entretanto, apenas o acesso ao sistema escolar não é garantia única para que se configure o desenvolvimento escolar das pessoas com deficiência.

Persistem os diversos desafios enfrentados na atualidade para que se efetive na prática a inclusão escolar. Podemos elencar uma série de problemas na atualidade como: a falta de formação adequada dos professores para atuar na modalidade da Educação Básica e conseqüentemente na etapa da Educação Especial, a questão da acessibilidade e da infraestrutura inadequada, problemas com recursos especializados para atender à demanda da educação especial, podendo resultar na desmistificação sobre o que aparentemente venha ser a inclusão escolar.

Em síntese, significa que a tão sonhada inclusão educacional na prática ainda está longe de ser concretizada na escola brasileira caso não seja sanado o problema da contradição entre o que realmente é proposto em termos legais com o que se configura como realidade concreta no cotidiano escolar.

Destacamos que assim como foi exposto, muitos problemas permanecem insanáveis no sistema educacional incluso resultando em barreiras para que seja exercido o direito ao acesso e permanência escolar destes educandos, sobretudo para os educandos provenientes das camadas populares que dependem única e condicionalmente do acesso ao sistema público de ensino para o seu desenvolvimento escolar.

Retomamos a questão da contradição entre o contexto ideal e contexto real, entre os objetivos proclamados e os realizados, pois, manter as crianças com deficiência matriculadas na escola regular na etapa da Educação Básica não significa que o problema da inclusão/exclusão educacional foi sanado.

Na busca da concretização da inclusão educacional da criança com deficiência, para que as barreiras da exclusão sejam removidas, faz-se necessário pensar em alternativas de inclusão que conduzam às mudanças reais no contexto escolar. Nos sistemas de ensino inclusivos, a atuação do profissional de apoio passa a ser fundamental e indispensável.

Nesse contexto funcionam como um importante agente nos processos contemporâneos de inclusão escolar. Sua atuação é enfatizada no sistema educacional, principalmente na rede pública de ensino. A presença do cuidador se configura como indispensável no combate às práticas de exclusão escolar para valer o direito educacional formal das crianças com deficiência.

O cuidador passou a atuar como um dos mais importantes agentes de inclusão escolar na atualidade. Isso porque sua atuação no acompanhamento dos educandos com deficiência ocorre durante todo o percurso escolar. Atuam em conjunto com todos os profissionais escolares e em todos os ambientes necessários. Ou seja, muitas crianças não teriam sequer a condição de permanecer em ambiente escolar sem esse apoio, diante das suas necessidades e peculiaridades de inclusão.

Esses profissionais passaram a desenvolver um dos papéis mais importantes no combate às práticas sociais segregadoras – a exclusão escolar. Passaram a desempenhar um papel relevante na busca da inclusão educacional – a promoção da acessibilidade e do atendimento às necessidades específicas educacionais, de comunicação, de atenção e de cuidados pessoais de alimentação higiene e locomoção.

Todavia, sua atuação se torna desafiadora, diante dos problemas aqui elencados no paradigma da inclusão/exclusão escolar. Ressaltamos que mesmo com os problemas gerados tanto no âmbito dos recursos humanos com dos recursos estruturais para o atendimento das crianças com deficiência, os cuidadores exercem sua função como indispensáveis agentes de inclusão no acompanhamento das atividades pessoais e educacionais durante todo o percurso escolar. Sendo assim, exercem papel indispensável na inclusão escolar na busca da efetivação da qualidade educacional das pessoas com deficiência.

6.4 Trabalho e formação profissional: Os reflexos das políticas para o cuidador escolar

Na urgência em se fomentar políticas públicas de inclusão para o acesso e permanência dos educandos com deficiência, o profissional de apoio escolar passou a ser um ator indispensável no cenário escolar brasileiro. Para que a atuação desses profissionais no campo escolar seja bem-sucedida de modo a atender às suas reais necessidades, a formação profissional exerce papel central. Desta feita, retomamos a seguinte questão: qual a contribuição das políticas públicas para o exercício do trabalho dos cuidadores escolares? Esta questão precisa estar pautada associada aos próprios condicionantes que regem a Educação Especial na atualidade.

Sendo assim,

Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e

aprendizagem de todos estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças (BRASIL, 2016a, p. 7).

Esta perspectiva sugere mudanças na estrutura educacional na atualidade, indicando necessidade da construção de políticas de formação, financiamento e gestão. A formação profissional é indicada como um dos eixos necessários de investimento, tornando-se um dos fatores determinantes para a perenidade das práticas inclusivas no sistema educacional.

Todavia,

Esse posicionamento não se traduz em práticas transformadoras capazes de propor alternativa e estratégias de formação e implantação de recursos nas escolas que respondam afirmativamente às demandas dos sistemas de ensino. Como resultado identifica-se a continuidade das práticas tradicionais que justificam a segregação em razão da deficiência e do suposto despreparo da escola comum, historicamente desprovida de investimentos necessários ao atendimento das especificidades educacionais desse grupo (BRASIL, 2016a, p. 8).

A formulação e a implantação de políticas públicas devem contribuir na garantia dos direitos humanos e para mudanças sociais efetivas. Nessa perspectiva, a formação profissional deve ser concebida como um instrumento de transformação para o exercício da cidadania e na diminuição das desigualdades em todas as áreas no campo da educação. A proposta formativa não deve ser abordada isolada dos demais fatores que fomentam a existência dos cuidadores no espaço escolar como parte das exigências de uma sociedade cada vez mais globalizada.

Desde os anos 1980, observam-se transformações significativas do ponto de vista econômico-produtivo, sobretudo em razão das mudanças e inovações tecnológicas e dos novos modos de ação dos estados e dos organismos multilaterais nas economias cada vez mais globalizadas. Nesse contexto, foram se ampliando as demandas por formação de trabalhadores, considerando os novos perfis profissionais e a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades, o que trouxe implicações para as instituições (CONAE, 2014, p. 51, 52).

Ao se falar em formação profissional para atuação na Educação Especial, o discurso ainda tem sido direcionado de maneira unilateral. Ou seja, a uma indicação para realização da formação presente nas políticas educacionais por meio de seus documentos oficiais, porém, não há distinção entre as necessidades específicas de cada categoria de trabalhadores descritas em seus documentos.

Essa direção se constitui como uma tarefa complexa, primeiramente no que se refere à forma de acesso inicial dos cuidadores no campo escolar, ao introduzir esses trabalhadores no campo educacional sem terem o domínio teórico e metodológico acerca do campo da Educação Especial. Portanto, as políticas educacionais também podem conceber a proposta formativa baseada apenas no modelo de conhecimento associado aos cuidados pessoais, como determina a legislação acerca da especificidade da função do cuidador escolar (BRASIL, 2008c), sem com isso necessariamente ter que considerar a natureza pedagógica de atuação no campo escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), em seu capítulo V que trata da Educação Especial, apesar de indicar o serviço de apoio especializado (Art. 58 § 1.º), não possui indicação para a formação dos trabalhadores que exercem função de apoio especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), no capítulo IV faz referência à formação como parte integrante dos seus objetivos: “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008c, p. 8). No artigo em questão, a formação é direcionada especificamente apenas para os professores. Sendo assim, apesar de indicar expressamente a disposição do cuidador para o atendimento das crianças com necessidade de inclusão, não encontramos a determinação para a formação especificamente voltada para esses profissionais de apoio escolar. Desta feita, localizamos a sua indicação junto aos “*demais profissionais de educação*” de forma generalizada.

A formação profissional passa a ser mencionada também na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), em seu capítulo IV que trata do Direito à Educação, indicada como parte integrante de sua proposta. Observamos que a proposta para a formação inicial e continuada é explicitamente indicada para os professores de sala regular e para professores de Atendimento Educacional Especializado no seguinte artigo: “X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015c).

Sucessivamente, dispõe: “XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (BRASIL, 2015c). Ou seja, é indicada a formação para os profissionais de apoio juntamente com os demais profissionais educacionais. Porém, não é objetivo desta determinação legal a especificidade dessa formação. Apenas o referido artigo indica a sua necessidade.

É oportuno destacar que a própria denominação *profissionais de apoio escolar* presente na LBI (BRASIL, 2015c) já indica sua atuação no campo específico educacional; mesmo a legislação educacional vigente (LDBEN nº 9394/96) não os reconhecendo como profissionais da educação³⁶, atuam em conjunto com estes profissionais para garantir a inclusão escolar das crianças com deficiência mesmo sem terem a formação adequada para este fim. O seu acesso ao sistema escolar passa a exigir o domínio de conhecimentos específicos relacionados à especificidade escolar.

Como síntese das nossas reflexões sobre a atuação profissional do cuidador escolar, emitimos algumas considerações sobre a materialização da proposta para o exercício laboral dos cuidadores.

Nos documentos consultados sobre as políticas públicas que versam sobre a legislação para a Educação Especial, a formação dos profissionais de apoio é abordada de maneira generalizada. Esta indicação vem sendo feita juntamente com os demais profissionais e não identificamos clareza nas suas proposições. A ausência de apoio à qualificação profissional é implicitamente observada na consulta aos documentos legais que tratam das políticas educacionais para a inclusão. Pois, ainda não se localiza no interior das políticas educacionais a formulação de uma proposta que vise organizar os objetivos e as estratégias necessárias para fortalecer a prática formativa desses trabalhadores de atuação escolar.

Sucessivamente, o problema da formação para o trabalho remete na própria indefinição da existência de uma proposta concisa presente nas políticas públicas de inclusão educacional para exercício do cargo de profissional de apoio escolar. Diante desta indefinição, podem ser geradas interpretações contraditórias da própria legislação educacional.

Nessas condições de acesso, os cuidadores escolares foram inseridos no campo escolar sem ao menos se apropriarem dos saberes mínimos necessários que os habitem para o trabalho. Todavia, essa condição pode não estar posta com clareza, principalmente para estes profissionais. Pois, exercem sua função sem terem acesso às práticas formativas adequadas para refletir sobre a teoria, o que conseqüentemente induz à prática inconsciente de suas ações e vice-versa, na qual deveria ser indissociável para seu exercício laboral.

A discussão em torno das questões laborais ainda é incerta, pois, conforme colocado o debate a nível nacional, sugerem mudanças e alterações na legislação atual sob a forma de emendas na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essa proposta é submetida na

³⁶ “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]” LDBEN nº 9394/96, Título VI, Artigo 61, incisos I, II e III.

forma de projetos de lei na tentativa de regularizar a profissão do cuidador e definir os rumos da sua função no tocante ao acompanhamento das crianças com deficiência em situação de inclusão escolar.

A identidade funcional do cuidador escolar ainda não foi reconhecida no interior da legislação trabalhista. A especificidade funcional ainda não é reconhecida, conforme consultado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho. Ou seja, a profissão do cuidador escolar ainda não foi regulamentada junto ao Ministério do Trabalho.

O processo da retomada da discussão sobre as questões trabalhistas e funcionais dos cuidadores escolares no cenário nacional por meio da revisão da legislação atual não é entendido apenas como uma necessidade de atualização desses processos. Sobretudo, essa necessidade de revisão e atualização reflete na forma como foi planejado o acesso ao campo educacional dos cuidadores e na urgência da valorização e do reconhecimento da categoria como profissionais educacionais.

Neste processo, conseqüentemente, ao fazerem parte dos trabalhadores educacionais de atuação escolar, ainda não têm sua categoria reconhecida como profissão (não possuem vinculação trabalhista formal a nível de CLT), os cuidadores escolares compõem um quadro de trabalhadores não valorizados de atuação escolar. A condição de acesso ao campo educacional afeta diretamente a categoria, sobretudo por atuarem como trabalhadores temporários, sem perspectiva de continuidade na função.

Com relação a nossas análises sobre as políticas no contexto local, constatamos no município de Cabedelo/PB indefinição presente nos textos das próprias políticas sobre o direcionamento do trabalho dos cuidadores no sistema educacional, passando-se a exigir uma diversidade de conhecimentos desses profissionais a serem desenvolvidos diante da dinâmica da sua própria organização para o atendimento dos educandos em situação de inclusão escolar. Independente do acesso à formação específica para a apropriação dos saberes necessários ao exercício funcional, devem atuar em conjunto com professores de sala regular e demais profissionais no acompanhamento e desenvolvimento escolar destes educandos em todas as atividades a serem realizadas pelos educandos com deficiência durante o percurso escolar.

Retornamos ao mito da inclusão educacional e ao mito da igualdade formal – desigualdade real. Sendo os objetivos proclamados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), do ponto de vista legal, garantiu o seu acesso ao campo escolar, porém não tem dado conta de sanar os problemas da categoria no que se refere

ao acesso, à definição funcional e formação para o trabalho. Isso afeta diretamente nos processos de inclusão escolar das crianças com deficiência, passando a exigir dos cuidadores escolares conhecimentos de domínio pedagógico independentemente da disposição adequada para a apropriação destes saberes.

Na lógica do mito da igualdade formal, ao serem criados os postos do cuidador escolar para acompanhamento das demandas de inclusão dos educandos como deficiência, o problema do acesso e permanência no sistema educacional é resolvido. Ressaltamos que o processo de inclusão não se define apenas com esse acesso. Todavia, diante da constatação de como a categoria dos cuidadores tem sido tratada em meio às políticas educacionais vigentes, as questões trabalhistas não têm sido priorizadas.

A ausência de uma regulamentação trabalhista específica ao trabalho do cuidador escolar induz à fragilidade no campo dos direitos sociais e trabalhistas, contribuindo com o processo de precarização da categoria profissional. Diante dessa realidade, a categoria dos cuidadores escolares não possui sindicatos e nem se organizou por meio de associações. Esses profissionais podem estar enfrentando problemas de insegurança para o seu exercício, visto que não há atualmente a regulamentação dos seus direitos trabalhistas. Também não há garantia de continuidade da função, diante das suas condições contratuais em regime temporário. A ausência da organização da classe de cuidadores educacionais resulta da própria forma desordenada de acesso aos meios de trabalho no campo escolar.

O profissional de apoio escolar foi inserido no campo educacional como parte das estratégias de inclusão presentes nas políticas educacionais, porém, sem considerar os investimentos necessários em termos de qualificação profissional para exercerem seus cargos com a segurança e os saberes necessários, os quais passaram a ser exigidos destes trabalhadores, diante da especificidade pedagógica que o campo escolar exige. Nas condições atuais, concluímos com nossas análises que a categoria dos cuidadores pode estar passando por um processo de desvalorização e sucateamento funcional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de finalização da dissertação de mestrado, fazemos algumas reflexões sobre os nossos objetivos, nossas intenções e nossas conclusões sobre os resultados que almejávamos obter por meio da pesquisa às fontes documentais, do diálogo com os autores, os quais nos deram subsídios teóricos e metodológicos para a composição textual e dos apontamentos sobre os resultados das nossas análises finais.

O nosso exercício consiste no momento na elucidação da essência do fenômeno estudado, tendo como ponto de partida e como ponto de chegada a condição laboral do cuidador escolar no sistema educacional. Esta questão foi problematizada visando entender: Como as políticas públicas têm contribuído para a inclusão e efetivação do desenvolvimento profissional dos cuidadores escolares? Como se concretiza a sua existência enquanto categoria de trabalhador educacional?

Para responder a tais proposituras, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender quais as contribuições das políticas públicas para a efetivação e a formação da categoria dos cuidadores escolares no município de Cabedelo/PB. O objetivo geral foi trabalhado a partir de mais três objetivos específicos. No primeiro procuramos contextualizar o surgimento da presença do cuidador escolar, a partir do levantamento histórico da trajetória percorrida pelo deficiente e quais as implicações do seu trabalho no campo escolar. Como segundo objetivo, analisar as Políticas Públicas de Inclusão no Brasil que visam consolidar a presença do cuidador escolar no cenário educacional e quais contribuições e implicações para a efetiva inclusão das crianças com deficiência. E, por fim, no terceiro objetivo, debater as políticas de inclusão do município de Cabedelo/PB e descrever o que elas dizem sobre o trabalho e a formação dos cuidadores escolares.

Optamos por um estudo de composição de natureza histórica. Para isso procuramos situar os trabalhadores identificados como cuidadores escolares na perspectiva social da classe operária (HOBBSAWM, 2015), visto que consideramos que a investigação histórica não é desinteressada. Diante dessa necessidade, foi preciso abordar o contexto da origem histórica da criança com deficiência, das instituições sociais de atendimento ao deficiente, de infância e das instituições sociais de atendimento infantil, para tentar localizar o cuidador no atual sistema educacional brasileiro como parte das estratégias de inclusão escolar das crianças com deficiência.

Constatamos que a trajetória histórica das pessoas com deficiência foi se constituindo no panorama da omissão, discriminação e rejeição social. A história da sua infância foi se constituindo marcada pela ausência do reconhecimento de sua identidade e participação social. As instituições sociais de atendimento ao deficiente foram organizadas no formato segregador e terapêutico. A proposta para a Educação Especial no Brasil foi inicialmente constituída no modelo segregador para se chegar na atualidade ao panorama da inclusão escolar. Esse contexto histórico contribui diretamente com o modelo adotado de inclusão social vivenciado hoje na educação brasileira.

Em relação às nossas análises iniciais, na nossa opção por valorizar a abordagem histórica, as categorias infância, criança com deficiência e cuidador escolar foram consideradas neste trabalho como categorias sociais e históricas. Constatamos que o paradigma da inclusão/exclusão escolar sofre influências das relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista.

Com o objetivo de compreender o que de fato ocorre com o cuidador no contexto da inclusão educacional no interior das políticas públicas, recorreremos aos estudos de Hermida (2008), Saviani (2012) e Bowles e Gintis (1985), pois esses autores permitiram a caracterização de dois mitos sendo: a) o mito da inclusão educacional; e, b) o mito da igualdade formal – desigualdade real.

No desenvolvimento das nossas análises constatamos que confirmamos que as políticas educacionais exercessem papel central na regulação e controle do trabalho do cuidador escolar, devendo estas servirem de modelo de aparato jurídico legal na garantia de sua institucionalização e na defesa dos direitos desses trabalhadores para a garantia da inclusão educacional dos alunos público alvo da Educação Especial. Porém, no que se refere ao desenvolvimento das políticas educacionais sobre o que elas dizem do contexto da inclusão escolar, foram revelados desafios e contradições para que de fato a inclusão escolar ocorra. Esses desafios e contradições afetam diretamente a atividade dos cuidadores escolares.

Retomamos a questão da necessidade do reconhecimento formal dessa importante categoria profissional na esfera trabalhista com diretrizes bem definidas que elevem a valorização profissional. Pois, ainda existe um desafiante e longo trajeto a ser percorrido com relação à valorização profissional do cuidador escolar por meio da efetivação dos seus direitos trabalhistas e na formação para o trabalho que contemple as especificidades da inclusão escolar.

No município de Cabedelo/PB as análises das políticas no contexto local confirmaram ausência de diretrizes formativas bem definidas para o trabalho e evidência de

responsabilização para realização de atividades pedagógicas incompatíveis com a formação inicial exigida para o cargo. Dessa forma, indicaram a necessidade de atualização das mesmas para atender com maior clareza do ponto de vista legal e funcional às necessidades da categoria: definição de propostas formativas para o trabalho; indicação de formação para a realização de atividades laborais compatíveis com a formação inicial exigida para o cargo; acesso ao campo escolar em regime de estatutário com perspectiva de continuidade na função em decorrência do modelo de contratação temporária adotado pelo município para ingresso no cargo de cuidador escolar.

Com relação ao ponto de chegada das nossas expectativas, consideramos que os cuidadores exercem uma importante função social no acompanhamento das crianças com deficiência na escola brasileira, esperamos que a categoria possa vir a ser reconhecida como uma importante classe de trabalhadores educacionais. Que sejam elaboradas diretrizes bem definidas para o trabalho desses profissionais por meio das políticas específicas que respeitem as especificidades e necessidades pedagógicas que o campo da Educação Especial exige.

O exercício profissional pode estar sendo realizado de forma mecanizada, diante do que é propagado nas políticas públicas para atuação no campo escolar, sem reflexão da sua ação prática. Essa condição induz ao esvaziamento do sentido da necessidade de uma proposta voltada para a valorização profissional que priorize em condições de igualdade de oportunidades de acesso os conhecimentos pedagógicos indispensáveis para sua atividade profissional. Sobre a importância do processo de conscientização para alcançar a ação prática, Konder (2009, p. 85) ainda nos esclarece que “a consciência divorciada da prática marca, no homem, a alienação”.

Concluimos que a categoria dos cuidadores escolares é uma categoria desvalorizada do ponto de vista do seu reconhecimento profissional nas políticas públicas educacionais em vigência na atualidade. Essa consequência é síntese da própria falta de planejamento e organização para atender às demandas desses trabalhadores no campo escolar. A identidade funcional é apresentada em diferentes nomenclaturas, o que leva a diferentes interpretações da função, ainda não regulamentada como profissão junto ao Ministério do Trabalho.

Enfim, sugerimos também que futuras pesquisas possam dar continuidade às questões que envolvam a categoria dos cuidadores escolares, visando em melhorias para sua condição classista. Isso porque as questões discutidas não se esgotam em si mesmas diante da necessidade de maior aprofundamento no debate no cenário político atual sobre a retomada das discussões vinculadas ao reconhecimento da categoria profissional dos cuidadores escolares.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho**: Escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ANTUN, Raquel Paganelli. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. In: MANTOAN, Tereza Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI**. [recurso eletrônico] Campinas, SP: Biblioteca UNICAMP, 2013.

APAE BRASIL. Federação Nacional das APAEs. 2017. Disponível em: <<http://apae.com.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

APLLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

ARAÚJO, Luana Adriano; XAVIER, Beatriz Rego; FREITAS, Raquel Coelho de. **A precariedade do fornecimento de profissional de apoio educacional ao aluno com deficiência em Fortaleza/CE**. Trabalho apresentado no 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão. Porto Alegre: PUC-RS, 2017. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/eventos/inst/educacaoinclusiva2017/>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Amanda Magalhães; BALBINO, Elizete Santos. **O papel do cuidador na inclusão de uma criança com autismo em um centro de educação infantil**. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1_datahora_03_11_2014_19_15_00_idinscrito_3252_a36dd670a3134fb84086c6122fb1ffc0.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2017.

BERTAZZO, Joise de Brun; PEREIRA, Eliane Bianchin; SCHMIDT, Carlo. **O acompanhante escolar de alunos com autismo na legislação brasileira**. Trabalho apresentado no VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos/SP, 2016. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=O+ACOMPANHANTE+ESCOLAR+DE+ALUNOS+COM+AUTISMO+NA+LEGISLA%C3%87%C3%83O+BRASILEIRA&ie=&oe>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BORGES, Maria Creuza de Araújo. **O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional**: Análise preliminar a partir da declaração universal dos direitos humanos e do pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais. Trabalho apresentado no III encontro de internacionalização do CONPEDI, v. 3. 2016. Disponível em: <<https://www.conpedi>

org.br/eventos/iii-encontro-de-internacionalizacao-do-conpedi-madrid/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **La Instrucción Escolar em la América Capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica**. Madrid: Siglo XXI Editores, 1985.

BRANCO, Alberto Manuel Vara. **A mitologia grega, uma concepção genial produzida pela humanidade: os condicionalismos religiosos e históricos na civilização helénica**. 2005. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium31/4.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008a.

_____. **Carta para o Terceiro Milênio**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf> Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1988. Versão Atualizada até agosto de 2015a.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Brasília: Senado, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De15452compilado.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012a.

_____. **Declaração de Salamanca e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e Enquadramento da Ação**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes da ONU**. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. **Decreto Nº 99.710**, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990a.

_____. **Decreto Legislativo Nº 186**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007. Brasília: Congresso Nacional, 2008b.

_____. **Decreto Legislativo Nº 3.298**, regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1989a.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990b.

_____. **Guia sobre LBI digital**. 2015b. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). **Benefício de assistência ao idoso e à pessoa com deficiência (BPC)**. Brasília, DF: MDS, 2017b. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. **Lei 7.853** de 24 de outubro de 1989. Estabelece as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. Brasília: Congresso Nacional, 1989b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Congresso Nacional, 2012b.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015c.

_____. Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014a.

_____. MEC, INEP. **Censo Escolar**. Resultados e resumos: Resultados finais do censo escolar 201 (redes estaduais e municipais), Anexo I e anexo II. 2017c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Transporte Acessível**. Brasília, DF: MEC, 2017d. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/aceso-a-educacao/transporte-escolar-acessivel>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. SECADI. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003 a 2016)**. Brasília, 2016a. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Desenvolvimento social: transporte escolar acessível**. Brasília: MDS, 2017e. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio/acao-a-educacao/transporte-escolar-acessivel>>. <<http://www.mdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/programas/bpc-na-escola>>. Acesso em: 16 de fev. de 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). **Desenvolvimento Social: Benefícios**. Brasília, DF: MDS, 2015d. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/beneficios>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. MTE/SPPE. **Classificação brasileira de ocupações: CBO**. 3. ed. Brasília, 2010a. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/observatoriosocial/files/2014/09/CBO-Livro-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. **Notas estatísticas do censo escolar da educação básica**. INEP, MEC, 2017. Brasília, DF, fevereiro de 2017f.

_____. **Notas estatísticas do censo escolar da educação básica**. INEP, MEC, 2018. Brasília, DF, jan. 2018.

_____. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015e.

_____. **Portaria nº 555/2007**, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008d.

_____. **Portaria nº 2344**, altera os dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005 do regimento interno da CONADE. Brasília, 2010b.

_____. **Portaria nº 1.069**, de 6 de setembro de 2017c para g. Resultados preliminares do censo escolar diário eletrônico. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/09/2017&jornal=1&pagina=27&totalArquivos=752>>. Acesso em: 01 de fev. de 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 228/2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas. Brasília, 2014b.

_____. **Projeto de Lei 8014/2010**. Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença do cuidador na escola, quando necessário ao educando portador de necessidades especiais. Brasília, 2010c.

_____. **Projeto de Lei N.º 6.559**, de 2016. Altera o art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação mínima dos profissionais de apoio escolar previstos no art. 28, XVII, da Lei nº 13.146, de 6 de

julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2016b.

_____. **IV Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência:** Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: A transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos. 2016c. Disponível em:

<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/4a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/documentos/texto-orientador-4cndpd>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. **Projeto de Lei Nº 278/2016.** Altera a Lei nº 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. 2016d. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?t=196671>> Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Resolução nº 2/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001c.

_____. **Resolução nº 4/2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência: **Recomendação nº 01,** de 24 de abril de 2014c. Brasília: Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/atosnormativos/recomendacoes>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CABEDELLO. **Manual de Orientações para a Educação Inclusiva.** Cabedelo: Secretária de Educação; Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), 2017a.

_____. **Notícias sobre a formação dos cuidadores no município de cabedelo.** 2017b. Disponível em: <http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticia_completa.asp?noticia=3051>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. **Notícias sobre a formação dos cuidadores no município de cabedelo.** 2018. Disponível em: <http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticia_completa.asp?noticia=3618>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Plano Municipal de Educação (2015-2025).** Documento base. Comissão Coordenadora do Plano Municipal de Educação. 2015. Disponível em: <<http://cabedelo.pb.gov.br/arquivos/PDF/MINUTA%20DE%20PROJETO%20-%20PME%20CABEDELLO%202015%20SUM%20C3%20R1RIO.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

_____. **Política Municipal de Educação Inclusiva.** Cabedelo: Secretaria de Educação e Cultura; Coordenação de Educação Inclusiva, 2007.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CONAE - Conferência Nacional de Educação **Documento – referência**, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 2014. 96 p. il. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DOYLE, Arthur Conan. **O signo dos quatro**. São Paulo: Editora Rideel, 2014. (Coleção Sherlock Holmes).

ENGUIITA, Mariano Fernández. **La escuela em el capitalismo democrático**. Culiacán: UAS, 1987.

ESPÍRITO SANTO. **Edital de processo seletivo simplificado N° 07/2017**. Estabelece normas para recrutamento, seleção e contratação, em regime de designação temporária, para o cargo de cuidador do Estado do Espírito Santo/ES. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FERREIRA, B. Windyz. **Direitos da pessoa com deficiência e inclusão na escola**. 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03ferreira_direitos_deficiencia.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FONSECA, Manoela; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. A atuação do profissional de apoio/monitor na rede privada de ensino. In: ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, XI, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Paraná: UFPR, 24 a 27 de julho de 2016.

FONSECA, Manuela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/ RS, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa em educação: questões e desafios**, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, Vilene. Jürgen Habermas: Uma Concepção deliberativa de democracia. In: LYRA, Rubens Pinto (Org.). **Teoria Política: Do Renascimento à Contemporaneidade**. João Pessoa: Universitária, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Filosofia e Educação (Online)*. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, out. 2010/mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/2171/2040>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

_____. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção perspectivas do homem; v. 12).

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2007. Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____. (Org.). **Educação Infantil: Políticas e Fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Mundos do trabalho: Novos estudos sobre a história operária**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico, 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação: Contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da roda. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LIMA, L. L. G.; VENÂNCIO, R. P. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

LUDGERIO, Klebia Maria; HERMIDA, Jorge Fernando. O direito à educação: raízes históricas. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Infantil: Políticas e Fundamentos.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: Da antiguidade ao início do século XXI.** Campinas SP: Mercado das Letras, 2015.

MARTINS, Sílvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial Série-Estudos. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB,** Campo Grande, MS, n. 37, p. 227-246, jan./jun. 2014.

_____. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC/ SC, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, E. B. B. Infância operária e acidente de trabalho em São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PADILHA, Caio. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. In: MANTOAN, Tereza Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI.** [recurso eletrônico]. Campinas: SP: Biblioteca UNICAMP, 2013.

PARAÍBA. **Lei Nº 10.488,** de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Autoria: Poder Executivo. Publicado no DOE 24 de junho de 2015b. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-nº-10.488-Plano-Estadual-de-Educação-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>> Acesso em: 01 de ago. 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação (2015-2025)**. Documento Base. Comissão de Acompanhamento e de Avaliação do Plano Estadual de Educação. 2015a. Disponível em <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAGUARI ESTADO DE MINAS GERAIS. **Edital 02/2016**. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRATUBA/SC. **Edital N° 001**, de 22 de fevereiro 2017. Abre inscrições e fixa normas para o Processo Seletivo de ingresso em cargo público de provimento temporário do Município de Piratuba/SC. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA/PB. **Edital N° 001/2016**. Concurso público para o provimento das vagas do Quadro da Prefeitura, sob Regime Jurídico de Trabalho do Servidor Estatutário. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA. Secretaria Municipal de Administração (SEMAD). **Edital N° 1**, DE 28 de setembro de 2016. Concurso público para provimento de vagas e formação de cadastro de reserva para a área de educação na rede pública do município de São Luís/MA. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PREFEITURA DE REGISTRO/SP. **Edital N° 01/2016** faz saber que realizará, por meio da empresa RBO Assessoria Pública e Projetos Municipais Ltda., concurso público sob supervisão da Comissão Organizadora nomeada por meio da Portaria n° 24/2016 de 14 de janeiro de 2016. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

PREFEITURA DE TRÊS BARRAS, SC. **Edital de concurso público n° 01/2016**. Disponível em: <<https://www.pciconcursos.com.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

REQUERIMENTO. 2017. Sobre o envio de Indicação ao Poder Executivo para à criação de verbete dentro da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, com a descrição da atividade do profissional de apoio escola. Disponível em: <<http://eduardobarbosa.com/noticias/ver/1107/0>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SANTOS, Welington dos; PEREIRA, Luciano Gomes de; FARIAS, Álvaro Luiz Pessoa de. **A importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**: da educação especial no modelo segregado à perspectiva da educação inclusiva. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva: II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. João Pessoa: Realize, 2016. v. 1.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAZAKI, Romeu Kazumi. Artigo 24 – Educação. In: RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Org.). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília: CORDE, 2008. p. 84-86.

SENADO FEDERAL. **Parecer (SF) Nº 27**, de 2018. Da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 278, de 2016, do Senador Romário, que Altera a Lei nº 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=7718571&disposition=inline>>.

Acesso em: 15 abr. 2018.

SOUZA, L. M. O senado da câmara e as crianças expostas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

VIEIRA, L. M. G. “Mal necessário”: creches no Departamento Nacional da Criança, Brasil (1940-1970). In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VITOR, Hugo. **O Corcunda de Notre Dame**. Edição com. e il. Edição Digital. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: <<http://sanderlei.com.br/PDF/Victor-Hugo/Victor-Hugo-O-Corcunda-de-Notre-Dame.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE CABEDELLO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa (Mestrado Acadêmico) submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), intitulado **“FORMAÇÃO DE CUIDADORES E INCLUSÃO EDUCACIONAL: Uma análise das políticas formativas para o trabalho do cuidador escolar”** de autoria da mestranda **Leidy Jane Claudino de Lima matrícula 20161011856**, orientado pelo **Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro**, tem anuência da Secretaria de Educação do Município de Cabedelo/PB para realização da referida pesquisa com os cuidadores escolares que compõem esta Instituição Pública.

Cabedelo, 26, de Setembro, de 2017.

Mônica Ribeiro de Oliveira

Secretaria de Educação do Município de Cabedelo/PB

Pref. Municipal de Cabedelo
Secretaria de Educação
Mônica Ribeiro de Oliveira
Sec. Adjunta - Mat. 05.122.4

ANEXO B – Projeto de Lei nº 8.014/2010**COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA****PROJETO DE LEI Nº 8.014, de 2010**

Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.

Autor: Deputado EDUARDO BARBOSA

Relator: Deputado ALEX CANZIANI

I - RELATÓRIO

O projeto de lei em epígrafe, do Deputado Eduardo Barbosa, acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando com deficiência.

A matéria tramita em regime ordinário e está sujeita à apreciação conclusiva, conforme o artigo 24, II, do Regimento Interno. Chega à Comissão de Educação e Cultura para análise de mérito educacional, não tendo recebido emendas no prazo regimental.

A proposta já foi objeto de manifestação da Comissão de Seguridade Social e Família, que aprovou o parecer favorável proferido pelo Deputado Pastor Marco Feliciano.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

No capítulo dedicado à educação, a Constituição Federal explicita, no art. 205, o direito de todos à educação, que deverá visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Reconhecendo as características específicas daqueles alunos com algum tipo de deficiência, a Carta Magna, acrescenta no art. 208, inciso III, que o Estado deverá ofertar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) inclui todo um capítulo dedicado à educação especial. O art. 58, que o presente projeto almeja alterar, atualmente prevê:

“Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.”

O Deputado Eduardo Barbosa nos explica, na justificção do PL, que os “serviços especializados têm se concretizado na forma das chamadas salas de recursos nas escolas brasileiras e, mais recentemente, no chamado atendimento educacional especializado – AEE que pode ser oferecido em salas de recursos multifuncionais ou em outras instituições, como escolas especiais, no turno inverso ao do ensino regular”.

A preocupação concentra-se, agora, na disponibilidade de um cuidador, que possa garantir a inclusão dos alunos com deficiência. Seu papel é, nos casos necessários, oferecer o acompanhamento mais individualizado de forma a viabilizar a mobilidade no ambiente escolar, o

atendimento de necessidades pessoais e a realização de outras tarefas que não podem ser prestadas pelo professor em função de suas próprias condições de trabalho, isto é, salas lotadas, outros alunos a ser atendidos, conteúdo programático a ser apresentado, ou ainda, por falta de treinamento para esse tipo de trabalho.

No mérito, entendemos que a presença desse cuidador é absolutamente necessária para garantir a inclusão e a aprendizagem de alguns casos de alunos com deficiência. Como registra o relator da matéria na Comissão de Seguridade Social e Família, Deputado Pastor Marco Feliciano:

“É preciso lembrar que algumas pessoas com deficiência apresentam condições de dependência que tornam imprescindível a presença de um cuidador que possa auxiliá-las na realização de atividades da vida diária e da prática educacional, como condição *sine qua non* para que possam ser incluídas no ambiente escolar”.

Contudo, consideramos importante fazer alguns reparos à proposição. O primeiro refere-se à esfera da política pública. Já é hora da LDB começar a ser atualizada e incorporar a expressão “pessoa com deficiência” em substituição a “portador de necessidades especiais”. Entendemos que esse movimento é necessário, considerando a ratificação da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

O segundo ponto refere-se à técnica legislativa. Não é adequado renumerar parágrafos de normas legais, sob risco de gerar equívocos nas remissões legais existentes em outras leis.

Isto posto, o voto é favorável ao Projeto de Lei nº 8.014, de 2010, com as emendas anexas.

Sala da Comissão, em de de 2011.

Deputado ALEX CANZIANI

Relator

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 8.014, de 2010

Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.

EMENDA MODIFICATIVA

Dê-se ao art. 1º do projeto a seguinte redação:

"Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 4º:

§ 4º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando com deficiência a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais."

Sala da Comissão, em de de 2011.

DEPUTADO ALEX CANZIANI

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 8.014, de 2010

Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais.

EMENDA MODIFICATIVA

Dê-se à ementa do projeto a seguinte redação:

"Acrescenta § 4º ao art. 58 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando com deficiência."

Sala da Comissão, em de de 2011.

Deputado ALEX CANZIANI

ANEXO C – Projeto de Lei do Senado nº 228/2014

**PROJETO DE LEI DO SENADO
Nº 228, DE 2014**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 58.....

.....

§ 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

§ 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária.

§ 6º O cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados.

§ 7º O piso salarial dos cuidadores escolares é fixado em setenta por cento do piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, para a jornada de quarenta horas semanais.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

2

JUSTIFICAÇÃO

Nos moldes do art. 205 da Constituição federal, a educação, direito de todos e dever do Estado, deve ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, prevê o art. 208, inciso III, da Carta, que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*.

Por sua vez, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB, conceitua como educação especial *a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* (art. 58, *caput*). Ainda, determina que haja *serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial* (art. 58, § 1º).

Observa-se, pois, que é dever do Estado proporcionar meios para favorecer o desenvolvimento pessoal e a emancipação social das pessoas com deficiência. A chamada *sociedade inclusiva* exige ampla acessibilidade às pessoas com necessidades especiais, não só por meio da adaptação dos ambientes físicos, mas também através do suporte humano e da construção de valores que lhes assegure o exercício de direitos.

No campo educacional, é imprescindível para a materialização da acessibilidade que, além da oferta de equipamentos e ajudas técnicas, sejam disponibilizados cuidadores nas instituições de ensino àqueles que necessitam de tal suporte. Tais profissionais poderão viabilizar o ingresso e a permanência nas escolas de alunos que apresentam necessidade de auxílio em razão de limitações para a prática de atividades da vida diária, tais como locomoção, higienização, alimentação ou comunicação.

Saliente-se que o professor não possui condições de trabalho que lhe permitam exercer essa função de cuidador. Assim, a disponibilização nas escolas de cuidador para auxiliar aqueles que necessitam será fundamental para promover a inclusão dessas pessoas na rede regular de ensino e, conseqüentemente, garantirá o direito básico à educação tutelado constitucionalmente.

Ademais, a presente proposição busca assegurar aos cuidadores escolares piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho a ser por eles

3

desempenhado, como forma de valorização desses profissionais, em atenção ao comando do art. 7º, inciso V, da Constituição.

Feitos esses apontamentos, considerando a relevância social e educacional deste projeto, que pretende, quando preciso, assegurar ao educando com deficiência a assistência individualizada e permanente de cuidador nas escolas, contamos com o apoio dos nobres Pares para a sua aprovação.

Sala das Sessões,

Senador **VICENTINHO ALVES**

LEGISLAÇÃO CITADA

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

.....

**CAPÍTULO V
 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

(Às Comissões de Direitos Humanos e Legislação Participativa; e de Educação, Cultura e Esporte, cabendo à última a decisão terminativa)

Publicado no DSF, de 16/7/2014

Secretaria de Editoração e Publicações - Brasília-DF

OS: 13109/2014

ANEXO D – Requerimento criação de verbete na CBO**CÂMARA DOS DEPUTADOS****REQUERIMENTO Nº , DE 2017**

(Do Sr. EDUARDO BARBOSA)

Requer o envio de Indicação ao Poder Executivo, relativa à criação de verbete dentro da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, com a descrição da atividade do profissional de apoio escolar.

Senhor Presidente:

Nos termos do art. 113, inciso I e § 1º, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, requeiro a V. Ex^a. seja encaminhada ao Poder Executivo a Indicação anexa, sugerindo criação de verbete dentro da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, com a descrição da atividade do profissional de apoio escolar

Sala das Sessões, em 23 de novembro de 2017.

Deputado EDUARDO BARBOSA



CÂMARA DOS DEPUTADOS

INDICAÇÃO Nº , DE 2017

(Do Sr. EDUARDO BARBOSA)

Sugere a criação de verbete dentro da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, com a descrição da atividade do profissional de apoio escolar.

Excelentíssimo Senhor Ministro do Trabalho,

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esses cidadãos. A função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras, de modo a assegurar a plena inserção dos alunos no ambiente escolar.

Neste contexto, a Lei tratou de construir um sistema de educação inclusiva, elaborando instrumentos para atender uma parcela de pessoas com deficiência que não necessitam da escola especial mas que não encontram o atendimento a todas suas necessidades na classe comum.

Para dar concretude a esse sistema de inclusão é preciso estar atento às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, proporcionando oportunidades reais de igualdade de acesso à educação às pessoas com deficiência e inserir esses alunos no sistema regular de ensino, se essa for o entendimento da própria pessoa e de sua família.

Um dos mais importantes instrumentos de inclusão concebido pela Lei foi, sem dúvida, o direito ao profissional de apoio escolar. Esse profissional foi assim descrito no art. 3º, XIII, da Lei:



CÂMARA DOS DEPUTADOS

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

.....
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

Art. 3º.....

XIII – 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.

.....

Apesar dos muitos e inegáveis avanços já conquistados pela legislação em vigor, sabemos que as diretrizes legais para a educação inclusiva ainda demandam medidas de reforço para que se produzam os resultados almejados. Nesse sentido, tendo em vista a extraordinária importância do profissional de apoio escolar para a conquista desse desiderato, entendemos ser importante a inclusão de um verbete na CBO, prestigiando essa ocupação. Propomos que o verbete acompanhe a descrição já realizada pelo inciso XIII do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015, que contém uma perfeita delimitação das atividades desse profissional:

Art. 3º.....

XIII – 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.

.....

Trata-se, pois de uma medida simples e que certamente ampliará a visibilidade dessa atividade, atraindo trabalhadores para esse mercado e reforçando o direito a esse tipo de serviço em favor dos estudantes que dele necessitam para frequentar com sucesso a escola.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Sala das Sessões, em 23 de novembro de 2017.

Deputado EDUARDO BARBOSA

2017-11179

ANEXO E – Projeto de Lei nº 6.559/2016



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI N.º 6.559, DE 2016
(Do Sr. Eduardo Barbosa)

Altera o art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação mínima dos profissionais de apoio escolar previstos no art. 28, XVII, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

DESPACHO:

ÀS COMISSÕES DE:

DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA;
EDUCAÇÃO E
CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA (ART. 54 RICD)**APRECIÇÃO:**

Proposição Sujeita à Apreciação Conclusiva pelas Comissões - Art. 24 II

PUBLICAÇÃO INICIAL

Art. 137, caput - RICD

2

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O Art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso VI:

“Art. 59.

.....

IV – profissionais de apoio escolar, previstos no art. 28, XVII, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários, em todos os níveis e modalidades de ensino, com formação mínima de nível técnico em serviços de apoio à pessoa com deficiência no ambiente escolar.” (NR)

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Com *status* de texto constitucional, ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, além de estabelecer que os Estados Partes assegurem às pessoas com deficiência sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, determina que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem por base a Convenção e representa um grande passo para a participação das pessoas com deficiência em todas as instâncias da vida na sociedade, trouxe muitos avanços para a construção de um sistema educacional realmente inclusivo no Brasil.

Dentre esses avanços, está a obrigatoriedade da oferta, por parte instituição, da figura dos profissionais de apoio escolar, que se ocupam da alimentação, higiene e locomoção dos estudantes com deficiência na escola, bem como os acompanham em todas as atividades que exijam auxílio constante no ambiente escolar.

De fato, a atuação desses profissionais é imprescindível para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência no sistema educacional regular e para sua autonomia no ambiente escolar, especialmente para aquelas pessoas com deficiências de grau moderado a severo. Via de regra, esses profissionais são

contratados pelos sistemas de ensino por concurso público, tendo como requisito para o exercício do cargo apenas a conclusão do ensino médio.

Porém, para prestar atendimento a pessoas que possuem diferenciados graus de comprometimento físico, é necessário preparo e conhecimento para que esses cuidados de alimentação, higiene e locomoção não causem incidentes que possam expor a perigo a já frágil integridade física desses estudantes.

Consideramos fundamental também que, enquanto profissionais da educação e parte do processo pedagógico, esses servidores que prestam apoio aos estudantes com deficiência possuam alguns conhecimentos pedagógicos, de forma a compreender melhor as necessidades educacionais e facilitar o processo de inclusão e de desenvolvimento de cada aluno.

Nesse sentido, a presente proposição pretende estabelecer como requisito mínimo para o exercício do serviço de apoio escolar aos estudantes com deficiência a formação, em nível médio, de técnico em serviços de apoio à pessoa com deficiência no ambiente escolar. Optamos por inserir esta exigência na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), no mesmo dispositivo que trata da formação dos docentes para o atendimento educacional especializado.

Estamos certos de que a inclusão expressa, na LDB, da garantia de oferta de profissionais de apoio escolar com a devida formação na área de atuação contribuirá em muito para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência na escola, conforme preconiza a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pelo que pedimos o apoio dos nobres pares para sua aprovação.

Sala das Sessões, em 24 de novembro de 2016.

Deputado EDUARDO BARBOSA

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
Coordenação de Organização da Informação Legislativa - CELEG
Serviço de Tratamento da Informação Legislativa - SETIL
Seção de Legislação Citada - SELEC

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

.....

TÍTULO V
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

.....

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

.....

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (*“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013*)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

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

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

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

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

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento. (*Artigo acrescido pela Lei nº 13.234, de 29/12/2015*)

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

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. *(Parágrafo único com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013)*

.....

.....

LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

LIVRO I PARTE GERAL

.....

TÍTULO II DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

.....

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

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

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

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

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

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

6

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - 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;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Art. 29. (VETADO).

.....

.....

DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007;

Considerando que o Governo brasileiro depositou o instrumento de ratificação dos referidos atos junto ao Secretário-Geral das Nações Unidas em 1º de agosto de 2008;

Considerando que os atos internacionais em apreço entraram em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, em 31 de agosto de 2008;

DECRETA:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão dos referidos diplomas internacionais ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de agosto de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Celso Luiz Nunes Amorim

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Preâmbulo

Os Estados Partes da presente Convenção,

8

- a) Relembrando os princípios consagrados na Carta das Nações Unidas, que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
- b) Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie,
- c) Reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação,
- d) Relembrando o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e Membros de suas Famílias,
- e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas,
- f) Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência,
- g) Ressaltando a importância de trazer questões relativas à deficiência ao centro das preocupações da sociedade como parte integrante das estratégias relevantes de desenvolvimento sustentável,
- h) Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano,
- i) Reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência,
- j) Reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio,
- k) Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade e violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo,
- l) Reconhecendo a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento,
- m) Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,
- n) Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas,

- o) Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente,
- p) Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição,
- q) Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão freqüentemente expostas a maiores riscos, tanto no lar como fora dele, de sofrer violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração,
- r) Reconhecendo que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças e lembrando as obrigações assumidas com esse fim pelos Estados Partes na Convenção sobre os Direitos da Criança,
- s) Ressaltando a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência,
- t) Salientando o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência,
- u) Tendo em mente que as condições de paz e segurança baseadas no pleno respeito aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas e a observância dos instrumentos de direitos humanos são indispensáveis para a total proteção das pessoas com deficiência, particularmente durante conflitos armados e ocupação estrangeira,
- v) Reconhecendo a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais,
- w) Conscientes de que a pessoa tem deveres para com outras pessoas e para com a comunidade a que pertence e que, portanto, tem a responsabilidade de esforçar-se para a promoção e a observância dos direitos reconhecidos na Carta Internacional dos Direitos Humanos,
- x) Convencidos de que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado e de que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência,
- y) Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos,

Acordaram o seguinte:

ARTIGO 1 Propósito

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

ARTIGO 2
Definições

Para os propósitos da presente Convenção:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;

“Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada;

“Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável;

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias.

.....
.....

FIM DO DOCUMENTO

ANEXO F – Projeto de Lei do Senado, do senador Romário, 2016



SENADO FEDERAL

Gabinete do Sen. Romário (PSB-RJ)

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº , DE 2016

Altera a Lei nº 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.



O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Os arts. 3º e 28 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, passam a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 3º**

XIII – 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;

.....” (NR)

“**Art. 28.**

XVI – 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;

XVII – 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;

.....

§ 3º 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.

§ 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)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor após decorridos noventa dias de sua publicação oficial.

JUSTIFICAÇÃO

A inclusão escolar é um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e acolha a diversidade, superando os preconceitos ainda presentes em nossa cultura. Admitir a exclusão nas escolas, ou impor aos educandos com deficiência os custos para superar as barreiras que decorrem da inabilidade da escola e da sociedade em promover a efetiva inclusão é perpetuar a discriminação. A inclusão não é problema das pessoas com deficiência – é uma solução para que toda a sociedade seja mais plural, livre e solidária.

Passados alguns meses desde a entrada em vigor da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), vemos a oportunidade de aprimorar alguns de seus dispositivos pertinentes à inclusão escolar. Muitas dúvidas e alguma incompreensão têm brotado, principalmente de instituições de ensino e outras entidades ainda pouco familiarizadas com a cultura inclusiva.

Assim, sugerimos que seja feita uma adequação da Lei, pois, segundo o entendimento sobre o tema, o apoio escolar não se limita a um profissional específico, mas se concretiza na construção de uma rede de apoio que inclua aspectos humanos, materiais e – por que não? – também filosóficos. Afinal, é preciso partir do pressuposto de que a escola é para todos e de que é responsabilidade das instituições tornar possível o acesso de todos. É indispensável, em qualquer caso, que a inclusão seja refletida na proposta político-pedagógica. Nas instituições de ensino, desenvolvem-se as pessoas e a cultura, de modo que não podemos aceitar que sejam ambientes excludentes.



SF/16848.70267-60

Especificamente em relação ao profissional de apoio escolar, propomos que tenha formação mínima, a fim de não apenas prestar cuidados básicos, mas exercer em plenitude seu papel, de forma articulada ao que acontece dentro da sala de aula. Assim, a formação mínima pode contribuir para que o profissional seja capaz de promover, a partir das diretrizes do regente de turma, as intervenções necessárias, auxiliando na superação das barreiras que se apresentem. Sugerimos também, dentre outras medidas, que esse profissional se responsabilize por, no máximo, 3 alunos, a fim de aproveitar de forma mais efetiva seu potencial de atuação, propiciando aos estudantes amplo espaço para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, garantir-se-á que a atuação do profissional de apoio escolar se articule ao projeto político-pedagógico da escola, ao mesmo tempo em que se oferecerá aos estudantes com deficiência, sem prejuízo de outras ações de inclusão que a escola achar necessárias, o atendimento individualizado de que carecem, a partir de suas necessidades específicas.

Sabendo, ainda, da dificuldade das instituições de ensino de encontrar e contratar profissionais qualificados para promover a inclusão escolar enquanto, paralelamente, muitos estudantes com deficiência já têm relação estabelecida com apoiadores particulares, que interessa a todos manter, decidimos prever expressamente a possibilidade de seleção do apoiador pelo estudante com deficiência ou por sua família, que se responsabilizarão pela sua remuneração e encargos aplicáveis, condicionada à prévia anuência da instituição de ensino, que deverá, não obstante, articular a atuação desse profissional com o seu projeto político-pedagógico e impor suas normas de conduta, evitando desorganização e desordem nessa cooperação.

Solicitamos, assim, o apoio dos nobres Pares para a aprovação do projeto.

Sala das Sessões,

Senador ROMÁRIO



SF/16848.70267-60

ANEXO G – Parecer nº 27/2018



SENADO FEDERAL

PARECER (SF) Nº 27, DE 2018

Da COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA, sobre o Projeto de Lei do Senado nº278, de 2016, do Senador Romário, que Altera a Lei nº 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.

PRESIDENTE: Senadora Regina Sousa

RELATOR: Senador João Capiberibe

RELATOR ADHOC: Senador Paulo Paim

11 de Abril de 2018



SENADO FEDERAL
Gabinete Senador João Capiberibe

PARECER Nº , DE 2017

Da COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA, sobre o Projeto de Lei do Senado nº 278, de 2016, do Senador Romário, que altera a Lei nº 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.

Relator: Senador **JOÃO CAPIBERIBE**

I – RELATÓRIO

O Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 278, de 2016, de autoria do Senador Romário, dispõe sobre o apoio aos educandos com deficiência.

A proposição define o apoio escolar, que abrange alimentação, cuidados pessoais, locomoção e inclusão pedagógica, que pode ser efetuada individualmente ou, em caráter geral, mediante promoção da inclusão na instituição de ensino e na sua proposta político-pedagógica. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), para que a acessibilidade nas escolas passe a abranger inequivocamente o material pedagógico e os recursos necessários para a efetiva inclusão, e amplia a disposição que já tornava obrigatória a oferta de profissionais de apoio para que o apoio escolar, em sentido mais amplo, passe a ser garantido em instituições públicas e privadas.





SENADO FEDERAL
Gabinete Senador João Capiberibe

Com relação aos profissionais de apoio escolar, limita o seu serviço ao atendimento de, no máximo, três educandos, e determina que sua formação deva ser em nível superior, admitindo, contudo, o nível médio para atuação na educação básica. Finalmente, a proposição admite a contratação direta de profissionais de apoio pelo educando ou por sua família, às suas custas, sob a condição de que as normas aplicáveis aos funcionários das instituições de ensino sejam observadas. A proposição estabelece em noventa dias o período até a entrada em vigor da lei, após sua publicação.

O autor justifica a sua iniciativa com fundamento na importância da inclusão escolar para a construção de uma sociedade pluralista e que respeite as pessoas com deficiência. As instituições de ensino são espaços nos quais se desenvolvem as pessoas e a cultura, de modo que fica evidente seu papel chave para a construção de uma sociedade inclusiva. Nesse contexto, vê oportunidade para aprimorar o texto da LBI, ao disciplinar a atuação dos profissionais de apoio escolar.

O PLS nº 278, de 2016, foi distribuído a esta Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e à de Educação, Cultura e Esporte (CE), que se manifestará em caráter terminativo.

A proposição não recebeu emendas.

II – ANÁLISE

Com fundamento no art. 102-E, inciso VI, do Regimento Interno do Senado Federal, compete à CDH opinar sobre proposições legislativas pertinentes à proteção e à inclusão das pessoas com deficiência.

Inicialmente, é importante mencionar que o profissional de apoio não se confunde com o atendente pessoal ou com o acompanhante, mencionados, respectivamente, nos incisos XII e XIV do art. 3º da LBI. Ao atendente se atribuem atividades, com ou sem remuneração, de assistência ou prestação de 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. O





SENADO FEDERAL
Gabinete Senador João Capiberibe

acompanhante, por seu turno, é aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Delimitar o campo de atuação do profissional de apoio escolar, como propõe o PLS nº 278, de 2016, é importante para que não haja confusão com essas duas outras espécies. É relevante, ainda, mencionar que participam da inclusão escolar outros profissionais além dos que são apenas genericamente mencionados na LBI: a inclusão requer a participação de profissionais de apoio estritamente pedagógico, tais como mediadores, intérpretes de Libras e pedagogos, que atuam na adequação do plano político pedagógico aos princípios da inclusão e no apoio direto ao estudante em sala de aula e nos demais espaços da instituição de ensino; os profissionais de apoio pessoal contribuem em atividades como higiene, locomoção e alimentação. Outros aspectos da inclusão, como a promoção de acessibilidade, que passa pela adequação do material pedagógico e da estrutura física, também devem ser considerados, restando evidente que a inclusão escolar extrapola significativamente a oferta de um atendente pessoal ou de um profissional de apoio por aluno ou grupo de alunos.

Quanto ao mérito da proposta, tendo em vista que a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino questionou judicialmente, sem sucesso, a vedação de cobrança de valores adicionais relativos à oferta de profissionais de apoio escolar, devemos frisar que a educação inclusiva é ancorada nos valores constitucionalmente consagrados da igualdade, da dignidade da pessoa humana e da não-discriminação. Partindo desses valores, somados à constatação de que as barreiras impostas às pessoas com deficiência decorrem menos de sua condição pessoal e mais da cultura “normalista” que alimenta a segregação, seja ela por ação ou omissão, é possível concluir que: i) a responsabilidade por promover a inclusão é de todos, não sendo justo que as pessoas com deficiência arquem sozinhas com o ônus de superar as barreiras socialmente construídas; ii) o respeito à diferença, que remete à ideia de que todos são fundamentalmente iguais em dignidade humana, distinguindo-se somente pelos méritos e deméritos de suas condutas, é um valor inafastável numa sociedade pluralista, na qual a diversidade humana é fonte de riquezas, e não de desagregação, justificando-se a especial proteção dos direitos de minorias contra a força dos interesses majoritários.



SF/17161.75968-80



SENADO FEDERAL
Gabinete Senador João Capiberibe

Nessa linha de raciocínio, admitir que as instituições de ensino atribuam exclusivamente às pessoas com deficiência os custos da inclusão é o mesmo que particularizar uma questão fundamentalmente coletiva. No contexto da educação, levando em consideração que as instituições de ensino são corresponsáveis pela produção e pela reprodução de valores culturais, admitir a particularização do ônus da inclusão e rejeitar o papel das escolas na transformação da cultura excludente seria especialmente nocivo para a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária – que não é responsabilidade exclusiva do Estado.

Mais objetivamente, com relação ao objeto da proposição, segundo o texto vigente do inciso XIII do art. 3º da LBI, o profissional de apoio escolar é “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”. A falta de menção à inclusão em caráter geral faz com que só sejam reconhecidos como profissionais de apoio os que prestam serviços em caráter pessoal e direto aos educandos com deficiência, sem abranger os profissionais que trabalham para promover a inclusão em caráter mais geral. Nesse sentido, a proposição supre uma omissão da LBI.

As alterações no art. 28 ampliam meritoriamente o escopo da acessibilidade (inciso XVI) e o oferecimento de apoio escolar, que não se limita aos profissionais de apoio (inciso XVII). O limite proposto, para que cada profissional de apoio atenda a, no máximo, três educandos com deficiência, soa razoável, especialmente se considerarmos que tratamos de uma parcela minoritária da população.

Outra alteração, que consiste na inserção do § 3º no art. 28, exige que o profissional de apoio escolar tenha formação em nível superior, admitindo a formação em nível médio para os que atuem na educação básica. Desde a educação básica, algumas situações de maior complexidade podem requerer a atuação de um profissional com formação superior.

Pode soar controversa a possibilidade, prevista no § 4º que a proposição acrescenta ao art. 28 da LBI, de admitir que os pais ou



SF17161.75968-80



SENADO FEDERAL
Gabinete Senador João Capiberibe

responsáveis pelo aluno contratem, por conta própria, acompanhantes ou apoiadores particulares, por considerar insatisfatório o atendimento prestado pela escola. A autonomia das instituições de ensino para decidir sobre questões como essa deve ser lembrada, sobretudo se considerarmos que a entrada descontrolada de pessoas estranhas à instituição pode ameaçar a segurança de professores, alunos e funcionários. Por outro lado, o ônus de oferecer o apoio pessoal e direto a cada estudante com deficiência ou com necessidades educacionais especiais seria diluído, além de ser maior a probabilidade de que esse apoio seja melhor e mais adequado às necessidades particulares do educando em questão.

Em suma, a proposição esclarece a responsabilidade que cada instituição tem de atender as diferenças e de promover a inclusão efetiva, e preserva espaço para que, dentro de uma perspectiva inclusiva e articulada, as instituições de ensino possam tomar as melhores decisões para garantir a oferta de apoio escolar ao mesmo tempo amplo e específico, atendendo toda a comunidade escolar e também as necessidades de cada aluno.

III – VOTO

Em razão do que foi exposto, concluímos pela **aprovação** do Projeto de Lei do Senado nº 278, de 2016.

Sala da Comissão,

, Presidente

, Relator



SF17161.75968-80



Relatório de Registro de Presença
CDH, 11/04/2018 às 14h - 29ª, Extraordinária
 Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa

PMDB			
TITULARES		SUPLENTE	
FERNANDO BEZERRA COELHO		1. VALDIR RAUPP	PRESENTE
MARTA SUPPLY	PRESENTE	2. VAGO	
HÉLIO JOSÉ	PRESENTE	3. VAGO	
VAGO		4. VAGO	

Bloco Parlamentar da Resistência Democrática (PDT, PT)			
TITULARES		SUPLENTE	
ÂNGELA PORTELA	PRESENTE	1. GLEISI HOFFMANN	
FÁTIMA BEZERRA	PRESENTE	2. LINDBERGH FARIAS	PRESENTE
PAULO PAIM	PRESENTE	3. PAULO ROCHA	PRESENTE
REGINA SOUSA	PRESENTE	4. JORGE VIANA	

Bloco Social Democrata (PSDB, PV, DEM)			
TITULARES		SUPLENTE	
EDUARDO AMORIM	PRESENTE	1. VAGO	
JOSÉ MEDEIROS	PRESENTE	2. VAGO	
VAGO		3. VAGO	
VAGO		4. VAGO	

Bloco Parlamentar Democracia Progressista (PP, PSD)			
TITULARES		SUPLENTE	
CIRO NOGUEIRA		1. SÉRGIO PETECÃO	PRESENTE
ANA AMÉLIA	PRESENTE	2. KÁTIA ABREU	

Bloco Parlamentar Democracia e Cidadania (PPS, PSB, PCdoB, REDE, PODE)			
TITULARES		SUPLENTE	
JOÃO CAPIBERIBE		1. RANDOLFE RODRIGUES	
ROMÁRIO		2. VANESSA GRAZZIOTIN	PRESENTE

Bloco Moderador (PTB, PSC, PRB, PR, PTC)			
TITULARES		SUPLENTE	
MAGNO MALTA		1. CIDINHO SANTOS	
TELMÁRIO MOTA	PRESENTE	2. PEDRO CHAVES	PRESENTE

Não Membros Presentes

JOSÉ PIMENTEL
 RONALDO CAIADO
 ROMERO JUCÁ
 WELLINGTON FAGUNDES
 ACIR GURGACZ
 VICENTINHO ALVES

DECISÃO DA COMISSÃO**(PLS 278/2016)**

NA 29ª REUNIÃO, EXTRAORDINÁRIA, REALIZADA NESTA DATA, A PRESIDENTE DESIGNA O SENADOR PAULO PAIM RELATOR "AD HOC". EM SEGUIDA A COMISSÃO APROVA O RELATÓRIO, QUE PASSA A CONSTITUIR O PARECER DA CDH, FAVORÁVEL AO PROJETO.

11 de Abril de 2018

Senadora REGINA SOUSA

Presidente da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa