



**ANA CAROLINA FERREIRA LEGO GUEDES ALVES**

**TODAS AS CRIANÇAS SÃO ESPECIAIS, DISCUSSÃO SOBRE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO CAPACITISMO À POLÍTICA  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA  
INCLUSIVA NO ENSINO MUNICIPAL INFANTIL.**

**LAVRAS – MG  
2018**

**ANA CAROLINA FERREIRA LEGO GUEDES ALVES**

**TODAS AS CRIANÇAS SÃO ESPECIAIS, DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA: DO CAPACITISMO À POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO MUNICIPAL INFANTIL.**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharela.

Professor Dr. Gustavo Costa de Souza  
Orientador

**LAVRAS-MG  
2018**

*À minha mãe Adriana pelo apoio e carinho desde sempre e por  
ser meu maior exemplo de superação.  
Ao meu pai Flávio pelos incentivos e por todo amor.  
Dedico*

## AGRADECIMENTOS

A caminho dessa vitória passei por muitas experiências, enfrentei vários desafios, aprendi a ser resistente, a cultivar a resiliência e nunca desistir. Aprendi a superar os meus medos, inseguranças e aprendi a acreditar que o impossível não existe, entendi que para todas as coisas o segredo é ter fé e paciência, pois tudo acontece em seu próprio tempo. É um momento incrível e muito esperado no qual me sinto muito feliz e realizada por chegar à etapa final e gostaria de agradecer imensamente a todos que contribuíram e me apoiaram para que hoje eu tivesse essa conquista que eu considero como um maravilhoso presente.

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, pela oportunidade de crescer e pelo belo caminho que me permitiu trilhar, pela força nos dias difíceis e pelas pessoas maravilhosas que colocou em minha vida.

Agradeço à minha família, aos meus pais Adriana e Flávio que sempre fizeram de tudo para que eu conquistasse todos os meus sonhos. À minha mãe pelos conselhos e pelos incentivos, pelo cuidado comigo em todos esses anos, meu exemplo de superação, agradeço ao meu pai pelo companheirismo, pela preocupação e pelo voto de confiança de que eu seria capaz, e aqui estou.

Aos meus irmãos pelo apoio e paciência. À Ana Flávia pela parceria por me fazer rir nos dias de completo desespero, ao Arthur pelas inúmeras noites me esperando chegar, me sinto honrada por ser quem apresentou a vocês a primeira experiência de graduação.

Ao meu namorado Alan pelo carinho e pelo zelo comigo, por todas as mensagens de calma e por toda atenção e compreensão, principalmente nessa etapa final, você é luz na minha vida!

Aos meus amigos Gabriel e Raphael por todos esses anos de parceria durante a graduação, pelos trabalhos, pelas risadas, pelas companhias nos pontos de ônibus com ou sem noites chuvosas, por todo esforço para que nós três conseguíssemos nossos diplomas, obrigada pela amizade que transcende os portões da universidade.

Ao curso de Administração Pública e a todos com quem convivi esses anos para a construção de conhecimentos, colegas e professores que foram essenciais para minha formação.

Agradeço também à Universidade Federal de Lavras pela oportunidade da graduação e experiências vividas.

Agradeço às diretoras dos CMEI's e, Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva e à Sra. Marinalva Oliveira pelo incentivo e disponibilidade em me ajudar a concluir este estudo

e a todos aqueles que se preocupam com a formação e a igualdade de oportunidades para os nossos pequenos cidadãos.

Em especial agradeço ao professor Gustavo pela acolhida, direcionamento, atenção e orientação deste trabalho, também por me passar confiança durante toda a orientação e pela amizade que segue.

Aos meus amigos e familiares pelas mensagens de apoio no decorrer desses anos.

A todos vocês o meu muito obrigado! Com certeza vocês são parte da minha conquista e posso afirmar que o fardo foi muito mais leve de carregar com a ajuda de vocês, fazem parte da superação das minhas dificuldades, e agora de mais essa vitória, vocês são parte do meu maravilhoso presente! Que Deus os abençoe.

*“Importar-se: isso é essencial. Tem poder de curar feridas. Um bálsamo para a dor”.*  
*(Como estrelas na Terra: toda criança é especial - 2007)*

## RESUMO

Esta pesquisa trata da temática escolar de alunos com necessidades especiais, deficiência e transtornos globais de desenvolvimento no ensino municipal infantil tendo como diretriz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE). Com isso, tem-se como objetivo analisar a execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva a partir de um estudo de caso no ensino infantil no município de Lavras, Minas Gerais e propor soluções para os problemas identificados. Para tratar desta perspectiva são utilizadas fundamentações teóricas e históricas acerca da educação infantil no Brasil, educação Especial no Brasil, as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, redes e análises de políticas públicas e discussões acerca do Capacitismo. A coleta de dados foi feita através de entrevistas, pesquisas documentais e bibliográficas, objetivando conhecer os atores envolvidos na execução da política e saber como ela funciona a nível municipal. Através desses dados foi possível perceber que a PNEE tem sido bem executada nos Centros Municipais de Educação Infantil com o aspecto da inclusão reforçado. Quanto a soluções para alguns problemas encontrados propõem-se mais possibilidades de parcerias para o oferecimento de terapias, estratégias de abordagem para direcionamento das famílias a fim de reduzir a resistência aos tratamentos que podem contribuir com o desenvolvimento da criança, levar o aspecto da inclusão tão bem executado dentro das unidades para fora da escola, a fim de disseminar esse comportamento, reavaliar espaços dentro das unidades que possam ser mais bem aproveitados e reduzam as barreiras de mobilidade e por fim a capacitação dos atores envolvidos, principalmente professores e monitores da educação infantil, além de ações para a valorização desse profissional para a atraí-lo para a educação especial. Dessa forma, o presente trabalho, trouxe contribuições acerca da educação especial inclusiva no ensino infantil, podendo influenciar outras pesquisas para além da educação básica, e mostrar aos gestores públicos quais são os pontos fortes e as limitações encontradas de forma que sejam analisadas e repensadas para gerarem melhorias.

**Palavras-chave:** PNEE. Inclusão. CMEI. Políticas Públicas. Capacitismo.

## ABSTRACT

This research deals with the school theme of students with special needs, disability and global development disorders in municipal children's education, with the National Policy on Special Education in Inclusive Perspective (PNEE) as a guideline. The purpose of this study is to analyze the implementation of the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective based on a case study in children's education in the city of Lavras, Minas Gerais and propose solutions to the problems identified. In order to deal with this perspective, theoretical and historical foundations on child education in Brazil, special education in Brazil, the guidelines of the National Policy on Special Education in the Inclusive Perspective, networks and analyzes of public policies and discussions on Capacitism are used. The data collection was done through interviews, documentary and bibliographical research, aiming to know the actors involved in the execution of the policy and to know how it works at the municipal level. Through these data it was possible to perceive that the PNEE has been well executed in the Municipal Centers of Early Childhood Education with the aspect of reinforced inclusion. As for solutions to some of the problems encountered, more possibilities for partnerships are offered for the offering of therapies, strategies for approaching families in order to reduce resistance to treatments that may contribute to the child's development, to take the aspect of inclusion as well performed within the out-of-school units, in order to disseminate this behavior, re-evaluate spaces within the units that can be better utilized and reduce mobility barriers, and finally the training of the actors involved, especially teachers and monitors of early childhood education, as well as actions for the valorization of this professional to attract him to special education. Thus, the present study has contributed to the inclusion of special education in children's education, which may influence other researches beyond basic education, and show public managers what the strengths are to the limitations found in order to be analyzed and rethought for improvements.

**Keywords:** PNEE. Inclusion. CMEI. Public policy. Capacitism.



## LISTA DE SIGLAS

ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CISLAV	Consórcio Intermunicipal de Saúde dos Municípios da Microrregião de Lavras
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual e Bem Estar do Menor
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FENASP	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem Estar do Menor
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBA	Legislação Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
TO	Terapia Ocupacional
UNDP	United Nations Development Programme - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.OBJETIVO GERAL .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2.OBJETIVOS ESPECIFICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3.JUSTIFICATIVAS .....</b>	<b>14</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA .....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Contextualização da educação infantil no Brasil .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Histórico sobre a Educação Especial no Brasil .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Redes e Análise de Políticas Públicas .....</b>	<b>39</b>
<b>2.5 Do olhar do outro à luta contra o Capacitismo.....</b>	<b>45</b>
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Delimitação de pesquisa e amostra .....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Classificação de pesquisa .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 Objeto de estudo .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Coleta de dados .....</b>	<b>52</b>
<b>3.5 Análise de dados.....</b>	<b>52</b>
<b>3.6 Tipos de dados.....</b>	<b>53</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>54</b>
<b>4.1 Realidade nos CMEI's – Centros Municipais de Educação Infantil .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2 Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva .....</b>	<b>69</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>82</b>
<b>Apêndice I.....</b>	<b>90</b>
<b>Roteiro de entrevista 1 (Diretoras pedagógicas dos CMEI's).....</b>	<b>90</b>
<b>Roteiro de entrevista 2 (Coordenadora de Educação Especial Inclusiva).....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Após a Constituição Federal de 1988, vários segmentos da sociedade e os serviços oferecidos pelo Estado tomaram novos caminhos ou retomaram aos poucos a trajetória de desenvolvimento e melhorias juntamente com a era da redemocratização respaldada pela constituição cidadã. Nesse contexto, foram assegurados via Carta Magna diversas garantias: algumas delas são os princípios fundamentais de regimento do Estado, os direitos e deveres individuais e coletivos dos cidadãos e seus direitos sociais. A educação é um direito social assegurado pelo artigo 6º da Constituição Federal e reafirmado no artigo 205 e 206 defendendo a educação como direito de todos. Além disso, a Constituição Federal também define os segmentos da educação, a garantia da educação infantil para crianças de até cinco anos de idade e atendimento especial a alunos com deficiência <sup>1</sup>.

De forma geral, a evolução sobre o tema Educação que é de substancial importância para a formação da população, propulsor básico para a profissionalização de qualidade em todas as áreas, teve suas diretrizes estabelecidas na lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996 a qual dispõe a respeito dos direcionamentos gerais sobre a educação no Brasil a partir de então. Ao aproximar-se no tema pode-se verificar a extensa classificação dos níveis de formação educacional e suas particularidades, seja na educação infantil, fundamental, de ensino médio, ensino técnico ou superior. Em todas as classificações e pautado na CF/1988 que estabelece a educação como direito de todos, considera-se todos os alunos em todas as suas especificidades, com suas capacidades de aprendizagem, seu comportamento, suas limitações e dificuldades. Sendo assim, é de suma importância a formulação de um plano de curso que seja efetivo em transmitir ao aluno o conhecimento necessário à sua faixa etária e seja integrado à sua complexidade de assimilação e de aprendizagem. Além disso, de acordo com a Constituição Federal é necessário “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV) e não haver diferenciações de tratamento, ou no processo de ensino e aprendizagem relacionado ao perfil de alunos, nem incentivo ou apoio ao capacitismo em relação aos alunos com deficiência ou necessidades especiais.

O Capacitismo, conforme Mello (2016) é materializado em ações e atitudes preconceituosas e discriminatórias que hierarquizam a pessoa em função de suas capacidades funcionais relacionadas aos seus corpos mediante um ideal de beleza e de perfeição. De forma

---

<sup>1</sup> Utiliza-se nessa monografia o termo “com Deficiência” em consonância à nomenclatura convencionalizada pela ONU em Nova York em 2007 e promulgada no Brasil em 2009 pelo Decreto nº 6.949, utilizando o termo Pessoa com Deficiência, em virtude dessa expressão ter uma maior abrangência do universo de pessoas e suas deficiências.

geral é uma discriminação às pessoas com deficiência. A discussão sobre capacitismo vem se difundindo há alguns anos, baseado em movimentos estrangeiros que carregam o nome “*ableism*”, que faz referência a capacidade em inglês. Dados indicam que esse é um termo relativamente novo, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, ao mesmo tempo em que os movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência começaram a ganhar força.

No Brasil, o termo capacitismo foi bastante difundido, e discussões a cerca do tema começaram a surgir com mais força juntamente com a cobertura dos jogos paraolímpicos de 2016. Conforme Gumieri (2016), muito é falado sobre sexismo, racismo e outras formas de preconceito, porém não é muito discutido sobre as injustiças históricas e a invisibilidade social que pessoas com deficiência sofrem por terem corpos com algum impedimento. Comenta ainda que essa invisibilidade decorre de um forte discurso biomédico que cria um padrão ideal de normalidade, violando os direitos daqueles que não se encaixam nesse padrão.

Esse discurso, também trabalhado na educação deve ir ao encontro da formação de valores básicos de cada aluno, que começa na educação infantil e tem por principal função o desenvolvimento integral da criança em vários aspectos tais como o físico, o aspecto afetivo, o intelectual, além do linguístico e seu desenvolvimento social, ético, político e estético. Cada criança possui seu próprio ritmo e, trabalhando em grupo, é possível formar o senso ético dos alunos quanto às características e ritmo do seu semelhante. Vai ser na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que a criança começará a ter sua visão de mundo formada e seu caráter amadurecido. Essa formação se dá mediante o aprendizado, a convivência com crianças da mesma idade ou faixas etárias semelhantes e seu relacionamento com a família e com a comunidade.

Juntamente com a revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, as escolas criam seus planos de trabalho também pautados na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esta tem por função o atendimento às necessidades de crianças com deficiência inseridas na escola. Esse recurso é oferecido pela política de educação especial, que trabalha na perspectiva da educação inclusiva como uma política pública, a qual visa promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

Sobre a matrícula de alunos com deficiência na escola, dados disponibilizados pelo censo escolar do MEC/INEP (2014) mostram que tem havido um aumento no número de matrículas de crianças com deficiência nas instituições de ensino nos últimos anos. Planos de trabalho especiais são montados e visam atender ao ritmo de aprendizagem de cada criança com deficiência, estimulando sua capacidade de desenvolvimento de uma forma inclusiva no

ambiente escolar juntamente com alunos que não são especiais dentro de sala de aula. A oferta da educação básica é de responsabilidade dos Municípios, atendendo a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade e é descrita em Lei Orgânica Municipal. No caso de Lavras, trata-se da Lei nº28/2016, em que a educação infantil é oferecida nos CMEI's - Centros Municipais de Educação Infantil, em substituição às creches.

Como em outras etapas do ensino, o ambiente escolar da educação infantil deve oferecer condições compatíveis à faixa etária dos alunos em todos os aspectos, profissionais capacitados, estrutura física em medições específicas, materiais didáticos e de aprendizagem em boas condições entre outros. A estrutura espacial adequada deve colaborar para o atendimento a todas as crianças e também como forma de não haver barreiras para as crianças com deficiência, pois dependendo da necessidade da criança por questões motoras, por exemplo, deve haver a possibilidade de mobilidade estrutural relacionadas à acessibilidade física, tecnológica etc. Para crianças que necessitem de acompanhamento individual é necessário que os profissionais sejam treinados através de cursos de capacitação, que podem ser oferecidos pela Secretaria Municipal, Estadual de Educação e até mesmo pelo Ministério da Educação (MEC) através das instituições federais de ensino na modalidade à distância. Além disso, é necessário que os profissionais envolvidos no ambiente escolar que trabalham diretamente com crianças com deficiência possuam formação e especialização adequadas às necessidades especiais.

Os direitos das crianças com deficiência à educação, à inclusão e à acessibilidade são assegurados por leis e políticas públicas, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) criada em janeiro de 2008 pelo Ministério da Educação em substituição a Política Nacional de Educação Especial de 1994, e visa a educação de qualidade para todos, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que objetiva fornecer um conjunto de materiais pedagógicos, de informática e de acessibilidade para o atendimento educacional especializado. Existe também o programa Escola Acessível que direciona recursos financeiros às escolas que trabalhem com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Sobre a capacitação dos profissionais da área da educação existe o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial para o atendimento a alunos com necessidade de atendimento educacional especializado.

Todas essas políticas e programas, entre outros, tem se cumprido dentro do que tem sido possível ser desenvolvido nos municípios, porém há uma disparidade no que tange à

formulação e a implementação dessas políticas. Diante do cenário complexo da rotina dentro de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, e especialmente relacionado às crianças atendidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, surge o questionamento que este trabalho visa responder: como é executada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) no ensino infantil municipal da cidade de Lavras, interior de Minas Gerais?

### **1.1.OBJETIVO GERAL**

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a execução da PNEE a partir de um estudo de caso no ensino infantil no município de Lavras-MG.

### **1.2.OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Descrever o histórico da educação especial no Brasil;
- Apresentar as legislações pertinentes à garantia de direitos das crianças com deficiência;
- Analisar políticas públicas de acessibilidade e inclusão;

### **1.3.JUSTIFICATIVAS**

No Brasil, segundo dados levantados pelo Plano Nacional de Educação (PNE) senso 2015, mais de 90% das crianças em idade escolar da pré-escola estão matriculadas no ensino infantil. Desde que a educação infantil foi assegurada na Constituição Federal de 1988, esta tem sido a promessa para uma mudança na forma de educar no Brasil buscando trabalhar o indivíduo desde a infância. Sendo assim, a educação básica, mais especificamente a educação infantil, está na base do desenvolvimento social das crianças e é a partir do trabalho com elas que se pode pensar em uma educação inovadora que vai além das quatro paredes da sala de aula, livros e carteiras, produzindo futuros cidadãos, melhor formados, em aspectos diversos trabalhados com os materiais e conceitos específicos para essa faixa etária.

Apesar de crianças se relacionarem bem com outras crianças, nossa sociedade ainda é muito marcada com os traços do preconceito e da discriminação com o diferente, ou com

aspectos que fogem ao padrão imposto pela própria sociedade. Ainda que a educação infantil trabalhe com o público de menor idade ainda existem barreiras que dificultam a inclusão e a acessibilidade das crianças com necessidades especiais que frequentam o ensino infantil, necessitando de uma educação especializada com um processo de ensino e aprendizagem adaptado, apesar de não exclusivo, por estar no ambiente escolar comum, a sala de aula.

Por mais que existam diversos estudos a respeito da educação especial, acessível e inclusiva nas escolas e que haja muitos materiais disponíveis em modelo científico, o número de experiências práticas ainda é pequeno, mais ainda se analisado pela esfera municipal. Os estudos são pautados nas teorias e leis, diretrizes e políticas públicas, porém a exposição da aplicabilidade dos mesmos é comprometida,

Embora, as produções acadêmicas e normativas tenham avançado no trato dessa questão (“educação especial”), tanto conceitualmente, como no campo das concepções, observa-se que há muitos estigmas, preconceitos, controvérsias e contradições que convivem com os aparentes avanços na área. (NONATO, 2015, p.11).

Discutir a acessibilidade e inclusão na educação é necessário em diversos aspectos, seja para ampliar a visão e atenção voltada para esse público, para fortalecer o apoio dado aos grupos e famílias que partilham experiências do desenvolvimento de suas crianças com deficiência, e também para reforçar que as crianças com deficiência devem se sentir parte do todo, pois elas são parte do todo. Assim, não apenas revisar o que já foi falado a respeito ou acompanhar como a educação especial é aplicada, discutir as dificuldades encontradas em aplicar as políticas também é importante. É necessário verificar como as próprias políticas públicas para educação especial infantil asseguram direitos, ações, projetos, e se oferecem ou disponibilizam recursos, capacitação, ferramentas e estrutura suficiente e necessária para que estas sejam executadas efetivamente.

Também é importante verificar como acontece a educação especial no ensino infantil a fim de quebrar o preconceito, a exclusão e o capacitismo ainda muito arraigados na sociedade, mostrando que uma criança com deficiência possui uma necessidade, e isso não a torna menos capaz que as crianças que não tenham uma necessidade em específico.

As produções acadêmicas a esse respeito são muito propagadas em cursos de formação diretamente relacionados à educação. A discussão sobre os desafios encontrados nas políticas públicas de educação especial pode fortalecer ainda mais o incentivo em elaborar e executar ações mais efetivas que atendam as necessidades dessas crianças. O propósito dessas ações é preencher lacunas de estrutura básica, material compatível, profissionalização, capacitação, além de reafirmar a necessidade de se criar políticas públicas intersetoriais para um melhor

resultado dos serviços oferecidos pelo Estado que são estruturados em rede. Para o curso de Administração Pública, estudos desse tipo são essenciais para motivar os gestores de políticas públicas, o Estado, a sociedade e os nossos representantes a trabalharem a fim de alcançar objetivos de forma completa e não parcialmente, usar o que se tem em decretos e leis e tornar viável na prática e acessível a todos que buscam esse direito.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA**

Falar de crianças com deficiência na educação infantil é falar sobre uma luta histórica pela busca e reconhecimento de direitos que tem ganhado mais força a cada dia. O reconhecimento desses direitos e as ações para que eles sejam efetivados são atitudes tomadas por vários membros da sociedade civil, como pais, familiares, profissionais da área da saúde, da educação, personagens ligados à criação de políticas públicas e ao governo para o gerenciamento e aplicabilidade das políticas públicas para o público infantil especial.

Várias legislações, decretos, conselhos são criados para defender os direitos das crianças com deficiência na escola. Em questão de burocracia e processos legitimados muito já existe, porém surge a questão: como a Política Nacional de Educação Especial tem sido aplicada na prática no ensino infantil Municipal em Lavras?

Dados do Censo Escolar/MEC/INEP (2014) evidenciam uma evolução o número de matrículas para educação especial com um aumento de 150% de 1998 para 2013. Desse total o ingresso em classes comuns do ensino regular cresceu 1.377%. Indicadores como esse mostram como a procura pela educação especial tem aumentado no ensino regular, assim como a busca pelo direito de todos à educação, como garantido pela Constituição Federal.

A Educação Especial tem percorrido um trajeto de lutas e conquistas que estão evoluindo com o passar do tempo, ao passo que a educação no Brasil vai se transformando. A Constituição Federal que garante o direito à educação completou 30 anos de vigência, pouco tempo se comparado à idade do país, assim, as lutas pelos direitos sociais acompanham também esse tempo de evolução, já que são respaldados pela Carta Magna.

Dentro desse contexto temos a educação especial na etapa de educação infantil que vai trabalhar de forma específica para atender demandas de crianças que necessitem de acompanhamento, possuam alguma deficiência ou necessidade especial. Esse trabalho é guiado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que juntamente com outros documentos legais vão tratar sobre o direito e especificidades das crianças com deficiência no ambiente escolar.

Para um melhor detalhamento e compreensão a fundamentação teórica e histórica foi dividida em cinco pontos, quais sejam: (1) Contextualização sobre a educação infantil, (2) Histórico sobre a Educação Especial no Brasil, (3) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, (4) Redes e análise de Políticas Públicas e (5) Do olhar do outro ao capacitismo.

## 2.1 Contextualização da educação infantil no Brasil

Entre o final do século XIX e início do século XX, as políticas públicas brasileiras para a infância eram consideradas predominantemente assistencialistas. Segundo Kramer (1988), tratava-se de programas assistenciais, que consideravam as condições psicológicas e patológicas da criança nos vieses médico-sanitário e alimentar, sem, contudo, haver compromisso com os direitos fundamentais da criança nem seu desenvolvimento infantil. Eram políticas:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p.199)

No início do século XX, houve uma mudança na postura do Estado quanto à questão da infância, no sentido de não mais produzir políticas públicas de caráter assistencialista. De acordo com Andrade (2010), o Estado começou “atuando, inicialmente, como agente fiscalizador e regulamentador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas e assistenciais”. Porém, na década de 1920, com o crescimento da industrialização no país e com a introdução das mulheres nas linhas de produção, a sociedade colocou as creches nas pautas de reivindicações sociais. Andrade (2010, p.136) ainda comenta que a concessão patronal das creches havia caráter de favor e não de dever social, realizados devido às reivindicações do operariado por melhores condições de vida.

De certa forma as reivindicações surtiram efeito quando em 14 de maio de 1925 foi promulgado do decreto nº 3.847 aprovando o regulamento das escolas maternas no estado de São Paulo e em 1935 instituídos os parques infantis. De acordo com Andrade (2010), os parques foram instalados nos bairros operários e atendiam as crianças fora dos horários de aula para atividades recreativas.

A partir daí as políticas voltadas para a infância continuaram tendo caráter assistencialista, porém cada uma voltada a atender a determinados objetivos dos governos vigentes. As décadas de 1930 e 1940 foram caracterizadas como décadas “assistenciais” no Brasil, graças a acontecimentos ocorridos nesse período. Alguns deles foram a criação em 1940 do Departamento Nacional da Criança, principal formulador de políticas oficiais voltadas à infância, constituindo o cenário da educação infantil, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Em 1941 foram criados o Serviço de Assistência a Menores e a Legião

Brasileira de Assistência (LBA) que coordenava os serviços sociais do governo e executava a política de assistência à família, à maternidade e à infância. Além disso, em 1943 mediante legislação sobre creches e a CLT, surgiu a obrigatoriedade de empresas que possuíssem a partir de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos a manter creche para os filhos de empregadas que estivessem em período de amamentação. “Os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação” (BRASIL, 1943).

Com o regime Militar instituído a partir de 1964, e mudanças em relação às políticas sociais, medidas alternativas foram tomadas, e programas foram sendo desarticulados e transformados em novos, como a Política Nacional de Bem-Estar do Menor, com a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febem), para atender os menores “abandonados”, “infratores”, de “conduta antissocial” e em “situação de risco”.

Após a atenção aos menores, ela foi desviada para o público infantil, quando em 1966 acontece o I Seminário sobre Creches em São Paulo, onde o conceito de creche passa a apresentar o desenvolvimento infantil, como destacam Haddad e Oliveira (1990, p.109), “um serviço que oferece um potencial capaz de garantir o desenvolvimento infantil, compensando as deficiências de um meio precário próprio das famílias de classe trabalhadora”. A partir daí, a preocupação em sensibilizar a sociedade acerca da qualidade de serviço oferecido para as crianças cresceu. O serviço social começou a movimentar profissionais como psicólogos, pedagogos, professores e outros para a formalização de um serviço educativo e normativo tecnicista pedagogicamente, que estava em voga na época. Sobre o tecnicismo pedagógico, Silva (2016, p. 198) diz ser aquele em que

a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos, busca, prioritariamente, o alcance das metas e resultados pré-estabelecidos para assim, garantir a eficiência e a produtividade na educação.

Os debates sobre a função das creches e da educação infantil foram se intensificando a partir de então, enquanto mudanças nas políticas públicas iam acontecendo no país, até sua total transformação de perspectiva ordenada pela Constituição Federal em 1988.

Foi a partir dela que a educação ganhou mais visibilidade e a educação infantil passou ter um caráter educativo e não mais assistencialista. Diante disso:

O reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária (ANDRADE, 2010, p.146).

E ainda:

Reconhecer a legitimidade de creches e pré-escolas como instituições educativas e a educação infantil enquanto etapa inicial da educação básica implica o reconhecimento dessas instituições como espaços com funções próprias e específicas, e não meramente como espaços para suprirem carências ou “preparatórios” para as etapas de educação subsequentes. (ANDRADE, 2010, p.117)

Para cada direito assegurado constitucionalmente há a necessidade de lei ordinária complementar para sua regulação. Mediante isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), é a lei que disciplina a educação escolar nacional por meio do ensino. Por meio da LDB/96, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A LDB trata dos processos formativos da educação, com os princípios da mesma, dos direitos da educação, da educação básica, da educação infantil e suas nuances. Também trata do ensino fundamental, médio, ensino técnico de nível médio, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação superior, trata sobre os profissionais da educação e sobre os recursos financeiros. Além de todas essas disposições, a Lei de Diretrizes e Bases trata em seu capítulo V sobre a educação especial, assegurando os parâmetros, condições necessárias para o atendimento de alunos que necessitem da educação especial.

Conforme a lei entende-se por 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” (BRASIL, 1996). Os alunos com deficiência também possuem o direito ao atendimento especializado através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA em seu Artigo 208, capítulo VII que trata sobre Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos, inciso II “de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” (BRASIL, 1990.).

Mediante os aparatos legais e também conforme histórico sobre a educação infantil no Brasil, muito há o que se discutir sobre as políticas de educação infantil e mais ainda a

respeito da educação especial na modalidade da educação infantil nas escolas e sobre o que está sendo feito para alcançar o atendimento pleno do direito à educação para todas as crianças.

## **2.2 Histórico sobre a Educação Especial no Brasil**

Assim como a educação, o histórico com pessoas com deficiência e necessidades especiais também teve seu próprio percurso, um trajeto marcado por preconceito, discriminação e falta de conhecimento por parte da sociedade em reconhecer o próximo que por algum motivo não se enquadra nos padrões impostos pela sociedade, é também um histórico marcado por lutas, por superações e por reivindicações de direitos.

Tradicionalmente a educação especial foi criada como um atendimento educacional especializado que substituía o ensino comum e foi a responsável pela a criação de instituições, escolas e classes especiais. No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência começou no período imperial. Inicialmente pessoas com deficiência eram confinadas em casa, em Santas Casas ou até em prisões.

O século XIX no Brasil foi marcado pelas primeiras instituições que atendiam a pessoas com deficiência. O primeiro hospital, conforme Lanna Junior (2010), “destinado privativamente para o tratamento de alienados” foi registrado em decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, denominado Hospício Dom Pedro II, que começou a funcionar em 1856 no Rio de Janeiro, num contexto de Império descrito por Lanna Junior (2010, p.22) “marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência”.

Após este, em 1841 no Rio de Janeiro era criado o Instituto dos Meninos Cegos, primeira instituição de educação Especial na América Latina, hoje denominado como Instituto Benjamin Constant – IBC. Depois, em 1857 surgiu o Instituto dos Surdos Mudos, hoje conhecido Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. De acordo com o portal do MEC, o INES é:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), órgão do Ministério da Educação, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. (MEC, 2018, p.1).

Durante o século XX, apenas cegos e surdos eram atendidos por políticas especiais de educação, que se concentravam na capital do Império. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual IBC) e o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos (atual INES) funcionavam na modalidade de internato, objetivando oferecer a educação a esses alunos e sua inserção na sociedade. Porém, os Institutos tinham um número restrito de vagas, e apenas para surdos e cegos. De acordo com Lanna Junior (2010), durante o século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado eram a cegueira e a surdez, sendo, portanto, passíveis de serem abordadas de modo a superar dificuldades principalmente relacionadas à educação e ao trabalho.

Quando em 1889 houve a proclamação da República, os Institutos tiveram seus nomes alterados e a ação do Estado referente a pessoas com deficiência não teve muitos avanços. Os institutos permaneceram com seu atendimento restrito, mesmo porque só atendiam a dois tipos de deficiência. Ao passar dos anos, com o advento da industrialização e da urbanização do país, mais especificamente a partir dos anos 1920, novos institutos surgiram por iniciativa da sociedade civil para atender a outros tipos de deficiência numa abordagem diferenciada, mais expansiva que ultrapassavam o objetivo da educação, atentando também para a saúde dessas pessoas, “Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde” (LANNA JUNIOR, 2010:22). Também com a República o Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e em 1904 houve a instalação específica de um espaço destinado apenas para crianças com deficiência, chamado de Pavilhão-Escola Bourneville.

Também a partir de 1920, centros de reabilitação física foram criados, motivados pelos surtos de poliomielite ocorridos a partir de 1907 em São Paulo, e no decorrer dos anos se alastrando por outras regiões como Rio de Janeiro, Porto Alegre, entre outros. De acordo com o Ministério da Saúde (2018), a poliomielite ou “paralisia infantil”,

É uma doença infecto-contagiosa viral aguda, caracterizada por um quadro de paralisia flácida, de início súbito. O déficit motor instala-se subitamente e sua evolução, freqüentemente, não ultrapassa três dias. Acomete em geral os membros inferiores, de forma assimétrica, tendo como principal característica a flacidez muscular, com sensibilidade conservada e arreflexia no segmento atingido.

De acordo com Lanna Junior (2010, p.28), o maior surto da doença ocorreu em 1953, atingindo cerca de 21,5 casos para cada 100 mil habitantes no Rio de Janeiro. Devido a esse número e somados aos casos que vinham acontecendo há quase 4 décadas, em 1954 foi fundada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR). A Associação criou

escolas de reabilitação para formação de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, a fim de oferecer tratamento para pessoas com dificuldade motora e/ou paralisia, ocasionados principalmente pelos surtos de epidemia do vírus da poliomielite.

Por meio da sociedade civil, outros Institutos para atender a outras deficiências foram sendo fundados. A partir de iniciativa conjunta entre sociedade civil e educadores, médicos e outros profissionais que abraçavam a causa institutos foram sendo criados para atender pessoas com deficiência. Assim, foi criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, para atendimento a pessoas com deficiência intelectual. O trabalho no Instituto foi potencializado com os esforços de Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa, que trabalhou no campo de assistência, educação e institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil. Antipoff foi responsável pela introdução do termo “excepcional” em substituição a expressões como “deficiência ou retardo mental”, termos utilizados na época – e ainda hoje – para designar crianças com deficiência intelectual.

Antipoff criou em 1932 a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, em 1945 fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1948, Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, e, em 1952, a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. Em 1970 foi fundada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp), que disseminou o atendimento para pessoas excepcionais. A nomenclatura Pestalozzi vem em inspiração ao pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que, de acordo com o Colégio Interativo Pestalozzi (2018), defendia um sistema de ensino baseado no completo envolvimento entre faculdades físicas, afetivas e psicológicas do indivíduo.

Além dos Institutos Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro, por iniciativa de Beatrice Bemis, que tinha uma criança com deficiência intelectual. A reunião inaugural com Conselho Deliberativo da APAE ocorreu na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em 1962 havia 16 APAE's no território nacional. Neste ano, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos, sob a coordenação do médico psiquiatra Dr. Stanislaw Krynski, e nesse encontro ocorreu a decisão de criação da Federação Nacional das APAE's, (Fenapaes). De acordo com Lanna Junior (2010), essas organizações formavam uma rede de atendimento à pessoa com deficiência de grande importância na sociedade, prestando serviços de educação, saúde e assistência social para atender ao público com deficiência intelectual e múltipla.

Os aparatos educacionais para atender as pessoas com deficiência continuaram a surgir, quando em 1961, o direito dos “excepcionais”, como eram chamadas as pessoas com

deficiência, mediante a inserção do termo por Helena Antipoff, a educação preferencialmente no sistema geral de ensino, é explicitado no título X da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da época. Conforme a lei, o artigo 88 da LDB de 1961 disciplina que “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL,1961). No caso de não haver a possibilidade de atendimento no sistema geral de educação, instituições de ensino de iniciativa privada, aprovadas pelos conselhos estaduais de educação, receberiam subsídios relacionados à educação dos alunos excepcionais, mediante o artigo 89 da LDB “Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções.”. (BRASIL, 1961).

Em 1971 houve um retrocesso na lei com a adequação das novas Diretrizes e Bases da educação. A lei que altera a LDB de 1961 define “tratamento especial” para os alunos excepcionais, conforme o artigo 9º da lei,

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

O retrocesso não se deve apenas à nomenclatura, mas também ao fato de a Lei generalizar que todos os alunos especiais devem receber tratamento especial. Sendo assim, os poucos avanços em relação à inserção desses alunos no ensino regular foi barrada, não promovendo a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com os vários tipos de deficiência. Do contrário, reforça o encaminhamento desses estudantes para as escolas especiais, não contribuindo para inclusão, contribuindo para a exclusão dos mesmos.

Em 1973 o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP que, de acordo com Osorio et al.(2007, p.10), foi o centro responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil, num propósito integracionista, que projetavam ações educacionais para pessoas com deficiência ou superdotação através de campanhas assistenciais sem apoio do Estado. Ainda de acordo com os autores, nessa época as políticas tinham o caráter de “políticas especiais” por ainda não se efetivarem as políticas públicas de acesso à educação.

O CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SEESP em 1986 e foi a última criação no que tange à educação especial até a Constituição Federal de 1988. E



foi apenas em 1988 que os direitos das pessoas com deficiência foram previstos de fato. Em seu artigo 3º inciso IV, a Constituição objetiva “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A garantia da erradicação do preconceito e da discriminação é uma ferramenta de suma importância para a luta das pessoas com deficiência, não só na luta pela educação e sim em todas as áreas em que esses cidadãos não tinham o pleno reconhecimento dos seus direitos.

As garantias das pessoas com deficiência estão com seus direitos e garantias assegurados na Constituição Federal, em seu artigo 23, inciso II (BRASIL, 1988) ao direcionar a responsabilidade da saúde, assistência pública e da proteção e garantia das pessoas com deficiência para competência da União, dos Estados, Distrito Federal e municípios, além de citar a questão da proteção e integração social das pessoas com deficiência em seu artigo 24, inciso XIV. No que é respectivo à educação, a Constituição Federal legitima em seu artigo 205 a educação como direito de todos. A garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, estabelece em seu inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, em consonância com a defesa de igualdade livre de preconceito e discriminação. Especialmente para a criança com deficiência, a Constituição define atendimento especializado para esse público, especializado referente à capacitação dos profissionais envolvidos e de estruturas e material pedagógico e didático necessário, perspectiva diferente da LDBEN de 1971 que permitia o “atendimento especial”. Portanto, no inciso III do artigo 207 da Constituição Federal é definido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Em 24 de outubro de 1989 foi criada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, seus direitos individuais, tratando de forma geral a assuntos relativos à acesso a educação, saúde e recursos humanos. Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta essa lei dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definido a educação especial como uma modalidade transversal de ensino, atuando de forma complementar da educação especial no ensino regular. Temas transversais são explicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais expedidos pelo Ministério da Educação em 1998. De acordo com o MEC, temas transversais,

têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no

âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (MEC, 1998).

A Constituição Federal foi o primeiro passo em direção à garantia de direitos e estruturação de políticas públicas específicas direcionadas às pessoas com deficiência. Em relação ao direito das crianças especiais na perspectiva da educação, pós Constituição Federal o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 irá dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, e em artigo 55, referente a educação, reforça a obrigação dos pais em matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino. A lei não abre nenhuma exceção nem possui nenhuma observação sobre o perfil da criança. A obrigação dos pais em matricular os filhos no ensino regular garante o direito à educação para qualquer criança, tenha ela alguma deficiência, limitação ou não.

Diante desse cenário, documentos importantes influenciaram a formulação de políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva. Um desses documentos é a Declaração Mundial de Educação para Todos criada na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia entre os dias 5 e 9 de março 1990, que teve como pauta a renovação do compromisso com a educação básica, estabelecendo metas sobre o enfoque e a universalização do acesso à educação e a promoção de transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. A Declaração Mundial tratando da educação básica como precursora “para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo” UNESCO (1998), tem tópico especial em destaque para a educação especial. O tópico 5 do artigo 3 da Declaração Mundial de Educação para Todos defende que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” UNESCO (1998). E salienta a necessidade de providenciar medidas capazes de garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, integrando-os como parte do sistema educativo.

Entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 ocorreu em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. O intuito era discutir a respeito da necessidade e urgência em providenciar educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. O documento reafirma a congregação com a comunidade internacional, com governos detentores de programas de

cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos ocorrida em 1990, as quais UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial, todos trabalhando conjuntamente para a garantia da escolarização inclusiva ao apoio ao desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais.

Em 1994 ocorreu também a publicação da Política Nacional de Educação Especial, que orientava o processo de “integração instrucional”, um tipo de integração que condiciona o aluno com deficiência a classe comum de ensino regular que, de acordo com Osorio et al. (2007, p.10), é um acesso condicionado à aqueles que tem condições de acompanhar as atividades de ensino regular comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos como normais. O que era para ser uma política de integração referente à educação das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, continuou sendo uma reafirmação dos padrões homogêneos do ensino regular. Osorio et al. (2007) ainda comenta que a Política de 1994 não provoca nenhum tipo de reformulação das práticas educacionais, nem provoca nenhuma ação que valorize os diferentes potenciais de aprendizagem do ensino regular. Do contrário, reafirma a responsabilidade da educação dos estudantes com deficiência às escolas de educação especial. Para Garcia e Michels (2011), a proposição política para a Política Nacional de Educação Especial era fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei 4.024/61), além do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Foi criada com base nos princípios de democracia, liberdade e respeito à dignidade, e o princípio de integração foi o principal organizador da política, em detrimento dos outros a serem considerados.

O que realmente causou impacto positivo para a educação em geral no Brasil e extensivamente para a educação especial foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que fundamentou os parâmetros de ensino e teve capítulo específico para a Educação Especial. Por meio dessa lei, o atendimento a alunos com deficiência é dever do Estado, com educação gratuita, preferencialmente no sistema regular de ensino. De acordo com Garcia e Michels (2011), esse termo “preferencialmente” ainda abre a possibilidade de o ensino não ser ofertado na rede regular de ensino, permanecendo em instituições especializadas. Conforme as autoras, a década de 1990 foi bastante ambígua em relação ao desenvolvimento da reforma da educação, quando o governo traçou as políticas para promover a integração das necessidades especiais, mas ao mesmo tempo delegou responsabilidades aos Estados, Municípios e ONG’s para assegurar essas políticas. Dessa

forma vê-se um caráter descontínuo em relação à evolução das mudanças positivas nas políticas de educação seguida por descontinuidades e fragmentações, características de políticas incrementalistas conforme destacado por Lindblom (1979).

Ao que tange ao atendimento especializado para alunos com deficiência, a LDB, em seu artigo 59, busca assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em 1º de julho de 1999, por meio do decreto nº 3.076 é criado o CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999). Também em 20 de dezembro de 1999 é criado o decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência criada em 1989, assegurando a integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural nacional, além de reafirmar a educação especial como modalidade transversal em todas as modalidades de ensino e a destaca como complementação do ensino regular.

No início de 2001 foi promulgada a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento passou a regulamentar os artigos específicos da Educação Especial presentes na LDB 9.394/96. Ainda na LDB 9.394/96 o atendimento especializado era “preferencialmente” ofertado na rede de ensino regular, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, o termo “preferencialmente” foi substituído por “extraordinariamente”. Conforme Garcia e Michels (2011), o termo foi substituído, pois foi acrescentado o entendimento de que extraordinariamente os alunos podem ser atendidos em classes ou escolas especiais, caso o ensino regular não possua capacidade de atendimento. Assim, foi mantida a lógica histórica, porém houve modificação na intensidade da compreensão quanto o grau de atendimento de crianças com deficiência no ensino regular.

A Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999 e promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 repercutiu fortemente na educação por mostrar que seria necessária uma nova interpretação sobre a educação especial, quando afirma que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e liberdades que as demais pessoas e definido qualquer diferenciação ou exclusão baseado na deficiência como forma de discriminação.

O trajeto da educação especial perpassa por uma série de regulamentações que reafirmam os direitos dos alunos com necessidades especiais. Em 2002, a resolução CNE/CP de 18 de fevereiro institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, afirmando

que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (MEC 2002, p.3). Também em 2002 a Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida como língua oficial para a comunidade surda e, além disso, a disciplina de Libras foi incluída como parte integrante na formação de professores e fonoaudiólogos.

Outro avanço ocorreu mediante a publicação da Portaria nº 2.678 de 2002 do Ministério da Educação, aprovando diretrizes e normas para uso, ensino e produção do sistema Braille nas modalidades de ensino, recomendando seu uso no território nacional.

Já em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O objetivo do programa, conforme documento orientador expedido pelo MEC em 2005 é formar gestores e educadores a fim de efetivarem transformações dos sistemas educacionais nos sistemas educacionais inclusivos, querendo também como princípio garantir os direitos dos alunos com necessidades educacionais para acesso e permanência, com qualidade no ensino regular (BRASIL, 2005). E em 2004, a fim de disseminar conceitos e diretrizes mundiais que trabalham a inclusão, o Ministério Público Federal Publicou o documento: “O Acesso de Estudantes com Deficiência às escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.296 de 2004 regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, a qual dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto é desenvolvido o Programa Brasil Acessível. Com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e o apoio a ações que garantam o acesso a espaços públicos.

No ano de 2005, o Decreto nº 5.626/05 vai regulamentar a Lei da LIBRAS, lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação de professores para essa língua, o acesso de surdos à escola e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Também em 2005 o Ministério da Educação lançou o Documento Subsidiário à política de Inclusão através da Secretaria de Educação Especial. O documento tem por objetivo subsidiar os sistemas educacionais na transformação das escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças além de atender às necessidades educacionais de cada aluno.

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, MEC (2006), elaborado pelo Ministério da Educação juntamente com a UNESCO e Secretaria Especial dos

Direitos Humanos criam metas a serem alcançadas no âmbito educacional, inclusive relacionadas às pessoas com deficiência nos currículos escolares.

Em 2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. De acordo com o MEC (2018), o PDE é um planejamento estratégico aplicado na escola para que ela invista em qualificação a fim de oferecer um serviço de melhor qualidade aos estudantes. Além disso, o PDE auxilia as equipes de trabalho a focar nos mesmos objetivos em busca de resultados comuns, uma vez que os ambientes sociais mudam a todo o momento. O PDE também tem como eixo de atuação a formação de professores para o ensino especial e a implantação de salas multifuncionais e acessibilidade estrutural nos prédios escolares. O Programa de Implantação de Salas e recursos Multifuncionais foi lançado em 2007. De acordo com Garcia e Michels (2011), o programa visa apoiar os sistemas de ensino na organização educacional, oferece atendimento especializado através de sala com recursos multifuncionais, de forma a fortalecer o processo de inclusão nas classes de ensino regular. Para que o PDE fosse implementado, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece as metas do Compromisso Todos Pela Educação que garante o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos alunos com necessidade especial, transtornos globais do desenvolvimento e com deficiência.

Diante do exposto e com todas as políticas, legislações, tratados, convenções a respeito da Educação Especial no Brasil e no mundo, e visto que a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 foi controversa aos anseios de inclusão e integração dos alunos com deficiência no ensino regular, em 07 de janeiro de 2008 o Ministério da Educação publicou a nova política de educação especial, intitulada como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento, elaborado para tratar da educação especial no novo cenário da educação vem com intuito de assegurar a inclusão escolar, orientando os sistemas de ensino para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Após a criação da nova PNEE, em 17 de setembro do mesmo ano foi promulgado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado, citado na LDB de 1996. Brasil (2008). O decreto dispõe sobre o AEE na educação básica integrado ao projeto pedagógico, direcionando à União a responsabilidade de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino.

Em agosto de 2009 é promulgada a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, que ocorreu em Nova York em 30 de março de 2007 com o

propósito de “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.” A convenção teve o Brasil como um de seus signatários e afirmou a responsabilização dos países pela garantia de um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino. (BRASIL, 2009). Também em outubro de 2009 o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, descrevendo o AEE tendo por função:

Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.(MEC, 2009).

Passados dois anos após as disposições do Atendimento Educacional Especializado, em 17 de novembro de 2011, através do decreto nº 7.611 dispõe-se sobre a educação especial, e novamente sobre o Atendimento Educacional Especializado. Determina diretrizes novas em relação ao dever do Estado e à educação especial. Brasil (BRASIL, 2011). Na mesma data, 17 de novembro de 2011 também é instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite, que tem por finalidade a promoção do exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2007, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações do Estado. (BRASIL, 2011).

Em dezembro de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno e Espectro Autista, através da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, aumentando o arcabouço legal do atendimento especial no país. Em 2015 o Brasil participou de um Fórum mundial de educação em Incheon, na Coreia do Sul, onde se comprometeu a uma agenda conjunta de educação para de qualidade e inclusiva até 2030 que estabelece uma nova visão da educação a partir de 2015. O Fórum teve como tema “Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2016), e com a visão de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (UNESCO, 2016).

Em 2015 foi instituído o marco legal mais recente com o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei 13.146 instituída em 6 de julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou, Estatuto da Pessoa com Deficiência visando assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência em

condições de igualdade e visando a inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Para o Estatuto da Pessoa com deficiência

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

É extenso o histórico legal das políticas e nítidas as lutas pela busca por melhores condições de vida, de acesso aos direitos individuais e sociais, e especificamente nesse trabalho sobre os direitos relacionados à educação para as crianças com deficiência ou necessidades especiais, ainda que muito já tenha sido elaborado, num cenário de políticas controversas, numa democracia recém-formada, após 30 anos da nova Constituição a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que surge para reafirmar os direitos e assegurar a garantia de acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola. Assim como a educação infantil, que teve seu caráter pedagógico e de extrema importância para a formação do caráter social do indivíduo desde a infância, não somente mais como uma política assistencialista após a Constituição federal de 1988, a educação especial segue a mesma trajetória, apesar de lutas e busca por direitos e regulamentações serem de longas datas, a efetivação de políticas inclusivas ainda é muito recente.

A tabela 1 resume o marco legal para pessoas com deficiência no aspecto educacional.



Tabela 1 – Marco legal para pessoas com deficiência - aspecto educacional

MARCO	FUNÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, segurança, o bem-estar, desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.
Lei nº 7.853. 24 de out. de 1989	Apoyo às pessoas com deficiência, a integração social, direitos individuais. Trata de assuntos como acesso a educação, saúde e recursos humanos.
Declaração Mundial Educação para Todos. 05 de março de 1990.	Renovação do compromisso com a educação básica, com metas sobre o enfoque e universalização do acesso à educação, promoção de transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e permanência de todos na escola.
Lei nº 8.069 13 de julho de 1990.	ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe sobre a proteção integral a esse público.
Conferência Mundial Necessidades Educativas Especiais. 7 de junho de 1994.	Reafirma a Conferência Mundial em Educação para Todos, 1990, sobre a garantia da escolarização inclusiva e apoio ao desenvolvimento da educação especial presente em todos os programas educacionais.
Política Nacional de Educação Especial. 1994.	Orientou o processo de “integração instrucional”, que condiciona o aluno com deficiência a classe comum de ensino regular.
Lei nº 9.394. 20 de dez. de 1996.	Fundamenta os parâmetros de ensino com capítulo específico para a Educação Especial.
Decreto nº3.076. 1º de julho de 1999.	Criação do CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto nº 3.298. 20 de dez. de 1999.	Regulamenta a lei nº 7.856/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como complementar a educação no ensino regular.

Tabela 1 – Marco legal para pessoas com deficiência - aspecto educacional (continua)

Decreto nº 3.956. 08 de outubro de 2001.	Promulgação da Convenção da Guatemala - afirmação da posse dos mesmos direitos e liberdades para as pessoas com deficiência e define diferenciação ou exclusão baseado na deficiência como discriminação.
DCN Especial na Educação Básica. 31 de dez. de 2001.	Regulamenta os artigos específicos da Educação Especial e AEE presentes na LDB 9.394/96.
DCN - formação de Professores. 18 de fevereiro de 2002.	Formação da Educação Básica, superior e curso de licenciatura de graduação plena, incluindo “conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.
Lei no 10.436. 24 de abril de 2002.	Língua Brasileira de Sinais – Libras reconhecida como língua oficial para a comunidade surda e, a disciplina de Libras incluída na formação de professores e fonoaudiólogos.
Portaria MEC nº 2678. 24 de setembro de 2002.	Aprova diretrizes e normas para uso, ensino e produção do sistema Braille nas modalidades de ensino, recomendando seu uso no território nacional.
Programa Educação Inclusiva. 2003.	Formar gestores e educadores nos sistemas educacionais inclusivos, com o princípio da garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais para acesso e permanência, com qualidade no ensino regular.
Acesso à Rede Regular. Setembro de 2005.	Acesso de Estudantes com Deficiência nas escolas e Classes Comuns da rede regular de ensino. Disseminação de conceitos e diretrizes mundiais que trabalham a inclusão.
Decreto nº 5.296 02 de dez. de 2004.	Regulamenta as Leis nº 10.048/2000, sobre prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2000, com normas para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência/mobilidade reduzida.

Tabela 1 – Marco legal para pessoas com deficiência - aspecto educacional (continua)

Decreto nº 5.626 22 de dez. de 2005.	Regulamenta a Lei da LIBRAS, lei nº 10.436/2002, sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, formação de professores, acesso de surdos à escola e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2006.	Metas a serem alcançadas no âmbito educacional, inclusive relacionadas às pessoas com deficiência nos currículos escolares.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. 2007.	Planejamento estratégico aplicado na escola para investimento em qualificação a fim de oferecer um serviço de melhor qualidade aos estudantes.
Programa de Implantação de Salas rec. multifuncionais. 2007.	Apoio aos sistemas de ensino na organização educacional, com atendimento especializado em sala com recursos multifuncionais, de forma a fortalecer o processo de inclusão nas classes de ensino regular.
Decreto nº 6.094 24 de abril de 2007.	Estabelece as metas do Compromisso Todos Pela Educação, garante o acesso e permanência no ensino regular e atendimento aos alunos com necessidade especial, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência.
PNE Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 07 de janeiro de 2008.	Intuito de assegurar a inclusão escolar, orientando os sistemas de ensino para atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.
Decreto nº 6.571. 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o AEE na educação básica integrado ao projeto pedagógico.
Decreto nº6. 949.25 de agosto de 2009.	Promulgação da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de mar. 2007.
Diretrizes Operacionais do AEE na educação básica. Outubro de 2009.	Visa complementar/ suplementar a formação do aluno pela disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, eliminação de barreiras para participação na sociedade e desenvolvimento de aprendizagem.

Tabela 1 – Marco legal para pessoas com deficiência - aspecto educacional (conclusão)

Decreto nº 7.611. 17 de nov. de 2011.	Dispõe-se sobre a educação especial, e o AEE. Determina diretrizes em relação ao dever do Estado e à educação especial.
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Plano Viver sem Limite. 17 de nov. de 2011.	Promoção do exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações do Estado.
Lei nº 12. 764. 27 de dez. de 2012.	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dez. de 1990.
Fórum mundial de educação. 19 de maio de 2015.	Comprometimento a uma agenda conjunta de educação para de qualidade e inclusiva até 2030 que estabelece uma nova visão da educação a partir de 2015.
Lei 13.146. 06 de julho de 2015.	Estatuto da Pessoa com Deficiência. visa assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdade fundamentais por pessoas com deficiência em condições de igualdade e visando a inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.3 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Mediante todas as movimentações e melhorias em relação à educação especial, e ao montante de leis criadas de forma continuada desarticuladas que podem dar margem para diversas interpretações e perda de continuidade por falta de um direcionamento legal linear. Sendo assim, conforme Moreira (2016) a Política Nacional de Educação Especial fica dividida entre dois grupos tradicionais, um que aponta a falta de infraestrutura nas escolas públicas para atender alunos com deficiência, e um segundo grupo que busca que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão atenda a todos os grupos sociais, oferecendo às famílias opções para que elas possam escolher onde matricular os filhos com necessidades educacionais especiais.

O contexto histórico-político no ciclo de políticas é um contexto de “construção, desconstrução e reconstrução de concepções e projetos educacionais” (MOREIRA, 2016), e esse contexto é marcado por exclusão, segregação, integração e inclusão, variáveis que foram utilizadas em diversas sequências no decorrer dos anos. A Política Nacional de Educação Especial teve sua conjuntura pensada conforme a base ideológica da matriz da ONU, também das convenções de Jomtien de 1990, e da convenção de Salamanca de 1994, as quais divulgavam acerca da perspectiva inclusiva na educação regular.

Portanto, em 2008, foi sancionada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê a inclusão plena. Para Moreira (2016), a inclusão plena é essa em que é oferecida a matrícula para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade ou superdotação no sistema regular de ensino. A Política Nacional da Educação Inclusiva trouxe uma nova postura em relação ao tratamento da educação especial, pois, de acordo com ela, a educação especial passa a ser modalidade não substitutiva à escolarização.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, s/p).

Além disso, a educação inclusiva passa a constituir a proposta pedagógica escolar, voltada para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em casos específicos, a educação especial trabalha conjuntamente com o ensino comum de forma articulada para atender as necessidades educacionais específicas para cada aluno (BRASIL, 2008).

Em relação às definições sobre deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como sendo alunos com deficiência aqueles que “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras

podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Já os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são os que “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008). Estão incluídos nesse grupo os alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Os alunos com altas habilidades/superdotação são os que

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Os transtornos funcionais específicos são a “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (BRASIL, 2008).

A política ainda defende que as definições de público alvos devem ser contextualizadas e não devem se prender a categorizações específicas padronizadas a quadros de deficiência, distúrbios, transtornos ou aptidões. A política considera pessoas que se modificam sempre e continuamente transformando o contexto onde se inserem. Sendo assim é necessária a atuação pedagógica, para que não seja trabalhada a exclusão, tendo como um fator importante um ambiente de aprendizagem heterogêneo capaz de promover a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008).

Para Moreira (2016), a Política Nacional de Educação Inclusiva instaurou um novo marco teórico na educação brasileira ao definir a educação especial como modalidade não substitutiva no sistema de ensino, além de estabelecer o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes e, ainda, em destacar o público alvo da educação especial como sendo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As diretrizes da política a definem como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis. A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

A elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade são responsabilidade do atendimento educacional especializado. O Atendimento Educacional Especializado foi o nome instituído para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação através do Decreto

nº 6.571/2008, que posteriormente foi revogado pelo decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o qual destaca em seu artigo 2º parágrafo 1º que,

Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Os princípios definidos na Política Nacional de Educação Especial são ratificados pela Conferência Nacional de Educação de 2008 e pela Conferência Nacional de Educação de 2010, a qual declara que:

a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008d; BRASIL, 2010c)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva veio com o intuito de entrelaçar as demais políticas já firmadas e retirar de vez o direcionamento de que a educação especial deve ser ofertada fora do ambiente escolar regular, veio com a iniciativa de realizar a inclusão de alunos no ambiente escolar oferecendo a eles material, estrutura e acompanhamento necessários, a fim de romper com o histórico exclusivo que permeavam os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

## **2.4 Redes e Análise de Políticas Públicas**

No que tange a políticas públicas, existe todo um direcionamento para fazer a análise sobre as ações do governo. Para que isso ocorra é necessário entender o conceito de Política Pública. Marques (2013) a define como sendo um conjunto amplo de ações implementadas pelo Estado e seus entes governamentais. Jobert e Muller (1987) defendem ser o “Estado em

ação”. Já Souza (2002) define política pública como sendo um campo de conhecimento que coloca o governo em ação e a analisa-la quando necessário, mas também propor mudanças no curso dessas ações, ou seja, “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.” (SOUZA, 2002, p.5).

Outros autores e “pais” da área de políticas públicas a definem de diversas formas, porém a maioria deles considera a política pública como um campo holístico, ou seja, uma área com diversas unidades bem organizadas. Porém as teorias sobre elas são diversas, respeitando o modelo de formulação e análise de acordo com o olhar de casa pensador.

As teorias sobre análises de políticas públicas podem estar agrupadas em dois grandes modelos: O modelo “racional compreensivo” e o modelo de “teorias sintéticas”. De acordo com Barcelos (2013), o modelo racional compreensivo é bastante marcado por políticas públicas serem pensadas como processo de cálculos racionais, ligados à busca pela melhor alternativa. Era forte a crença da possibilidade de prever resultados através de metodologias de técnicas de análises quantitativas e de modelagens estatísticas. Assim as políticas públicas deveriam ser soluções que atendessem às diversas demandas sociais, soluções que poderiam ser explicadas quantitativamente. Arelado a isso, as políticas públicas também deveriam ser formuladas a partir das demandas da sociedade. Barcelos (2013), explica que essas demandas entrariam numa ‘caixa preta’ do Estado, e sairiam dali em forma de resultados. As políticas públicas surgiriam de *Inputs* e *outputs* na máquina do Estado. Autores desse modelo são Laswell(1936), Schattschneider (1960) e Bachrach e Baratz (1962), com o entendimento que compreensão de decisões, seja na área pública ou privada vão resultar em disputa entre diversos atores. Além desses Cohen, March e Olsen (1972) com a teoria *Garbage can*. Nele existem vários problemas e poucas soluções, assim o leque de soluções é limitado e as organizações tendem a trabalhar num esquema de tentativa e erro.

Laswell (1936) foi o responsável pela introdução do termo *policy analysis* (análise de política pública), com a intenção de conciliar o conhecimento acadêmico com a prática dos governos, e também com o objetivo de criar uma aproximação, um diálogo entre a comunidade acadêmica, os grupos de interesse e com o governo. Já Simon (1957) trabalhou com conceitos de racionalidade limitada e conhecimento racional, defendendo que as ações de decisão de governantes são limitadas devido a problemas como falta de informação. Sendo essa racionalidade aumentada através de estruturas que sejam capazes de modelar comportamentos na direção de resultados esperados.



Não existe uma única ou uma melhor definição para o que seja política pública. Lynn (1980) define como ações do governo que vão gerar um efeito específico, e Dye (1984) diz que é o que o governo quer fazer ou não. Destas a mais conhecida ainda é a de Laswell, conforme Souza (2006) Laswell defende na análise de políticas públicas que as decisões tomadas devem responder as questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

A política pública pode ser entendida como um campo multidisciplinar. E por isso implica em sintetizar teorias que são construídas em diversos campos, como o da sociologia, da economia e da ciência política. (SOUZA, 2006). Enquanto campo multidisciplinar a política pública pode ter várias implicações, para Souza (2006) as implicações são duas: a primeira se relaciona ao fato de apesar de a política obter suas próprias modelagens, também pode ser objeto de análise de outras áreas do conhecimento. A segunda é que a política pública por ter um caráter holístico, ou seja, um caráter com diversas unidades e totalidades organizadas, também comporta vários olhares.

Sendo assim Souza (2006) explica que para analisar políticas públicas, foram criados alguns modelos explicativos, que servem para entender melhor como e porque o governo faz ou não alguma ação que gerará reflexos na vida dos cidadãos. Alguns desses modelos são:

A política faz política. Desenvolvida por Theodor Lowi (1964; 1972), esse modelo assume que a política pode tomar quatro formatos para encontrar apoio ou rejeição nas disputas por tomada de decisão por arenas diferenciadas. Os quatro modelos são: (1) o de políticas distributivas, com decisões tomadas pelo governo, prevendo a limitação de recursos. (2) Políticas regulatórias envolvendo burocracia, grupo de interesses e políticos. (3) Políticas redistributivas chamadas de políticas sociais universais e (4) as políticas constitutivas que lidam com procedimentos. Essas políticas são capazes de gerar grupos diferentes de apoio ou veto a cada contexto.

A partir dos anos 80 novas questões acerca de políticas públicas foram surgindo. Barcelos (2013) cita algumas perguntas que estão internamente ligadas às políticas, que levavam às teorias sintéticas, para ele,

Políticas públicas são gestadas e desenvolvidas a partir de complexas interações entre atores posicionados tanto na esfera estatal quanto na social. Esses atores articulam-se, enfrentam-se, constroem alianças e coalizões, desenvolvem estratégias e empregam os mais variados recursos na tentativa de influenciar os processos que dão origem às políticas públicas. Não agem movidos apenas por interesses, mas também por crenças, valores e visões de mundo, que conformam percepções em relação ao que “deve ser” uma política pública. (BARCELOS, 2013, p.149).

Nessa demanda surge o incrementalismo, criado por Lindblom (1979), Caiden e Wildavsky (1980) e Wildavisky (1992). Os autores argumentam que os recursos para uma determinada política advém de decisões marginais que modificam a política sem considerar as mudanças políticas e substantivas nos programas públicos.

Outro modelo é o ciclo de política pública. Esse ciclo é composto por diversos atores responsáveis por uma parte do processo. Com ações formadas em agenda, existem os participantes visíveis que defendem alianças e coalizões, enquanto os participantes invisíveis definem alternativas para a política.

Surge então a Teoria do Equilíbrio Pontuado, criada por Frank Baumgartner e Bryan Jones ao longo dos anos 80 e 90 através do Livro *Agendas and Instability in American Politics* (1993), a abordagem tem foco em como a atenção dos responsáveis por tomar as decisões são atraídos para determinados temas que entram na agenda de solução em detrimento de outros que não são analisados. Barcelos (2013) diz que essa teoria é marcada pela estabilidade, e que mudanças são incrementais, sendo necessário produzir rupturas na política produzindo mudanças bruscas.

O modelo de Coalizões de defesa foi criado por Paul Sabatier, Hank Jenkins-Smith (1993, 1999), que busca explicar os intensos conflitos existentes em áreas com diversos atores envolvidos no processo de construção de políticas públicas. Barcelos (2013) explica que esse modelo considera que os atores de determinada área procuram aliados que compartilhem das mesmas ideias, e assim formar uma rede capaz de atravessar fronteiras tradicionais entre Estado e sociedade.

De certa maneira há várias formas de se analisar uma determinada política pública, verificando quais são os atores envolvidos, os temas de interesse, os jogos políticos, as forças sociais, a equipe envolvida na criação, implementação e análise dessa política, as variáveis relacionadas aos processos sociais. As políticas públicas são um mundo repleto de caminhos, variáveis a serem discutidas a todo o momento. Em que cada decisão impacta de uma forma na sociedade. Quanto a isso Souza (2006), diz que o entendimento acerca das teorias

Pode permitir ao analista melhor compreender o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública. (SOUZA, 2006, p.40).

Dessa forma, com as diversas teorias e pontuações de análise, é possível desenhar uma política pública compatível com a necessidade da sociedade, atrelada a disponibilidade do Estado em oferecer essa política.

No que tange à Política Nacional de Educação Especial na educação infantil, podemos destacar o Modelo Incrementalista de Lindblom. Ele propõe um processo decisório político, com limitações e fragmentações. De acordo com Pereira (2010), o modelo incremental envolve uma “política de pequenos passos”, pois se distanciam do modelo racional. Enquanto o modelo racional, conforme Brancalion, et al. (2015) ao menos em teoria, é capaz levar à forma mais eficiente de atingir objetivos de políticas públicas, o modelo incremental busca mais um resultado satisfatório que atingir situações ideais, aceitando a possibilidade de revisar as ações tomadas.

Essa foi a postura adotada pelos governos em relação à educação especial infantil, implementando propostas de inclusão e acessibilidade sem melhorias contínuas na realidade dos alunos. Para um aluno surdo matriculado no ensino regular, é disponibilizado um intérprete tradutor, uma decisão incrementalista para sanar a necessidade de comunicação entre aluno e professor, quando a realidade é a interação entre aluno, professor, colegas de classe, e todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar.

Conforme Pereira (2010), Lindblom defende que se tomam decisões incrementais, pois as pessoas não percorrem todo processo necessário em busca das melhores soluções e sim tomando decisões incrementais em relação ao comportamento anterior. Nesse aspecto, a passos curtos as políticas vão mudando de forma, se fragmentando e se modificando a cada incremento realizado. Dahl e Lindblom (1971) definem incrementalismo como

Um método de ação social que aceita a realidade existente como uma alternativa e compara as prováveis vantagens e desvantagens de alternativas intimamente relacionadas mediante pequenos ajustamentos da situação vigente ou faz ajustamentos maiores sobre cujas conseqüências aproximadamente tanto é conhecido como das conseqüências da realidade existente, ou ambos. Nos casos em que pequenos incrementos claramente não atingirão os fins colimados, e as conseqüências dos grandes não são plenamente conhecidas, e a realidade existente é claramente indesejável, o incrementalismo talvez seja obrigado a ceder lugar ao risco calculado. Os métodos científicos, o incrementalismo e os riscos calculados, destarte, formam um contínuo de soluções políticas (DAHL e LINDBLOM, 1971, p. 83).

Lindblom (1959) argumenta que não é necessário que o administrador público precise efetivamente analisar todos os valores relacionados à política, mas sim as diferenças marginais (incrementais) dentre as alternativas à disposição. É dessa forma que a atenção sobre a educação especial no Brasil foi vista e analisada durante determinado tempo, através da visão incremental, para aos poucos trazer o que efetivamente são os direitos das crianças à

educação. Direitos esses reforçados em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, e realinhados com as políticas, leis e programas criados a partir dela.

Em meio ao caráter incrementalista das políticas públicas voltadas para a educação especial esta possui um histórico de trabalho em conjunto com os atendimentos de saúde, uma vez que as pessoas com deficiência demandam determinados atendimentos de saúde conforme seu diagnóstico. É importante que as políticas públicas sejam interligadas para que possam atender os alunos com deficiência/ necessidades especiais em sua totalidade, ou seja, vários setores trabalhando de forma colaborativa num sistema de redes. Sendo assim, principalmente após o realinhamento de objetivos para as políticas de educação especial a partir de 2008, é possível observar uma característica também do modelo de coalizões de defesa criado por criado por Paul Sabatier, Hank Jenkins-Smith (1993, 1999), em que Barcelos (2013) defende a procura por aliados para a criação de atendimentos em rede.

As redes em políticas públicas podem ser entendidas, como explica Kichert *et al* (1999, p. 06) como uma articulação feita através de um padrão estável de relações sociais, entre atores interdependentes que se articulam pela finalidade de um programa político, seja por um problema político, sendo essa interdependência o fator comum para a abordagem da rede. Nascimento (2007) destaca que além do sentido político, também existe um sentido social capaz de resgatar a ideia de relações informais entre agentes sociais, em posição de igualdade. Portanto as redes não se justificam apenas por seus critérios econômicos, mas também por seus arranjos de legitimidade social.

Segundo Peci *et al* (2002), devido ao aumento da complexidade das políticas públicas, é necessário o desafio de uma perspectiva integrada de formulação e implementação de política pública. A gestão em rede parte do pressuposto que

existem problemas que não podem ser adequadamente resolvidos se examinados numa perspectiva puramente setorial. Assim, é necessário que se some à capacidade de identificação e mensuração dos objetivos dos programas, a competência institucional capaz de integrar decisões e ações pulverizadas por múltiplos atores públicos e privados, operantes em diferentes níveis de governo e comprometidos com interesses setoriais diversificados. (PECI, et al. 2002, p.3).

Dessa forma, é possível perceber que vários setores do Estado devem trabalhar de forma integrada a fim de atender às necessidades vinculadas a uma PNEE que atenda às expectativas das crianças que necessitam dessa política. Em que setores como a educação, saúde, assistência social, estejam trabalhando de maneira interligada para oferecer a cooperação e suporte que garantam o sucesso e êxito da política no âmbito educacional.

Sendo assim, é visível a importância de uma análise de política pública que seja eficaz, sem atender somente às expectativas incrementais de necessidades mais urgentes de certas demandas, mas sim que mudanças ocorram de maneira completa, eficiente e que realmente sejam capazes de gerar evoluções significativas para que essas demandas sejam plenamente atendidas.

Quanto à educação pode-se perceber que começou como a atuação de políticas de forma incremental, em que uma completava a outra como forma de atender às exigências legais sem haver muita sincronia entre os objetivos a serem alcançados e a real capacidade de se alcançar esses objetivos para as crianças com necessidades especiais. Porém com o decorrer do tempo e com uma maior atenção voltada a esse assunto, tanto pelos governantes quanto pela comunidade internacional as políticas públicas relacionadas às pessoas com deficiência foram se articulando de forma a oferecer uma prestação de serviço, condições de acesso e direitos sociais melhor alinhados com demais setores do governo e da sociedade, para atendimento ao pleno direito dessas pessoas. E para o sucesso desse atendimento, o trabalho em rede é reconhecido como um avanço e uma condição necessária para que as políticas funcionem de forma articulada e continuada, para que em relação à educação especial, os aspectos educacionais, de saúde, convívio social e demais objetivos da educação básica para essa faixa etária sejam devidamente atendidos.

## **2.5 Do olhar do outro à luta contra o Capacitismo**

Dizem que os olhos são a “janela da alma”, que por eles conseguimos enxergar dentro de outras pessoas. Bianchetti (2002) defende que os seres humanos passam por construções, por fases e por relações consigo mesmo e com os outros. Esse mesmo autor passou por uma grande experiência, ele estava em uma fila em um aeroporto na Inglaterra para vistoria de bagagens e documentos para a viagem de volta ao Brasil, até que foi abordado subitamente, e separado das outras pessoas e revistado, passando a ser alvo de vários olhares desconfiados. Pela estrutura física, formato do rosto, barba e cabelo, o único na fila a levantar suspeitas, ele era um árabe, ele era a o diferente.

A duras penas aprendi que a causa que muitos esposam, de trabalhar com os diferentes e que eu pensei que já havia esposado de forma empática, continuava sendo uma causa para a qual eu nutro uma GRANDE simpatia. Mas é muito, muito diferente você colocar-se na condição de quem está olhando, daquela de quem, por um atributo da sua natureza, por uma diferença no seu corpo ou pela falta de um sentido, órgão ou algum membro, pela sua etnia, pela sua raça, pela sua cor, pela sua religião, pelo seu sexo, ou

seja qual outra diferença for, é subjugado à condição de quem está sendo olhado! (BIANCHETTI, 2002, p.6.).

Conforme Andrade (2010), não há como falar de constituição de identidade sem contextualiza-la com um determinado espaço num determinado tempo, além disso, é necessário considerar pressões de grupos sociais e influências dos mesmos nesse processo, considerando que a constituição do sujeito é influenciada pelas relações e interações sociais e relações de poder. Assim, a convivência entre o sujeito “diferente” e estigmatizado e pessoas ditas normais favorecem a criação de padrões que antes não existiam.

Sobre estigma Gofman (1980) define como sendo como “um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso”.

As pessoas com deficiência tenderam e tendem a serem estigmatizadas. Conforme Fernandes (2017), a deficiência é associada historicamente a uma posição de desvantagem, numa forma comparativa em que a pessoa com deficiência é comparada a outro membro do grupo. Esse comparativo entre pares muito se assemelha com a “invenção do outro” discutido por Castro-Gomez (2004), pra ele,

Ao falar de “invenção não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o ocultamento” de uma identidade cultural preexistente, o problema do “outro” deve ser teoricamente abordado da perspectiva do processo de produção material e simbólica.(CASTRO-GOMEZ, 2004).

Durante os anos de 1980 e 1990 a figura social da pessoa com deficiência começou a se popularizar e se tornar referência no meio político, principalmente, por homens com deficiência, o que levantou a questão se realmente as pessoas com deficiência eram improdutivas e assim, conforme Gavério (2017) a desigualdade para pessoas com deficiência não era mais respondida somente pelo léxico biomédico, mas também pelo léxico social e político. A partir de então surgiram vários estudos sintetizados como *disability studies*, que eram incorporados com temas como classe, gênero, raça, sexualidade e dessa mesma vertente a partir dos anos de 1990 começaram as discussões sobre capacitismo.

Quando uma pessoa com deficiência é tratada como “inapto” ou “incapaz” devido a sua limitação é praticada contra ela uma “violência capacitista”, ou seja,

O que se chama de concepção capacitista está intimamente ligada à corponormatividade que considera determinados corpos como inferiores,

incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais. Atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência refletem a falta de conscientização sobre a importância da sua inclusão e da acessibilidade. (MELLO, 2014, p.93).

A categoria capacitismo pode ser entendida de acordo com Mello (2016) como “através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” e ainda que, é com base no capacitismo que se discrimina pessoas com deficiência. Mello (2016) sugere que para a tradução de *ableism*, termo utilizado na teoria *crip*, uma das linhas de estudos também originado a partir dos *disability studies*, utilize-se o termo capacitismo por dois motivos. O primeiro pela urgente demanda de visibilizar a opressão contra as pessoas com deficiência, e dar mais visibilidade social a esse tema, e segundo porque segundo a autora para desconstruir as fronteiras entre as pessoas deficientes e não deficientes é necessário explorar os caminhos da corponormalidade da sociedade ao dar nome a uma discriminação que se propaga em mecanismos de controle biopolíticos dos corpos com base no que as pessoas com deficiência são capazes de fazer, numa premissa de incapacidade.

Mello (2014) explica que essa rede de crenças, processos e práticas sobre os corpos com impedimentos tem suas raízes na civilização Greco-romana, quando havia generalização consentida sobre o infanticídio, ou por considerar inviável a sobrevivência de uma criança com deficiência. Michel Foucault (1999, 2001a) e Giorgio Agamben (2002) citado por Mello (2014) utilizam o conceito de biopoder como forma de explicar que o poder é capaz de penetrar nas ramificações sociais e defendendo a posição biomédica, definindo o que é considerado como “normal” e “anormal”. Sobre o capacitismo, Mello (2014) diz que é uma postura que,

Advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e mobiliza a avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. Isto é, “esquece-se” que as pessoas com deficiência podem desenvolver outras habilidades não agregadas à sua incapacidade biológica (não ouvir, não enxergar, não andar, não exercer de forma plena todas as faculdades mentais ou intelectuais etc.) e serem socialmente capazes de realizar a maioria das capacidades que se exige de um “normal”, tão ou até mais que este. (MELLO, 2014, p.94).

Dentro desse espectro do capacitismo voltando o olhar para a educação inclusiva, Oliveira (2008) diz que a educação inclusiva ao propor uma educação para a diversidade, apresenta a diferença como alteridade e que tem o objetivo de proporcionar educação para

todos em uma escola que “acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais.”. (OLIVEIRA, 2008).

Fernandes (2017) em seu estudo sobre como as pessoas com deficiência são reconhecidas através de mídias audiovisuais levanta a questão “Assim nos questionamos: após algumas décadas de educação inclusiva no Brasil, ainda existe preconceito, ou estigma, com a pessoa com deficiência?” este trabalho não pode responder a esse questionamento como um todo, mas é capaz de oferecer alguns esclarecimentos ao que tange à educação inclusiva infantil municipal. Sobre os resultados dos estudos, Fernandes (2017) destaca a identificação de características e/ou representações a cerca da pessoa com deficiência que ainda são remanescentes do período de exclusão e estigmatização, que deixou marcar no público atingido pelos motivos de ausência de políticas, e pela colonização social de pessoas que não veem nas pessoas com deficiência um perfil digno de semelhança. Uma típica agressão capacitista.

É importante saber se acontece o capacitismo no ensino infantil, e caso aconteça como é tratado e qual o nível de entendimento que os professores, monitores, família e secretaria de educação possuem a respeito desse assunto.



### **3 METODOLOGIA**

A estruturação da metodologia vai de encontro a alcançar o objetivo traçado no projeto, que é analisar a execução da PNEE no ensino infantil no município de Lavras, MG. Sendo assim, essa sessão é destinada a delimitar os procedimentos metodológicos utilizados.

Lavras é um município localizado no sul de Minas Gerais, intitulada pelo jornalista e poeta Jorge Duarte como a “Cidade dos Ipês e das Escolas” no jornal A Gazeta do dia 24 de agosto de 1941. Em 2010, de acordo com o censo do IBGE, Lavras possuía 92.200 habitantes, com estimativa para 102.124 habitantes em 2017. Tendo ligação com a capital Belo Horizonte, - MG a 230 quilômetros. Ligação também com as capitais São Paulo – SP a 370 quilômetros e a Rio de Janeiro – RJ a 420 quilômetros. (IBGE, 2017).

Informações disponíveis na consulta pública do IDEB indicam que o município conta com 16 escolas com dependência administrativa municipal, sendo 13 no perímetro urbano e 3 na zona rural. Dessas instituições municipais o censo escolar apresenta um número de 52 matrículas para a educação especial municipal no ano de 2017. (INEP, 2017). Dados fornecidos pela Prefeitura Municipal de Lavras (2017) mostram que alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino recebem atendimento educacional e clínico na APAE de Lavras em parceria com o Governo Municipal. Além disso, o Município conta com APAE para o oferecimento de escolarização por meio da Escola Clínica Marieta Castejor Branco, que realiza o trabalho educacional com 180 alunos com deficiência intelectual que não estão matriculados nas Escolas Comuns Inclusivas.

#### **3.1 Delimitação de pesquisa e amostra**

O horizonte espacial da pesquisa se dá na cidade de Lavras, com levantamento detalhado dos CMEI's que possuem alunos atendidos pela PNEE, e através deste localizar os principais atores envolvidos na execução dessa política pública.

Após isso houve a formulação das entrevistas, através de um roteiro semiestruturado, que deu abertura para levantamento de questões caso fossem necessárias. Tais roteiros estão no apêndice deste trabalho, listados conforme a posição chave do participante sobre o tema.

Posteriormente os participantes foram contatados, que foram selecionados conforme interesse de participar da pesquisa, assim como a disponibilidade de horário para agendamento da entrevista e também pelo conhecimento e domínio sobre o objeto da pesquisa. Os participantes entrevistados são diretoras, apoio pedagógico e monitoras de apoio,

assim como coordenadoras, e atores importantes para o levantamento de dados sobre a temática. Em seguida as entrevistas foram aplicadas, as quais foram gravadas e precisamente descritas.

### **3.2 Classificação de pesquisa**

O presente trabalho é caracterizado com o objetivo metodológico de pesquisa descritiva, visando descrever as características acerca do objetivo principal. A pesquisa descritiva é capaz de estudar as características de um grupo, permite descobrir a existência de associação entre variáveis, além de poder levantar opiniões atitudes e crenças de uma determinada população. É também a classificação que se propõe a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos a determinada comunidade. (GIL, 1989).

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, por se tratar de um estudo no qual estão sendo analisados dados com diversos enfoques, que não podem ser observados de forma quantitativa e por terem uma maior complexidade para análise. De acordo com Gil (1989) não há um padrão, uma receita definida para orientar o pesquisador na pesquisa qualitativa, assim a pesquisa depende muito da capacidade e do estilo do pesquisador.

Relacionado aos procedimentos adotados na pesquisa são utilizadas as pesquisas: documental, bibliográfica e estudo de caso. A pesquisa documental se dá pela obtenção de dados de forma indireta, podendo ser tomados como documentos, registros estatísticos, filmes, vídeos, livros, jornais e papéis oficiais (GIL, 1989). Já a pesquisa bibliográfica é um material mais trabalhado, em maior parte compostos por livros e artigos científicos. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 1989, p.71).

Quanto ao estudo de caso é um estudo profundo sobre um ou poucos objetos. Gil (1989) o define como um modo de termos conhecimento vasto e rico em detalhes do mesmo e ainda que “a análise de uma unidade de um determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa”. (GIL, 1989, p.79).

Para Fonseca (2002), o estudo de caso,

pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e porquê de uma

determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revela-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.33).

Uma vantagem marcante do estudo de caso segundo Laville e Dionne (1999, p.156), é o pesquisador tem a possibilidade de se aprofundar no caso estudado, pois o estudo não está submetido à comparação com outros casos, isso permite que o pesquisador seja criativo e imaginativo, podendo explorar elementos não previstos, analisar detalhes, entre outros aspectos por não estar atrelado a um protocolo de pesquisa imutável. Além disso, o projeto de pesquisa é composto por dados primários e secundários de pesquisa. Segundo Santos (2005), se reflete numa pesquisa que se nutre de pesquisas bibliográficas, documental, eletrônica, e que além dessas o pesquisador vai a campo a fim de levantar informações de agentes, através de formulários, questionários, entrevistas ou observação para a coleta de dados.

### **3.3 Objeto de estudo**

Quanto ao objeto de estudo, o objeto é a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em quatro escolas de ensino fundamental da cidade de Lavras na modalidade de ensino infantil, CMEI's.

O fenômeno estudado é analisar a execução da PNEE nessas escolas. Os locais de estudo foram o CMEI Maria da Conceição Carvalho Gomide – Dona Mariinha, localizado no Bairro Vale do Sol, CMEI Maria Aparecida Giarolla, localizado no bairro Água Limpa, CMEI Marília Amaral Lunkes, localizado no bairro Caminho das águas e CMEI Paulo Menicucci localizado no bairro Serra Azul, todos no município de Lavras.

O Universo da Pesquisa se deu com os atores responsáveis pela gestão da política pública na secretaria de educação e com a gestão pedagógica dos CMEI's analisados. A Amostra da pesquisa se deu com a responsável pela Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação, diretoras pedagógicas, apoio pedagógico e monitoras dos CMEI's visitados.

### **3.4 Coleta de dados**

A coleta de dados se deu através de entrevistas em profundidade com base num roteiro semiestruturado, aplicados diretamente a respondente da secretaria de educação, e as diretoras, apoio pedagógico e monitoras dos CEMEI's. Os roteiros foram de aplicação direta aos respondentes mediante agendamento e disponibilidade dos mesmos para tal.

O período da coleta de dados foi programado para o segundo semestre de 2018, especificamente entre os 15 e 20 de outubro de 2018. A coleta de dados secundários ficou sujeita a disponibilidade de informação pelos veículos de comunicação do Ministério da Educação e do IDEB relacionados ao número de matrículas especiais no ensino infantil e foi realizada juntamente com o período de produção deste trabalho, tendo como base o número de matrículas do ano de 2017.

### **3.5 Análise de dados**

A análise de dados se inicia pela análise de conteúdo, a fim de apresentar o conteúdo das entrevistas realizadas e apresentar os diversos olhares sobre o mesmo assunto e suas considerações a fim de relacionar esses olhares aos resultados encontrados através da pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Conforme Laville e Dionne (1999, p.214) a análise de conteúdo tem o propósito de desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e através disso extrair sua significação, podendo ser aplicada em diversos materiais. Para Campos (2004), a análise de conteúdo é uma ferramenta importante para a análise de dados qualitativos, porém é necessário valorizá-la enquanto meio, não sendo confundida como finalidade num trabalho científico.

Foi realizada também a análise qualitativa dos resultados das entrevistas e posteriormente realizar a interpretação dos dados. Para Gil (1989) isso significa obter um sentido mais amplo para os dados analisados através da redução apresentação e conclusão/verificação desses dados.

As entrevistas foram elaboradas previamente, a partir de cinco focos: como a PNEE acontece nas escolas? Qual a rotina dos alunos atendidos pela política? Como é tratado o aspecto inclusão na sala de aula? O que pode ser melhorado em relação as condições de educação oferecidas para as crianças com deficiência? E por fim, qual o conhecimento acerca do capacitismo no ambiente escolar?

As instituições contatadas foram aquelas diretamente relacionadas à temática da educação infantil especial, sendo contatadas quatro CMEI's que tem em seu corpo discente alunos atendidos pela PNEE, são estes CMEI Maria da Conceição Carvalho, CMEI Maria Aparecida Gaiolla, CMEI Marília Amaral Lunkes, e CMEI Paulo Menicucci. Também foi contatada a Secretaria Municipal de Educação do município de Lavras que colaborou diretamente com a responsável pela Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva.

### **3.6 Tipos de dados**

A pesquisa é composta por dados primários e secundários, sendo que os dados primários são aqueles obtidos nas entrevistas realizadas e os dados secundários aqueles disponibilizados através de pesquisas diversas disponíveis. Foram utilizados artigos, teses, livros, dissertações, cartilhas, entre outras bibliografias. Os documentos utilizados foram os disponibilizados em sites de atores governamentais essenciais para esses estudos e seus acervos digitais.

Conforme Mattar (2005, p.159), “dados primários são aqueles que ainda não foram antes coletados. Eles são pesquisados com o objetivo de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento”. Já os dados secundários são aqueles que “já foram coletados, tabulados, ordenados, e às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados”.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesse tópico serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas em alguns CMEI's do município de Lavras e com a Coordenadora de Educação Especial da Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação a fim de alcançar o objetivo proposto pelo trabalho de conclusão de curso, e assim compreender os panoramas que compõem essa temática.

### **4.1 Realidade nos CMEI's – Centros Municipais de Educação Infantil**

Informações disponíveis na consulta pública do IDEB indicam que o município de Lavras conta com 16 escolas com dependência administrativa municipal, sendo 13 no perímetro urbano e 3 na zona rural. Dessas instituições municipais o censo escolar apresenta um número de 52 matrículas para a educação especial municipal no ano de 2017. (INEP, 2017). Dos 16 CMEI's do município, de acordo com dados da Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, 6 CMEI's possuem alunos atendidos pela PNEE, e 4 participam da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com as diretoras pedagógicas dos CMEI's, por essas terem amplo conhecimento sobre a execução da PNEE em suas unidades, da rotina de seus alunos e se prontificaram a responder questões a respeito da PNEE em relação ao cenário atual que coordenam.

Em relação às crianças atendidas pela PNEE as diretoras começam apresentando o histórico clínico de seus alunos com deficiência. Sobre esses alunos, o CMEI nº 1 possui uma aluna de três anos com paralisia cerebral e um aluno de dois anos com hidrocefalia. O CMEI nº 2 possui uma aluna de dois anos com hidrocefalia e uma aluna de três anos com Mielomenigocele que atingiu a capacidade motora principalmente da cintura para baixo. O CMEI nº 3 possui uma aluna de três anos com microcefalia e lisoencefalia, e o CMEI nº 4 possui dois alunos de quatro anos com Transtorno do Espectro Autista e um aluno de quatro anos com falta de oxigenação no cérebro.

Na tabela 2 é apresentado o histórico clínico dos alunos atendidos pelas escolas participantes da pesquisa no município de Lavras.

Tabela 2 – Histórico clínico de alunos atendidos pela PNEE no ensino municipal

CMEI	SEXO	IDADE	DEFICIÊNCIA/ NECESSIDADE ESPECIAL/ TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
CMEI nº1	Masculino	2 anos	Hidrocefalia
	Feminino	3 anos	Paralisia Cerebral
CMEI nº2	Feminino	2 anos	Hidrocefalia
	Feminino	3 anos	Mielomeningocele
CMEI nº3	Feminino	3 anos	Microcefalia e Lisoencefalia
CMEI nº4	Masculino	4 anos	Transtorno do Espectro Autista
	Masculino	4 anos	Transtorno do Espectro Autista
	Masculino	4 anos	Falta de Oxigenação no Cérebro

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.1.1 – Rotina Escolar

Quando questionadas de como é a rotina desses alunos dentro de sala de aula houve certa coerência nas respostas de que todos os alunos fazem as mesmas atividades e que essas atividades são adaptadas de forma que as crianças com deficiência consigam acompanhar.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“a aluna convive ali igual a todo mundo. Qualquer brincadeira com bola, por exemplo, todos participam. A professora propõe atividades pra que ela participe e a inclui nas atividades da turma, são duas vertentes: quando a professora propõe uma atividade direcionada para ela todo mundo participa junto com ela, quando ela participa junto com a turma há uma estratégia para que ela participe”*.

**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“A rotina dela não foge muito da rotina da sala. É adaptada pra ela, então tem o momento de chegada que é o momento livre, quando as crianças ficam brincando nas mesinhas com jogos, a aluna fica também, ela tem uma cadeira especial (devido à questão postural), então ela fica sentada na cadeira dela junto das outras mesinhas com as outras crianças e é dada alguma coisa pra tentar estimular-la, ela participa de tudo”*.

**Diretora Pedagógica nº1, CMEI 1** – *“a nossa aluna só tem como atividade diferente fazer as atividades de estímulo de acordo com o manual de desenvolvimento infantil de*

*estímulo neuropsicomotor da rede SARAH, onde ela faz acompanhamento. Ela faz essa atividade todos os dias, de sete e meia as oito, e sai da sala pra fazer essa atividade com a monitora de apoio, depois ela tenta seguir a rotina da turma, o mais próximo possível. Então ela vai pras rodinhas, vem para o café junto com a turma, eles almoçam junto, tem o repouso junto. As atividades são adaptadas pra ela, mas ela faz também junto com a turma”.*

As diretoras enfatizam que na educação infantil o educar é direcionado para a construção do conhecimento de desenvolvimento global da criança, sendo assim, existe a possibilidade de adaptação das atividades para que todos sigam o mesmo roteiro, uma vez que de acordo com o Ministério da Educação,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (MEC, 2003).

E juntamente com a Educação Infantil a Educação Especial trabalha de forma articulada ao ensino comum, realizando a orientação para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008).

Falam também que os alunos possuem uma monitora de apoio para acompanhá-los em sala de aula devido às especificidades de suas necessidades e deficiências. Porém que nem todas as monitoras, profissionais que dão suporte à professora regente da sala, possuem curso de formação na educação especial, o que é um problema devido à complexidade da função dessas monitoras e a importância para o acompanhamento desses alunos. Dessa forma, ao que tange ao aspecto da docência a PNEE está sendo cumprida parcialmente, de forma positiva ao oferecimento do monitor para alunos com necessidade de apoio.

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 aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008).

Mas conforme relatos, ao que tange à formação docente o critério de formação especial necessária para a atuação deixa a desejar. Podendo ser levantados os motivos para esse critério não se atendido.



**Diretora Pedagógica nº1, CMEI 1** – *“quando a aluna chegou que foi o nosso primeiro desafio. A mãe chegou, deixou a criança no colo da professora e foi embora, não informou que era uma criança com necessidade especial. E aí eu cheguei à sala e as meninas estavam apavoradas com a aluna no colo e a professora nem mexia o pescoço. E a gente não sabia muita coisa sobre ela, se engasgava se não engasgava, se podia por, se não podia por, aonde ia por, aonde ia ficar a mãe deixou no colo e foi embora. E aí eu liguei pra secretaria de educação pedindo ajuda. Nós tínhamos recebido uma criança, não sabia o que fazer como atender, a mãe deixou e foi embora, a professora ficou em pânico, e não sabíamos pegar se pegasse de mau jeito e piorasse a situação. No outro dia a Terapia Ocupacional veio, conversou com a gente, tranquilizou a professora, viu que a criança era capaz, do que não era”.*

**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“Não era. Era uma monitora, como a aluna chegou aqui no meio do ano foi a monitora que eu achei com mais condições de ficar com ela. Uma monitora muito carinhosa, era a única que estava fazendo graduação da sala, e buscava conhecimento. Então eu vi que ela tinha muito amor e muita vontade e decidi que era ela que ia ficar com a aluna”.*

Em alguns casos a formação de educação especial foi positiva.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“Aqui cada aluna tem sua monitora. Elas são formadas em pedagogia e tem especialização em educação especial e são acompanhadas pelo NAI – Núcleo de Apoio a Inclusão, elas tem reunião de estudos mensais e a nossa psicopedagoga vem a cada quinze dias, vai na sala, pega o material que ela trabalham, os cadernos de plano, os relatórios diversos, observa, faz os ajustes, chama individualmente pra conversar nesse acompanhamento quinzenal.”*

Sobre a formação dos docentes a PNEE salienta que

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, 2008).

#### **4.1.2 – Materiais didáticos**

Em relação aos materiais utilizados as diretoras apresentaram a diversidade de materiais utilizados para trabalhar com os alunos, desde materiais didáticos, livros e brinquedos, feitos, jogos e brinquedos adaptados.

**Diretora Pedagógica nº1, CMEI 1** - *“o material dos alunos é adaptado pra ela pagar, que eles possam manusear, passamos o E.V.A em volta dos lápis para ficar mais grosso e eles conseguirem pegar, temos jogos que usamos com todas as crianças, inclusive com eles, nada específico para eles mas aquilo que é da turma. Nós temos muitos materiais interessantes, livros diferentes que são usados por todos, inclusive por eles. Hoje o material que se trabalha com educação infantil é muito rico, muita cor, muita coisa, muito chamativos os livros.”*

**Apoio pedagógico nº1, CMEI 1** - *“a gestão tem nos mandado materiais nesse sentido que tem nos ajudado muito, nós temos um acervo muito bom de livros na escola. Livros de última geração, diferentes, coloridos. São livros de pano livros próprios pra banho, com chocalho, que vibram, em formato de bola, em formato de carro, livros de capa dura, resistentes pra criança poder manipular, faz barulhinho pra chamar atenção”.*

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“Nós temos televisão e DVD, mas evito que se use, porque eu acho que eles já veem muita televisão em casa. Nós temos os brinquedos, mesmo os brinquedos feitos nós conseguimos adaptar pra eles, por exemplo, uma bola da pra fazer inúmeras brincadeiras, mas a gente também pode fazer uma garrafa com argola que mesmo sentadas às crianças possam participar, porque é uma atividade motora boa para eles, assim como um boliche. Há pouco tempo uma professora fez um encaixe de tampinhas de garrafa pra uma aluna aprender a rosquear cada uma em seu local certo, então além delas construírem elas tem os brinquedos”.*

**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“Temos alguns materiais que a própria educadora construiu algumas espécies de mobile pra fazer estimulação visual, pra incentivar ela pegar, se locomover pra pegar, porque no caso dela é bem comprometido o desenvolvimento, então se ela tenta levantar a mão pra pegar alguma coisa isso é um avanço, então o que a gente tem é isso”.*

O uso e criação de materiais vão ao encontro da tecnologia Assistiva (TA) conforme explica Nonato (2015) que é uma tecnologia que adéqua e produz materiais didáticos e pedagógicos, visando atender as necessidades específicas dos alunos.

#### **4.1.3 – Aspecto Inclusão**

Dando seguimento às entrevistas as entrevistadas relataram como é tratado o aspecto da inclusão em sala de aula. Salientaram que não possuem problemas relacionados à discriminação ou preconceito dos demais alunos com os alunos com deficiência. Ao olhar das crianças elas não enxergam a diferença como um problema.

**Diretora Pedagógica nº1, CMEI 1** – *“Então eu falo que as crianças as acolhem muito bem. Nessa idade eu acho muito mais fácil trabalhar, eles não veem nenhum preconceito ou discriminação, eles acolhem e percebem muitas vezes sem ninguém falar nada a necessidade do outro e atende à aquela necessidade. Quando você vê já aconteceu. Já caiu um brinquedo e alguém já foi lá e já pegou e entregou pra ela sem às vezes dar tempo da gente pedir”*.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“Os de dois anos nem percebem a diferença, é só mais uma coleguinha, às vezes eles querem conversar e ela não tem a fala desenvolvida, ainda tá nesse processo, então não consegue interagir conversando, mas eles brincam com ela, ela sorri, ela recebe bem os coleguinhas, ela sabe abraçar, contato físico existe bastante. Os de três anos entendem que ela não anda, mas ao mesmo tempo eles não veem diferença nenhuma, criança não percebe a diferença, nem se fosse uma deficiência física mais acentuada, eles não sabem dizer por que é diferente pra eles”*.

**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“Eles amam ela, eles sabem que ela é diferente, eles sabem que ela não anda que ela não fala que tem que ter cuidado com ela. Eles querem sentar perto, passam a mão, beijam, abraçam, conversam, uns mais e outros menos, mas ela é muito querida na sala, isso é nítido. É uma alegria pra gente ter ela aqui e ela sente isso, ela sorri, ela corresponde, ela conhece as pessoas, a gente pergunta por alguém ela olha”*.

Uma questão levantada pelos relatos é que existe uma grande dificuldade em relação à inclusão envolvendo a família, algumas delas às vezes não sabem sobre a deficiência, ou não sabem lidar com ela, ou não aceitam e são resistentes ao tratamento encaminhado pelo CMEI.

**Diretora Pedagógica nº4, CMEI 4** – *“Em relação à inclusão a maior dificuldade é com os pais. Pois essas crianças são atendidas na APAE e os pais se assustam com o rótulo APAE”*.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“essa barreira que a família impõe não é preconceito, é medo, medo de não saber lidar, medo de falar que o filho é deficiente e aí? Eu percebo que é medo, as mães choram. a família precisa de ajuda, se o filho vai à APAE é porque lá têm a clínica da prefeitura, em conjunto com a prefeitura eles vão atender a família também porque a família precisa, a família precisa entender. Tem casos de criança que por a família não aceitar perdeu muito tempo”*.

**Apoio pedagógico nº1, CMEI 1** - *“as famílias também se negam às vezes, algumas famílias não aceitam algumas terapias. A gente solicita e a família não leva isso também acontece. Uma vez a gente teve um aluno aqui, aí nós arrumamos um atendimento pra ele, só que esse atendimento era uma parceria da prefeitura que acontece na APAE, num espaço que a APAE tem não nada relacionado à instituição APAE, o que aconteceu? A família assustou com o nome APAE, se negou, a princípio não levou. Então tem essa informação que ainda está um pouco distorcida pras famílias, muitas famílias não aceitam que o filho tenha algum problema”*.

**Diretora Pedagógica nº1, CMEI 1** – *“nós temos uma aluna que não fazia nenhuma terapia nenhum acompanhamento fora por opção da família, da mãe, esse ano a mãe aceitou, ano passado a gente tentou muito, com várias intervenções da Secretaria de Educação, chamamos a mãe pra conversar várias vezes, mas a mãe não queria seguir”*.

Sobre o direcionamento familiar, o MEC expediu em 2005 o documento subsidiário à Política de inclusão, e nele dá alguns direcionamentos à tratativa de apoio familiar às famílias que possuem alunos com necessidades especiais. Conforme o documento,

A posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um obstáculo do processo de inclusão educacional, quando esta “dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança”. Sabe-se que o nascimento de um filho com deficiência traz uma série de impasses às relações familiares, seguidos de sentimentos de frustração,

culpa, negação do problema, entre tantos outros. Os anos iniciais da criança abrangem o período de suas mais férteis aquisições, as quais podem ser prejudicadas se a família não tiver a ajuda necessária para reconhecer seu filho como um sujeito que apresenta diversas possibilidades. (MEC, 2005, p.27-28).

Como forma de direcionar a família e oferecer o apoio e informação necessária, o documento sugere a criação de uma “equipe interdisciplinar” que especificamente no município de Lavras foi criada no início de 2018, denominado NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão. Um núcleo novo se comparado ao período em que já se vê a discussão sobre educação inclusiva, se caracterizando como um avanço ao que tange à educação especial na perspectiva inclusiva.

Quanto à registros de direcionamento familiar em lei, a PNEE de 2008 exige a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; **participação da família** e da comunidade;”(BRASIL, 2008, grifo nosso), porém não salienta a importância do direcionamento da família para lidar com um diagnóstico recente de uma deficiência ou necessidade especial, isso é um barreira que pode comprometer o desenvolvimento da criança, já que uma família que não sabe lidar com determinado diagnóstico pode ser resistente a tratamentos.

Ao que pode se verificar, quanto às exigências legais não se fala muito sobre direcionamento familiar para lidar com a dificuldade encontrada na resistência das famílias a tratamentos por não saberem lidar com a deficiência. Porém com a criação do NAI no município de Lavras já se percebe uma mudança nessa tratativa para direcionar as famílias e possivelmente reduzir essa resistência quanto ao tratamento das crianças.

Em continuação aos relatos das entrevistas, as entrevistadas foram perguntadas sobre o que pode ser melhorado em relação à educação oferecida para as crianças com necessidades especiais, deficiência e transtornos globais e as respostas foram as mais diversas, desde capacitação docente, espaço físico e tempo de espera pelo atendimento às terapias.

#### **4.1.4 – Capacitação docente**

Em todas as entrevistas foi citada a necessidade de capacitação e valorização do profissional da educação especial inclusiva, ao que foi respondido não há capacitação suficiente, nem para os profissionais que estão há algum tempo na educação infantil e não receberam essa capacitação na base necessitando fazer cursos suplementares quanto os

professores com menos tempo de docência que precisam estar realizando novos cursos para melhor capacitação.

**Apoio pedagógico nº1, CMEI 1** - *“em primeiro lugar preparar o corpo docente e a equipe pra saber como lidar com essas crianças, pra saber o que fazer com elas, pra desenvolver, pra elas melhorarem. Porque às vezes o curso que a gente fez, nós que já estamos na educação há algum tempo,, não nos preparou pra receber uma criança com uma especialidade, agora hoje a gente tem alguns cursos que os profissionais estão fazendo, tem gente que até está preferindo fazer curso específico e trabalhar especificamente com uma criança especial, então em primeiro lugar é preparar as pessoas que lidam com isso, os professores”*.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“Precisa de ter mais formação. Eu acho que precisa valorizar mais o profissional formado nessa área e formar mais gente. O professor da educação básica tem que receber o aluno, mas ele não está preparado pra receber. A maioria dos professores não está preparado pra receber nenhum. Muitas coisas a gente conhece muito pouco ainda, por exemplo o autismo, a gente conhece pouquíssimo do autismo, o que a gente conhece é um risco dentro de uma linha inteira. E a gente tem que aprender mais com as pessoas que tem mais formação. Quanto mais preparado a gente faz um trabalho melhor. Então tem que estar tudo na formação, e o incentivo financeiro faz com que o professor que gosta ir por esse lado, não por falta de opção, no caso seria por opção.*

*O aluno da educação especial é fácil porque é um aluno só pra mim? Pelo contrario, é difícilimo, porque eu tenho que preparar tudo só pra ele, eu tenho que pensar em toda estratégia pra ele fluir, eu tenho que preparar toda a estratégia pra que ele se sinta confortável sem perceber essa dificuldade tão grande. Eu tenho que saber da deficiência dele, eu tenho que saber como socorrer, então a gente precisa estar bem informado. O professor da educação básica tem que receber isso tudo na formação. A gente precisa saber como lidar, se eu soubesse lidar com as deficiências todas eu ia pensar o que o aluno está trazendo, qual o comportamento dele, como ele é, como conversar com o pai. Tem que formar as pessoas e formar bem, tem que ter um conteúdo com cada deficiência separado, quais características de cada deficiência, como agir, como observar, então o investimento na formação tem que ser muito sério, muito bem pensado”*.

**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“Eu acho que precisa investir mais na formação de quem está com essas crianças. Eu vejo aqui as educadoras que ficam com ela, são monitoras, não são professoras, e não tem formação, tem boa vontade, mas não tem formação e às vezes ficam até um pouco perdidas. É claro que a gente busca, porque você nunca vai saber tudo, mas eu acho que falta formação.”*

**Diretora Pedagógica nº4, CMEI 4** – *“hoje a realidade é que uma monitora de educação especial possa ficar com até três crianças com necessidades especiais, sejam com deficiências ou necessidades semelhantes ou não, então isso gera conflito. Precisamos de mais gente capacitada na escola e mais suporte com médicos, para o atendimento clínico dessas crianças. Para trabalhar na educação infantil tem que ser pessoas que queiram e pra isso deve acontecer a qualificação profissional, a valorização da remuneração desse profissional, que haja incentivos.”*

A respeito de capacitação docente a legislação é bastante ampla, a começar pela DCN de 2002 com a instituição de parâmetros para formação de professores de Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena, os quais devem incluir em sua base de formação as especificidades de cada aluno inclusive com as necessidades especiais educacionais. Houve também o reconhecimento da LIBRAS e Braille e a necessidade de formação docente, além do Plano de Educação Inclusiva que exige a formação na educação especial. Todavia ao que se pode perceber é que ainda há uma enorme defasagem ao que tange à formação e a capacitação dos profissionais da área da educação relacionado à educação especial inclusiva.

O Documento subsidiário da Educação Inclusiva de 2005 já levantava alguns pontos de dificuldades sobre a profissionalização dos professores desde aquela época. Conforme o documento,

A formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola. (MEC, 2005, p. 28).

A PNEE de 2008 trás em sua transcrição o reforço à importância da capacitação docente na educação especial inclusiva, além da habilidade de trabalhar em parceria com outras áreas. Conforme a PNEE,

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 18).

Apesar dos marcos regulatórios, leis e diretrizes, podemos perceber pelos relatos das entrevistadas e pelos registros do MEC que ainda há muito a ser feito pela capacitação e profissionalização dos profissionais da educação, e que cursos que estão sendo oferecidos na modalidade da educação especial inclusiva não tem sido suficientes para atender às demandas dentro de sala de aula, o mesmo ocorre no setor da educação municipal do município de Lavras, que é composto por professores com muitos anos de carreira e professores recém formados, que em sua maioria possuem uma noção básica sobre a formação da educação inclusiva mas não estão plenamente capacitados para executá-la no dia a dia.

#### **4.1.5 – Acessibilidade**

Sobre a acessibilidade, todos os CMEI's visitados possuem a estrutura básica, porém as entrevistadas fizeram levantamentos que a acessibilidade não é num todo atendida com as adaptações existentes.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“É importante a ampliação do ambiente mesmo, novas escolas, construções maiores. Mais espaço, porque mesmo uma sala que tenha espaço físico grande, ainda assim eu acho que um espaço físico maior, mais amplo tenha uma proposta melhor. Porque se tiver uma cadeira de rodas transita melhor, se tiver que engatinhar ou se arrastar se arrasta melhor, tromba menos nas coisas.*

*Na escola tem as carteiras, então como você movimenta 24 mesas e cadeiras numa sala com uma cadeira de rodas no meio? A criança acaba ficando sempre na frente, ou mais isolado da turma, poderia ficar no meio, participando de tudo sem precisar num lugar fixo. Acho que a ampliação dos espaços seria crucial. A adaptação dos refeitórios se faz necessária, porque esses bancos fixos não dão oportunidade nenhuma, se eu tivesse a oportunidade de movimentar a aluna com necessidade motora dentro do espaço, é importantíssimo espaços mais amplos pra que eles possam circular melhor. Corredores mais largos, não precisar encostar todo mundo transitar, se eu tenho que parar esperando o outro passar eu já fico um pouco diferente, porque eu não posso passar junto?”.*



**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“E a questão da acessibilidade, é algo que até vem recurso pra gente fazer adaptação, aqui no CMEI a gente não sente muito por eles serem muito pequenos e de um modo geral serem dependentes pra gente carregar, mas acho que já devia tudo ser construído adaptado pra receber, como algo natural, não só as crianças, mas pais ou algum responsável que tenha necessidade, que consiga acessar bem todos os espaços. Assim fica bem claro, bem óbvio que o espaço é pra todos, que a gente não está fazendo adaptações pra receber alguém, o espaço é pra todos”*.

Em relação à Acessibilidade a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, institui como acessibilidade:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2000).

E define como barreira:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privadas;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação; (BRASIL, 2000).

Sendo assim, conforme o que é definido por lei e visto que ainda existem pontos que podem ser melhorados relacionados a estrutura das escolas, pode-se perceber que os obstáculos estruturais podem não existir para os alunos, um vez que são muito pequenos e naturalmente dependem dos professores para serem carregados nos espaços da escola pela faixa etária que possuem, porém isso não significa que as escolas sejam ambientes totalmente inclusivos para todos os públicos que por ventura venham a utiliza-la, seja um familiar com deficiência física ou alguma limitação motora que o impeça de alcançar determinados espaços.

Com esse tópico pode-se perceber o quão importante é tentar enxergar a questão da acessibilidade por outros olhos, a remoção de um degrau, a fixação de uma barra de apoio que

parecem ser melhorias tão simples fazem total diferença para pessoas que precisam dessas melhorias, que caso não sejam feitas podem impedir algum de chegar a algum lugar, um degrau pode se tornar um impedimento, uma barreira. É necessário dar a mesma atenção aos dois lados da estrutura escolar, tanto que não haja barreiras que impeçam as crianças de se locomoverem nos espaços quanto as demais pessoas. Qual o peso de responsabilidade da falta de acessibilidade a uma mãe não poder assistir uma apresentação do filho na quadra da escola porque há degraus, ressaltos, ou uma via de acesso inadequada que não permita que ela alcance a primeira fila? Ninguém gosta de ser impedido em seu direito de ir e vir, os obstáculos atrapalham o desenvolvimento, precisamos retirá-los.

#### **4.1.6 – Terapias**

Ao que tange ao levantamento de dificuldade acerca das terapias, é ressaltado principalmente a demora entre o encaminhamento do CMEI até o início da criança na terapia a qual ela é direcionada.

**Apoio pedagógico nº1, CMEI 1** – *“O tempo de espera para as terapias poderia ser um pouco mais rápido. Talvez a gente não compreenda porque são muitos casos, talvez a gente entre numa lista, numa fila, algumas coisas que nós já tentamos demoraram um pouco, não na prefeitura, mas em outros atendimentos”.*

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“O atendimento a terapia demora um pouquinho porque é muita procura, nunca houve tanta demanda agora as pessoas estão abrindo os olhos, então quando a gente precisa de um encaminhamento, recebe uma avaliação, e tem uma fila de espera, e essa espera é extensa, eles vão encaixando. Mas demora, por isso eu direciono os pais, socorre agora, porque entre a entrega do encaminhamento e o atendimento pode demorar. Sobretudo fonoaudiólogo que demora mais, a disfunção de fala é muito grande. O diagnóstico aqui é muito tardio porque eles demoram a desenvolver a fala naturalmente, até os três se espera a transformação de ideia e pensamento com mais esperteza, a troca de letra a gente espera até quatro, quatro anos e meio porque pode ser um processo natural, mas a gente já está começando a indicar com dois e meio três, porque temos algumas situações que são muito recorrentes. Tem família que se compromete e não vai aí tem que ficar esperando três vezes pra ela ser dispensada”.*

Sobre essa questão, novamente um entrave é o comprometimento das famílias, que às vezes se comprometem com o tratamento e não vão, o que acaba atrasando a fila para outras crianças que estão na espera.

De acordo com os relatos, as terapias são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, não são as principais responsáveis pela evolução do aspecto neuropsicomotor da criança somente associada ao CMEI, mas é uma parcela de contribuição relevante.

Conforme o Documento Subsidiário do MEC (2005), existem dois eixos principais no campo dos problemas do desenvolvimento na infância, existem os aspectos estruturais e os aspectos instrumentais do desenvolvimento. Os aspectos estruturais do desenvolvimento são os que têm relação com a base que constitui o sujeito, na estrutura biológica, psíquica, neurológica e epistemologia genética no estudo da construção das estruturas mentais para o conhecimento. Os aspectos instrumentais são com os quais a criança interage com o mundo.

Aqui, inclui-se a psicomotricidade, as aprendizagens, a linguagem, a comunicação, os hábitos de vida diária, etc. Cada um desses aspectos também é trabalhado por diferentes disciplinas, como a psicomotricidade, a fisioterapia, a fonoaudiologia, a pedagogia, a psicopedagogia, e assim por diante. (MEC, 2005, p.12).

Mediante a importância das terapias para o desenvolvimento das crianças que necessitam delas no dia a dia escolar, é preocupante a demora na disponibilização das terapias e a consequência dessa demora na evolução dos alunos. As respostas do porque da demora desses atendimentos são explicadas mais a frente na entrevista com a Coordenadora de Educação Especial.

#### **4.1.7 – Capacitismo**

Sobre o tema capacitismo nenhuma diretora conhece o termo ou sua função enquanto movimento das pessoas com deficiência. Ao que se pode perceber é que a inclusão já está enraizada nas crianças devido à convivência com colegas de classe com deficiência. É um tema que precisa ser amplamente trabalhado na sociedade, principalmente com pessoas que tenham uma visão limitada quanto à deficiência. A medicina às vezes pode adotar uma postura capacitista quanto ao diagnóstico das crianças, em uma das escolas a entrevistada vivenciou essa experiência com uma aluna que passou por uma consulta e com o diagnóstico o médico fisioterapeuta já informou que a criança nunca iria andar ou ter movimentos, porém ela já desenvolveu alguns movimentos graças as terapias e as relações de convívio no CMEI.

**Diretora Pedagógica nº1, CMEI 1** – *“Nós falamos para o médico que ela tem muita vontade de pegar as coisas, e ele respondeu como sendo um reflexo da criança. A gente ainda esperava que ela fosse se locomover de alguma forma, com um andador, porém ele já descartou essa possibilidade. Eles são frios e calculistas, Talvez eles trabalhem por baixo, o que vier é lucro. Eles não dão muita esperança, mas, podia ter um médico falando ó é muito difícil, mas com muito treinamento, muita força de vontade, porque da forma como ela chegou e está hoje nós vimos pequenos avanços”*.

Ainda sobre capacitismo, mesmo não conhecendo sobre o termo algumas entrevistadas contribuíram com a pertinência da exploração desse movimento.

**Diretora Pedagógica nº2, CMEI 2** – *“É muito pertinente e seria muito bom principalmente entre as crianças e jovens pra aprender a lidar de uma forma diferente com a deficiência, tem que ajudar ele, mas esse “ter que ajudar” vai até onde. Interessante, sobre a identificação de deficiências eu costumo dizer que é o grito de socorro, enquanto ninguém ajudar a criança vai continuar gritando”*.

**Diretora Pedagógica nº3, CMEI 3** – *“A criança começa a reproduzir o que ela vê o adulto fazer, a criança percebe que é diferente, mas não no sentido de diminuir ou por preconceito. A criança é muito curiosa e tudo é muito natural, tanto questão de raça, de gênero, mas dependendo do meio que ela vive, muito cedo ela começa a reproduzir e é muito triste isso, porque estraga a criança”*.

Mediante os relatos é possível perceber que ainda é desconhecido que o preconceito motivado pela deficiência tem nome. Uma resposta positiva em relação à inclusão já destacada é que naturalmente as crianças desenvolvem a tolerância e o respeito às diferenças, sendo que esse tema precisa ser mais trabalhado com pessoas que ainda não tem naturalmente a prática da tolerância e respeito às diferenças.

De maneira geral percebe-se então que em relação às ações pedagógicas e de inclusão que a PNEE propõe tem sido reproduzidas com coerência no município, tanto entre os CMEI's entre si quanto os CMEI's com a PNEE.

Algumas questões ainda apresentam dificuldades, impedimentos e possibilidades de melhoria, como a questão da profissionalização e formação de professores, as questões de espaço e acessibilidade, problemas relacionados à resistência das famílias e a falta de

conhecimento sobre a representação da luta contra a opressão de pessoas com deficiência, o capacitismo, temas que devem ser trabalhados com cuidado para a resolução desses problemas e impedimentos, visando a melhoria da oferta da educação especial inclusiva no ensino regular.

#### **4.2 Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva**

A entrevista foi realizada com a Coordenadora de Educação Especial da Coordenadoria de Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Lavras. A coordenadora começa explicando que a partir de 2013 houve uma reorganização de setores dentro da secretaria municipal de educação, sendo criada assim a Coordenadoria de Educação especial Inclusiva, que tem por objetivo monitorar, acompanhar e acolher desde a matrícula do aluno, as orientações de cada unidade, com todo o processo passando por todos os departamentos da secretaria de educação, e dando orientações sobre o aluno com deficiência incluído em casa unidade escolar.

A coordenadora relata que foi criado em 2018 o NAI – Núcleo de apoio à Inclusão, publicado em diário oficial. *“Esse núcleo tem uma equipe multiprofissional com professoras, psicopedagogas, assistente social, psicóloga e agora conseguimos uma fisioterapeuta”*. Ela ainda explica a importância de um representante da área da saúde na realização da itinerância quinzenal para o contato direto entre a secretaria de educação e os CMEI’s através do NAI. Explicando como é a rotina do NAI no cronograma de itinerância a Coordenadora explica que a equipe vai até a unidade escolar acompanhar como está sendo feita a inclusão dos alunos, fazem contato com as professoras de apoio e professoras regentes, além de salientarem a importância da professora regente enquanto responsável pela sala, comenta ainda que cada dia da itinerância em um propósito, seja reuniões com o corpo docente, seja com a família. O NAI pode ser compreendido como o a Equipe Disciplinar sugerida pelo MEC no Documento Subsidiário da Educação Inclusiva de 2005, pelo documento,

Dentre as competências da equipe destaca-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular. (MEC, 2005).

Pode-se perceber então o avanço da educação municipal inclusiva no atendimento das diretrizes federais para a implementação da equipe de apoio, no município de Lavras nomeado como NAI.

Em consequência a alguns relatos de diretoras sobre famílias que efetuam matrículas sem a informação da matrícula especial a coordenadora comenta que na época do cadastro as famílias já declaram a deficiências, porém houve casos em anos anteriores de omissão dessa informação por parte da família. Explica também que as matrículas na educação infantil são efetuadas que os direcionamentos para as escolas são feitos mediante o zoneamento da cidade. Quando surgem matrículas para a educação especial inclusiva a Coordenadora explica o passo a passo para a identificação da necessidade especial, transtorno global do desenvolvimento ou deficiência. *“A gente orienta todas as unidades a nunca terem a negativa da vaga, faça a matrícula normalmente como toda criança, e peça caso já tenha laudo ou relatório médico, se a criança já estiver sendo avaliada, porque às vezes é difícil fechar um diagnóstico Se a criança tiver um indicador de deficiência a gente pede pra família, mas isso não sendo uma condição que sem laudo não será feita a matrícula, mas no sentido de agilizar, orientar melhor a inclusão dela, pra segurança da própria criança e da unidade operacional”*. Portanto no caso de matrícula da criança com deficiência a coordenadora explica que após feita a matrícula na secretaria de educação o NAI é acionado e é marcado um encontro com a família para criar o acompanhamento da criança, quais profissionais da saúde a acompanham, se possui algum restrição alimentar, uso de sonda, solicitam todas as informações com o objetivo de orientar tanto a secretaria quanto a monitora quanto ao dia a dia da criança.

A entrevistada explica que a secretaria possui o controle de alunos especiais através do Educa Senso, através dos relatórios de cadastro mantidos na secretaria e também através de um novo sistema de informatização, o sistema SONER que é um sistema na área de informatização que já funciona em outras secretarias da prefeitura e agora atua na secretaria de educação também. De acordo com ela, os CMEI's alimentam o sistema com a base de dados dos alunos, e que para crianças com matrícula na educação especial inclusiva há uma página com o detalhamento do diagnóstico da criança numa forma de comunicação entre escola e secretaria. *“tem a página da criança com deficiência, onde vai ter o relatório de desenvolvimento individual da criança, e nisso a escola também já vai falando com a secretaria nessa comunicação também”*.

Sobre a acessibilidade e inclusão a coordenadora comenta que existe uma verba específica para a acessibilidade e que todos os CMEI's contam com a primeira adaptação

arquitetônica necessária. *“Todas tem rampa, mas às vezes é uma rampa que a criança tem que ter um deslocamento maior, às vezes a rampa não é coberta, mas todas tem a razoabilidade da acessibilidade”*. Em questão da inclusão a coordenadora acredita que vá ser uma mudança social natural, pois *“essa geração já vai conviver com a deficiência”*. Relata a própria experiência de não ter tido colegas com deficiência no período em que estudava, e salienta a mudança de mentalidade dos estudantes atuais em relação à deficiência *“essa geração toda agora já tem algum colega com deficiência e às vezes até pensa que não tem aprendizagem nenhuma naquele momento, mas a gente tem visto a aceitação”*. Comenta também que o capacitismo ainda é muito arraigado, até mesmo na área médica, porém que a aceitação da diferença já tem se acentuado em algumas famílias e pelos colegas de classe.

A PNEE (2008) cita o AEE – Atendimento Educacional Especializado como forma de atendimento complementa e/ou suplementar na *“formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”*. (BRASIL, 2008). Em vistas disso a coordenadora explicou como o AEE acontece. De acordo com ela, crianças de 0 a 3 anos não necessitam de salas de recurso, pois pela faixa etária já é trabalhada a questão da estimulação precoce. Sobre a sala de recurso ela explica que é o ambiente onde é realizado o AEE, onde os alunos surdos recebem o aprendizado da língua de sinais, onde o aluno cego aprende o braile e é o ambiente onde são trabalhadas as questões de cognição, concentração, e memória. Salientou a importância da sala de recursos não ser um ambiente onde se trabalha conteúdo, *“não é trabalhado conteúdo, a gente trabalha pra que o aluno tenha condição dessa autonomia no ambiente escolar. Então tem os recursos próprios, comunicação alternativa, tecnologia assistiva. Desde um engrossador de lápis que precisa é o AEE que identifica e elabora, organiza todos esses recursos pra que o aluno com deficiência tenha condição de ficar na sala de aula e fazer as atividades ali”*.

Em determinadas escolas conforme explicação, pode haver a sala de recurso para crianças de 4 e 5 anos, ou podem ser atendidas no CENAV - Centro Nacional de Atendimento as Pessoas com Deficiência Auditiva e Visual. O CENAV já atua há 15 atendendo surdos e cegos, porém agora o CENAV está sendo ampliado para ser transformado num Centro de Atendimento Educacional Especializado. Os trabalhos com autistas já foi iniciado, contando hoje com 17 alunos com diagnóstico de autismo, e o objetivo é a reformulação total do CENAV para ser um Centro de referência em AEE em Lavras.

Sobre o aspecto família, a coordenadora comenta que a equipe do NAI tem encontros específicos, e quando é focado na família a equipe vai até a escola e conversa com a família.

*“Se a gente percebe alguma negligência da família em relação a encaminhamento, a gente passa o encaminhamento e avisa a família, nesses casos ainda não tem um diagnóstico fechado, mas tem família que recusa e não aceita o encaminhamento”*. E explica que quando a criança já tem laudo e realiza terapias a secretaria acompanha essas terapias *“e a família vai articulando no consultório e vai trazendo pra gente, porque tem que ter a mesma abordagem terapêutica na família, na escola, no consultório”*.

A respeito das terapias, a entrevistada relata que o município de Lavras tem diversos convênios para atendimento a terapias. Firmou um convênio com a APAE denominado como PROATED – Programa de Ações Terapêuticas na Educação, esse convênio fornece atendimento de fonoaudiólogo e psicólogo. A coordenadora relata também sobre a resistência das famílias devido ao PROATED acontecer na clínica da APAE. Esse atendimento é somente realizado na clínica da APAE, sem nenhum vínculo com o aspecto educacional especial da instituição, porém ela relata que há resistência por parte de algumas famílias. *“algumas famílias tem resistência realmente por ser na APAE”*. A Coordenadora comenta sobre essa resistência de algumas famílias, e que o intuito da criação do PROATED foi alcançar mais terapias para os alunos da rede regular de ensino, sem nenhuma ligação com a Escola Especial Marieta Castejon Branco da APAE de Lavras. *“O convênio é com a clínica da APAE somente”*.

A coordenadora salienta que existem outros convênios para atendimento à terapias além do PROATED, como a prefeitura, com o CISLAV - Consórcio Intermunicipal de Saúde dos Municípios da Microrregião de Lavras, um consórcio para atender os alunos com autismo e pela clínica da APAE. *“No momento a gente tem a ecoterapia, a psicoterapia, a fonoterapia, a fisioterapia, a terapeuta ocupacional e vai tudo de acordo com a necessidade do aluno”*.

Ainda sobre as terapias a Coordenadora explica que é um processo demorado pois há uma série de procedimentos a serem cumpridos e um dos problemas envolvidos é a negligência familiar. De acordo com ela, algumas famílias se comprometem com as terapias, porém não cumprem os prazos, e existe todo um sistema de presença, em que cada criança pode ter três faltas consecutivas, porém caso exista uma quarta falta ela é retirada da terapia e a lista de espera gira, porém até que todo esse ciclo se complete e abram novas vagas é um pouco demorado. Isso responde ao questionamento das entrevistas realizadas com as diretoras quanto a demora para o atendimento em terapias.



A Coordenadora comenta que quando acontece de a família ter muita resistência ao encaminhamento para terapias a coordenadora explica que a secretaria solicita a colaboração da assistência social. *“a gente não pode interferir tanto na questão familiar, mas quando a gente vê que a família está sendo negligente e isso vai comprometer o desenvolvimento da criança a gente pede a atuação da assistência social junto a família”*. Ela explica que a assistência social visita a família e realiza o acompanhamento pelo CRAS, e então é avaliada a questão de vulnerabilidade da criança naquele contexto familiar que justifique a resistência aos tratamentos. A Coordenadora salienta também a reformulação da rede de proteção juntamente com as demais secretarias na incumbência que cada uma atue regularmente em seu papel juntamente com a secretaria de educação e a importância da assistência social na composição do NAI. *“Estamos reformulando também a rede de proteção junto a todas as secretarias e o Ministério Público para que cada ator, cada setor faça o que compete a cada um”*. E reforça também a importância da assistência social na composição do NAI, *“Com a presença da assistente social no NAI já é feito esse alinhamento nessa rede, e na rede não pode ter falha nenhuma, o que é atribuição do CRAS o PSF não pode fazer”*.

Nesse conjunto de setores trabalhando para que a política funcione de forma integral e efetiva numa relação importante de ligação, reconhece-se o conceito de redes de cooperação que Kicherd (1999) reconhece como atores interdependentes se articulando em prol de um problema comum. Sobre isso a Coordenadora explana que *“se não tiver esse trabalho em rede, essa rede de cuidado, vai ter uma inclusão que não é inclusão de fato e nem reconhecida”*.

A entrevistada também falou sobre melhorias que devem ocorrer para melhorar a educação inclusiva e acessível, e o primeiro ponto em destaque é a questão da profissionalização. *“infelizmente a gente ainda acha certos profissionais, professores, monitores que ainda não tem formação sobre as deficiências, muitas estão correndo atrás para conhecer, porque hoje coma inclusão você pode receber qualquer aluno na sua sala a qualquer momento então não tem essa de ‘eu não sei e não vou buscar a formação’”*.

Sobre o questionamento dos próprios professores sobre formação ela relata que o MEC disponibiliza formação à distância através de instituições de ensino superior e alguns professores fazem essa formação. Também comenta que a Superintendência Regional de Educação de Campo Belo passam as agendas de eventos, e a secretaria participa das formações oferecidas por eles. Explica que a secretaria também fornece uma formação continuada *“a gente tem a certificação pra quem participa com a carga horária completa,*

*professoras de municípios vizinhos pedem pra participar, tem professoras e monitoras que nem estão atendendo alunos com deficiência mas querem participar dessa formação”* , de acordo com ela a formação acontece em toda última quinta feira do mês, quando é convidada uma pessoa da área da educação, saúde para palestrar. É uma formação com certificação.

A coordenadora comentou sobre a dificuldade que a secretaria teve em conseguir profissionais qualificados para trabalhar na área de educação e de terapias. De acordo com ela, o município teve dificuldade até com profissionais de fonoaudiologia e terapia ocupacional por escassez dos profissionais. Foram abertos dois editais em que não houveram inscritos, por esse motivo foi firmado o convênio PROATED, em específico para a rede da educação para o atendimento de casos de fonoaudiólogo.

Em específico para a educação também houveram dificuldades, *“Esse ano por exemplo, nós não tivemos tantas professoras inscritas no edital específico da educação especial, chamamos todas do edital até a ultima e depois tivemos que chamar monitoras e professoras que não tinham formação nenhuma em educação especial pra compor o quadro”*.

Essa falta de profissionais com formação necessária vai controversa à todas as legislações pertinentes a formação de professores, como a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994 com a complementação de currículos de formação docente , a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 sobre as Diretrizes curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica.

Contra também a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002 com a duração de carga horária dos cursos de licenciatura, graduação e formação de professores de educação básica no ensino superior, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 em relação a formação de professores em LIBRAS, PDE de 2007 que também dispõe sobre formação docente para o AEE. Além disso é controversa também ao decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 sobre as especificidades do AEE e formação docente, e também à Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 que Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Ao fim da entrevista a coordenadora foi questionada sobre como acontece o acompanhamento da rede SARA, uma vez que todos os alunos atendidos pela PNEE das escolas entrevistadas fazem acompanhamento com a rede SARA de Hospitais de Reabilitação e a coordenadora explica que logo no nascimento quando no neonatal a criança é

identificada com algum tipo de deficiência a própria UTI faz contato com a APAE de Lavras, que é a porta de entrada para a avaliação do recém-nascido e redireciona para os setores que competem à deficiência da criança. *“a rede SARAH faz atendimentos relacionados à questão física ou paralisia cerebral, a rede SARAH faz o atendimento aos municípios do interior e oferece também capacitação para os profissionais do interior dos municípios que tenham alunos aqui, que são atendidos em Belo Horizonte”*.

A entrevistada aponta que são quatro seminários por semestre, ofertados duas vezes ao ano, e que a secretaria de educação tem tido oportunidade de participar juntamente com profissionais que possuem alunos com deficiência. Conforme o relato a Rede SARAH disponibiliza cartilhas de estimulação, telefones para contato, relação nominal de alunos do município que são atendidos pela rede, *“é um canal de orientação e capacitação direto com eles pra inclusão dos meninos com deficiência”*.

A coordenadora comenta também que esse acompanhamento da rede SARAH compõe a proposta da inclusão, que um aluno antes estava numa escola especial com todos os recursos bem próximos dele, portanto a educação inclusiva vem tentando organizar essa mesma disponibilização de serviços na escola comum inclusiva. *“tem escola comum, escola especial, então a escola comum tem que oferecer toda essa estrutura, então já acontece encontros, fono e terapeuta ocupacional que atendem o aluno, eles marcam horário com o professor regente, professor de apoio, a equipe da escola, o professor da sala de recurso, então todo o AEE – Atendimento educacional especializado, vai no consultório no horário do atendimento do aluno e faz esse momento de orientação, reformulação do plano, do PDI, que tem a parte de atuação de cada profissional, e tem profissionais que também estão indo nas escolas, psicólogo que vai lá, fica dentro da sala observando o aluno ali dentro daquele ambiente escolar”*.

Vê-se que à Secretaria de Educação possui todo um planejamento e controle de ações realizadas em relação ao acolhimento, procedimentos e apoio das crianças atendidas pela PNEE e seu acompanhamento com o NAI e com a direção das escolas.

Na Secretaria de educação, os mesmos problemas evidenciados pelas diretoras são pontuados, como a falta de capacitação dos profissionais, a questão sobre acessibilidade é menos discutida em relação aos seus problemas. A secretaria de educação também trabalha com a problemática da resistência das famílias, porém dispõe de mais recursos para intervir e tentar promover uma melhor oportunidade de educação para a criança que as escolas. Sobre a formação a secretaria possui o indicativo das formações possíveis e disponíveis sem deixar de

reconhecer que ainda não há formação suficiente pela demanda necessária. Em relação às terapias a secretaria de educação possui o controle dos convênios e das crianças atendidas, porém conta com os mesmos impedimentos das escolas, uma fila de espera de encaminhamentos, criada pelo número de profissionais disponíveis para atendimento nas terapias.

Percebe-se também que a Coordenadoria de Educação Inclusiva tem se movimentado para promover mais recursos para a educação inclusiva, com a reformulação do CENAV em Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado em Lavras, além da reformulação da Rede de Proteção junto ao Ministério Público e outras secretarias para o funcionamento da Educação Inclusiva em sua totalidade.

Tabela 3 – Quadro síntese de análise de problemas e sugestões.

PROBLEMAS	SUGESTÕES
Atenção Familiar	Articulação de uma estratégia de abordagem melhor esclarecida para ao direcionamento de pais de alunos que não sabem o que enfrentar ao serem abordados por um diagnóstico ainda inconclusivo sobre uma possível deficiência ou necessidade especial.
Terapias	Estreitamento de relacionamento entre a secretaria de educação e demais secretarias como a de saúde e assistência social, fortalecer e criar parcerias com instituições, associações, projetos e núcleos, com universidades locais para que haja atendimentos básicos de terapias com alunos em projetos de extensão e que possam contribuir para o desenvolvimento dessas crianças.
Formação e capacitação docente	Capacitar pessoas por meio de treinamentos e cursos que os ensinem a como trabalhar com uma criança especial e como lidar com o apoio familiar.
Valorização do profissional da educação	Criação de sistemas de incentivo para que haja mais interesse na área de formação especial, e que essa seja vista como uma opção e não uma obrigação do professor.
Acessibilidade	Necessidade de espaços mais amplos para que as crianças com necessidade motora possam ficar mais livres sem a necessidade de terem lugares demarcados ou lugares que melhor se adequem a sua condição nos ambientes comuns da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste trabalho foi possível realizar uma análise de como é executada a PNEE no âmbito do ensino infantil municipal, além de conhecer quais são as responsabilidades dos atores envolvidos na execução dessa política, sua importância primeiramente para as crianças com necessidades especiais, deficiências e transtornos globais, em seu direito à educação, para as famílias dessas crianças, para a sociedade e para as demais políticas públicas que envolvem o tema educação e direitos das pessoas com deficiência. Além disso, foi possível entender algumas dificuldades encontradas no funcionamento da política e suas nuances, e, assim, propor melhorias.

Esse estudo contribuiu para verificar como é a realidade de execução dentro das escolas municipais, o engajamento e importância dos atores envolvidos, além de evidenciar que conforme as propostas de educação pós 1988, as escolas de ensino infantil não mais possuem caráter assistencialista, nem por lei, nem em sua realidade. Foi possível perceber a importância dessa política pública para dar as mesmas oportunidades de aprendizado para as crianças com necessidades especiais, deficiências e transtornos globais, com planos de estudos, atividades pedagógicas no ambiente inclusivo da escola regular, sendo respeitadas suas limitações, sem isso significar menos acesso à rotina escolar.

Ao finalizar a pesquisa, verificou-se que a PNEE é executada de forma similar nas unidades dos CMEI's no município de lavras, que os alunos atendidos pela política seguem as mesmas rotinas pedagógicas com demais alunos, no mesmo ambiente, sendo realizadas as adaptações pertinentes caso seja necessário. Foi possível verificar o acompanhamento do desenvolvimento da criança de forma conjunta entre escola enquanto ente educacional e secretaria de educação para monitoramento, acompanhamento e suporte continuamente.

Foi visto que em todas as escolas as diretoras possuem o histórico clínico dos alunos e conhecem de perto a rotina da criança dentro e fora de sala de aula, desde planos individuais pedagógicos até às terapias neuropsicomotoras, além de terem contato com as famílias e conhecimento sobre a trajetória da criança até a chegada ao ensino infantil.

Outro ponto notado é que para o ensino infantil não existem diferenças que se transformem em preconceito ou discriminação. Foi visto que as crianças atendidas pela PNEE são muito bem acolhidas pelas escolas e pelos colegas de classe, não havendo diferenciação de tratamento, ao contrário, existe uma formação continuada de respeito às diferenças, sentimento colaborativo e solidário na construção da identidade pessoal e coletiva dos alunos, na educação infantil, todas as crianças se sentem parte do todo.

Ao que foi possível perceber que os temas de preconceito e discriminação, atitudes capacitistas devem ser trabalhadas com a sociedade que já passou da primeira infância, uma vez que as gerações que estão atualmente nesse primeiro nível educacional já absorvem o saber lidar e o respeito às diferenças. Na realidade atual, já se pode ver alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, e o número de matrículas tende a crescer quanto mais articuladas forem às políticas públicas. Isso não significa dizer que a questão de preconceito à pessoa com deficiência ou qualquer outra forma de preconceito estará solucionada ao se colocar uma criança no ensino infantil, significa dizer que esse sistema de ensino tem contribuído para a melhor formação e contribuição para o amadurecimento de um caráter social mais tolerante dos alunos em relação às pessoas com deficiência que devem ter seus direitos garantidos, seus esforços reconhecidos e, sua presença social marcada e suas oportunidades de desenvolvimento não negligenciadas pelo preconceito.

Foi possível perceber a atenção dispensada a essas crianças pela Coordenadoria de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação através do NAI, que a partir de sua implantação em 2018 tem dado suporte in loco sobre direcionamentos e acompanhamento dos pequenos discentes, através da itinerância, não ficando nenhuma unidade educacional sem acompanhamento quinzenal.

Os resultados demonstram que a participação da família na formação de seus filhos é de extrema importância para a o desenvolvimento da criança e que os CMEI's realizam os direcionamentos terapêuticos necessários, porém há a resistência de algumas famílias em aceitarem encaminhamentos terapêuticos para seus filhos. Portanto se faz importante e necessária à articulação de uma estratégia de abordagem melhor esclarecida para ao direcionamento de pais de alunos que não sabem o que enfrentar ao serem abordados por um diagnóstico ainda inconclusivo sobre uma possível deficiência ou necessidade especial.

Foi verificado que a Secretaria Municipal de educação possui alguns convênios de atendimento a terapias além de parcerias com outras áreas como saúde e assistência social no intuito de garantir que a PNEE seja capaz de suprir e oferecer todos os serviços necessários no ensino regular de ensino em substituição às escolas especiais. Nesse sentido o objetivo é formar uma estrutura de atendimento de saúde e terapêutico para as crianças atendidas pela política, além do atendimento educacional no sistema regular de ensino. Também foi levantado pelas entrevistadas que as terapias oferecidas aos alunos são de grande importância, porém há uma demora entre o encaminhamento e o início do atendimento à criança,

justamente por haver muita demanda e o sistema público não conseguir atender com mais rapidez sendo necessárias mais parcerias para a agilidade desses atendimentos.

Outro ponto a ser destacado se concentra na necessidade de formação e capacitação docente, tanto nas entrevistas nos CMEI's quanto na Secretaria de Educação há uma forte necessidade de professores melhores formados e capacitados a trabalharem com a educação especial, pode-se constatar que há falta desse tipo de profissional na educação e que isso compromete o oferecimento de um serviço educacional compatível com as diversas demandas dos alunos atualmente.

Foi levantada também a questão de maior valorização ao profissional da área da educação e criação de sistemas de incentivo para que haja mais interesse na área de formação especial, e que essa seja vista como uma opção e não uma obrigação do professor.

Outra questão citada foi relacionada à acessibilidade, em todas as escolas foram verificadas as questões básicas de acessibilidade, porém as entrevistadas veem uma necessidade de espaços mais amplos para que as crianças com necessidade motora possam ficar mais livres sem a necessidade de terem lugares demarcados ou lugares que melhor se adequem a sua condição nos ambientes comuns da escola, espaços mais amplos permitiriam uma mobilidade melhor desses alunos, seja com cadeirinhas especiais ou até mesmo brincando no chão.

Dessa forma, é possível concluir que a PNEE tem sido bem executada nas escolas de ensino infantil municipal da cidade de Lavras, com o aspecto da inclusão reforçado. Essa inclusão trás consigo benefícios para as crianças com necessidades especiais, deficiências e transtornos globais, mas também existem pontos que devem ser melhorados e analisados como: mais possibilidades de parcerias para o oferecimento de terapias, estratégias de abordagem para direcionamento das famílias a fim de reduzir a resistência aos tratamentos que podem contribuir com o desenvolvimento da criança, levar o aspecto da inclusão tão bem executado dentro das unidades para fora da escola a fim de disseminar esse comportamento, reavaliar espaços dentro das unidades que possam ser melhor aproveitados e reduzam as barreiras de mobilidade e por fim a capacitação dos atores envolvidos, principalmente professores e monitores da educação infantil, além de ações para a valorização desse profissional para a atraí-lo para a educação especial.

Além disso, algumas ações ajudariam na melhoria da articulação do Atendimento educacional especializado para além das ações do NAI como: o estreitamento de relacionamento entre a secretaria de educação e demais secretarias como a de saúde e



assistência social, fortalecer e criar parcerias com instituições, associações, projetos e núcleos, com universidades locais para que haja atendimentos básicos de terapias com alunos em projetos de extensão e que possam contribuir para o desenvolvimento dessas crianças, incentivar a disseminação da ideia de inclusão e por fim capacitar pessoas por meio de treinamentos e cursos que os ensinem a como trabalhar com uma criança especial e como lidar com o apoio familiar.

Também existem limitações científicas relacionadas a poucos estudos sobre a análise dessa política em esfera municipal de ensino, em sua maioria os estudos são relacionados às leis e materiais, sem muitos com pesquisa em campo, tornando a pesquisa mais aprofundada a saber como é a rotina dessas crianças no ambiente escolar.

Quanto às contribuições, a pesquisa trouxe ganhos para formação enquanto administradora pública e para a comunidade acadêmica, por se tratar de envolvimento com setores do serviço público, dessa forma o tema deveria ser continuamente estudado nas universidades, sobre tudo nos cursos de Administração Pública para haver mais contato com experiências locais, além dos estudos já existentes em âmbitos municipal e federal. A PNEE é um assunto de relevância educacional e social, portanto os resultados devem ser disseminados para a sociedade.

Outrossim, o trabalho trás resultados obtidos no município de Lavras através de estudos bibliográficos e documentais, além de entrevistas, para alunos atendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, suas famílias, para o ambiente escolar, para academia e para todos os atores envolvidos com esse tema. Podendo influenciar outras pesquisas para além do ensino infantil, e mostrar aos gestores públicos quais são os pontos fortes e as limitações encontradas de forma que sejam analisadas e repensadas para gerarem melhorias.

Por fim, encerra-se o presente trabalho sugerindo-se para novas pesquisas a continuação do estudo da PNEE em outros níveis de ensino da cidade de Lavras e em municípios vizinhos a fim de localizar demais desafios não existentes na educação infantil. Outra sugestão é a formulação de estudos acerca do capacitismo nos diferentes espaços sociais e formas de combatê-lo.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em 29 abr. 2018.

BACHRACH, P.; BARATZ, M. The Two Faces of Power. **American Political Science Review**, v. 2, n. 56, p. 947- 952, 1962.

BARCELOS, Marcio. A formação da área de análise de políticas públicas: do modelo “racional compreensivo” às abordagens “sintéticas” do processo da política pública. **SOCIAIS E HUMANAS, SANTA MARIA**, v. 26, n. 01, jan/abr 2013, p. 145-162

BAUMGARTNER, F.; BERRY, J.; HOJNACKI, M. KIMBALL, D. **Lobbying and Policy Change: Who Wins, Who Loses and Why**. Chicago: Chicago University Press, 2009.

BBC NEWS, First there was racism and sexism, now there's ableism. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/blogs-ouch-27840472>>. Acesso em 24 junho 2018.

BRANCALEON, Brigida et al. Políticas públicas conceitos básicos. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/303682/mod\\_resource/content/1/MaterialDidatico\\_EAD%2017%2004%202015.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/303682/mod_resource/content/1/MaterialDidatico_EAD%2017%2004%202015.pdf)>. Acesso em 20 agosto 2018.

BIANCHETT, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Brasília, DF, 1 maio. 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999**. Brasília, DF, 1 jun. 1999. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3076.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm)>. Acesso em: 27 outubro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 1º de dezembro de 1999**. Brasília, DF, 1 dez. 1999. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 27 outubro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 03 13 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília, DF, 17 set. 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm) >. Acesso em: 27 outubro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Brasília, DF, 25 ago. 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 27 outubro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014)>. Acesso em: 27 outubro 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm)>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 25 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC. SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

CAETANO. Lavras a cidade dos ipês, das escolas e de histórias engrandecedoras. **Revista Ipê**, Lavras MG. Disponível em : <<http://www.revistaipe.com.br/lavras-a-cidade-dos-ipes-das-escolas-e-de-historias-engrandecedoras/>> : Acesso em 01 junho 2018.

CAIDEN, N. e WILDAVISKY, A. **Planning and Budgeting in Developing Countries**. New York: John Wiley. 1980.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 57, n. 5, p.611-614, 2004.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt; BRASIL, Felipe Gonçalves. ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O PAPEL DOS SUBSISTEMAS, COMUNIDADES E REDES. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 101, p. 57-76, Mar. 2015 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002015000100057&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002015000100057&lng=en&nrm=iso)>. access on 03 June 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3300201500010000>

CIBEC/ MEC – **Inclusão: Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial v.1, n.1 (out.2005). – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

COHEN, Michael, MARCH, James e OLSEN, Johan. “A Garbage Can Model of Organizational Choice”, **Administrative Science Quarterly** 17: 1-25. 1972.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

Conselho Nacional de Educação, **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002..** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em 27 outubro 2018.

Conselho Nacional de Educação, **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009..** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 27 outubro 2018.

DAHL, Robert A.; LINDBLOM, Charles E. Política, economia e bem estar social. Rio de Janeiro: Lidaador, 1971.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em 14 maio 2018.

FERNANDES, Ana Paula, et al. PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESTIGMA E IDENTIDADE. **Revista FAEBA**, Salvador, BA, v. 26, n. 50, p. 77 – 89

FILHO, Duarte; MISOCZKY, Maria. Proposta de Referencial de Análise de Políticas Públicas Fundamentado em Relações Sociais Mediadas pela Linguagem, Relações de Poder e Razão Prática. Salvador, 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsb-1775.pdf>>. Acesso em 20 agosto 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia de pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782013000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 12 maio 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 17, n. spe1, p. 105-124, ago. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 maio 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>.

GAVERIO, Marco Antonio. **ESTRANHA ATRAÇÃO: A Criação de Categorias Científicas para Explicar os Desejos pela Deficiência**. Dissertação (Dissertação em sociologia) – UFSC. São Paulo, p. 45. 2017.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar,1980.

GUMIERI, Sinara. Jogos Paraolímpicos: é hora de aprender o que significa capacitismo. Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/08/30/jogos-paraolimpicos-e-hora-de-aprender-o-que-significa-capacitismo/>>. Acesso em 24 junho 2018.

HADDAD, L. OLIVEIRA, E. C. de. Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970. Serviço Social & Sociedade (São Paulo), v.11, n.34, p.90-117, dez. 1990.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª edição. Ed. Atlas. São Paulo, 1989. 206 p.

IBGE, **Cidades**. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/lavras/panorama>>>: Acesso em 01 junho 2018.

INEP Consulta **Pública**. Disponível em:< <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>>: Acesso em 01 junho 2018.

INEP, **Resultados e resumos**. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 01 junho 2018.

JOBERT, B. e MULLER, P. 1987. **L'État en action: politiques publiques et corporatismes**. Paris:PUF.

KICHERT, Walter J. M; KLIJN, Erck-Hans e KOPPENJAN, Joop. **Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector**. London: Sage Publications Ltd. First published: 1997, reprints: 1999.

LANDER, E.A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.. **Colección Sur Sur, CLACSO**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm. Disponível em:<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.

LASWELLLaswell, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LAVILLE, C. DIONNE,J. A construção do saber. 1ª edição. Ed. UFMG, 1999. 342 p.

LINDBLOM, Charles E. “Still Muddling, Not Yet Through”, **Public Administration Review** 39: 517-526. 1979.

LYNNLynn, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

LOWI, Theodor. “American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory”, **World Politics**, 16: 677-715. 1964

LOWI, Theodor. “Four Systems of Policy, Politics, and Choice”. **Public Administration Review**, 32: 298-310. 1972.

MARCH, J.; OLSEN, J. Elaborating the New Institutionalism. **Working Paper**. Center for European Studies, Oslo University, 2005. Disponível em [www.arena.uio.no](http://www.arena.uio.no) Acesso em 01 julho 2018.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing: Metodologia e Planejamento**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELLO, Anahi Guedes de. **GÊNERO, DEFICIÊNCIA, CUIDADO E CAPACITISMO: UMA ANÁLISE ANTROPOLÓGICA DE EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E OBSERVAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES COM DEFICIÊNCIA**. Dissertação (Dissertação em Administração) – UFSC. Santa Catarina p. 260. 2014.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. In: **NÚCLEO DE IDENTIDADES DE GÊNERO E SUBJETIVIDADES**, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário, Pantanal. 2016. P. 3.265- 3.276.

Ministério da Educação, **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO**, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169duvidasmaisfrequentesrelacaoeducacaoinfantilpdf&category\\_slug=junho2011pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169duvidasmaisfrequentesrelacaoeducacaoinfantilpdf&category_slug=junho2011pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 novembro 2018.

Ministério da Educação, **DÚVIDAS MAIS FREQUENTES SOBRE EDUCAÇÃO**, 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169duvidasmaisfrequentesrelacaoeducacaoinfantilpdf&category\\_slug=junho2011pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169duvidasmaisfrequentesrelacaoeducacaoinfantilpdf&category_slug=junho2011pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 03 novembro 2018.

Ministério da Educação, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 maio 2018.

Ministério da Educação, **Plano de Desenvolvimento da Escola** –PDE- Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/137-programas-e-aco-es-1921564125/pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-102000926/179-funcionamentof>>. Acesso em: 14 maio 2018.

Ministério da Educação, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – PNEDH. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 outubro 2018.

Ministério da Educação, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 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](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 28 abr. 2018.

Moreira, Carlos José de Melo Moreira, 1972- M813a Mor **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva : uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012** / Carlos José de Melo Moreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2016.

NASCIMENTO, Luiz Carlos do. **Rede de Política pública: Estudo de caso no âmbito do Sistema Único de Saúde do Estado de Minas Gerais/SUS-MG**. Dissertação (Dissertação em Antropologia Social) – UFMG. Belo Horizonte, p. 140. 2007.

NONATO, Josiane Viana. **A inclusão no âmbito das políticas públicas de educação infantil em Jundiá-SP: A criança como foco**. UEC. Campinas, p. 117. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 255-266.

PECI, Alketa; COSTA Frederico Jose Lustosa da. Redes para implementação de políticas públicas: Obstáculos e condições de funcionamento. In: **Anpad**, 26º, 2002, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2002.

PEREIRA, Breno, et al. Análise dos modelos de tomada de decisão sob o enfoque cognitivo. Revista . **Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 260-268, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/viewFile/2347/1414>>. Acesso em 20 agosto 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS, “**Atendimentos Educacional e Clínico**” foi o tema do encontro da Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <<http://pml.lavras.mg.gov.br/conteudo/texto/1695>>. Acesso em: 18 outubro 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAVRAS, Qual a origem do lema de Lavras, “**cidade dos ipês e das escolas**”? Disponível em: <<http://pml.lavras.mg.gov.br/conteudo/texto/868>>. Acesso em: 01 junho 2018.

SABATIER, P.; JENKINS-SMITH, H. **Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach**. Boulder, CO: Westview Press, 1993.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 3.847, de 14 de maio de 1925**. São Paulo, SP, 14 maio 1925. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3847-14.05.1925.html>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SCHATTSCHEIDER, E. E. **The Semi-Sovereign People**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197-209, maio 2017. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>>. Acesso em: 03 maio 2018.

SIMON, H. 1957. **Models of Man, Social and Rational**: Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting, Nova York: John Wiley.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20- 45, Dec. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 05 June 2018



UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 12 maio 2018.

UNESCO, **Declaração de Incheon: Educação 2030**, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em 27 outubro 2018.

WILDAVSKY, Aaron. **The Policy of Budgetary Process**. Boston: Little and Brown, 2ª edição. 1992.

## Apêndice I

### Roteiro de entrevista 1 (Diretoras pedagógicas dos CMEI's)

- Nessa escola municipal de educação infantil há alunos com deficiência, necessidades especiais ou transtornos globais matriculados? Se sim, quantos? Qual (is) deficiência(s), necessidades especiais eles tem?
- Como é a rotina desses alunos em sala de aula?
- Eles possuem a mesma rotina de atividades dos demais colegas ou uma rotina específica?
- Algum aluno demanda o acompanhamento de um professor com especialização em educação especial para trabalhar com crianças com necessidade especial?
- Quais recursos são utilizados para trabalhar o desenvolvimento dessas crianças? (multimídia, material didático)
- Entre as crianças com deficiência/ necessidades especiais, há algum aluno com deficiência ou limitação física? Se sim, a escola possui estrutura básica capaz de permitir total acesso desse aluno em todos os espaços públicos da escola? Há rampas, corrimão e banheiros adaptados?
- Como é tratado o aspecto inclusão? Na sala de aula a educação especial é trabalhada como tema transversal?
- O que pode ser feito para que essas crianças possuam seus direitos assegurados em relação à educação desde a base?
- Vocês possuem alguma dificuldade ou limitação no que tange a acolhida e permanência dessas crianças na escola?
- Quais melhorias devem ocorrer para que as escolas sejam ambientes totalmente inclusivos e acessíveis para essas crianças?
- Você considera que hoje existam recursos financeiros, técnicos, materiais e pessoal capacitado para oferecer uma educação de qualidade para esses alunos?
- Na sua opinião o que precisa ser melhorado, ou em quais aspectos o Estado deveria dar mais atenção relacionado à educação infantil especial?

- Um movimento recente da comunidade de pessoas com deficiência vem trabalhando na luta contra o capacitismo. Você já ouviu falar a respeito desse termo no ambiente escolar?
- Já viu algo relacionado a isso envolvendo as crianças dessa escola? Se sim como foi trabalhado o problema?

### **Roteiro de entrevista 2 (Coordenadora de Educação Especial Inclusiva)**

- Como a Secretaria Municipal de Educação trabalha a educação especial para alunos com deficiência, transtornos globais/ superdotação nas escolas municipais de educação infantil?
- Como é a inter-relação da secretaria de educação com as escolas?
- Como é feita a matrícula de crianças com necessidade especial? A matrícula já é feita com a informação que a criança é especial ou pode acontecer de fazer a matrícula sem saber que a criança é especial?
- Como é feito o acompanhamento de uma matrícula de criança especial?
- A cada matrícula feita vocês vão acompanhando e atualizando os números pra manter o controle?
- Como é a inter-relação entre a secretaria municipal de educação e os outros órgãos educacionais da esfera estadual e federal em relação às políticas para alunos com deficiência/ necessidades especiais?
- Como é tratada a questão da acessibilidade e da inclusão nas escolas?
- Como acontece o acompanhamento com a rede SARAH?
- Se tratando do AEE, como é esse espaço?
- Nas entrevistas foi citado um espaço na APAE em que as famílias são direcionadas pra ter mais informação de quando a criança é diagnosticada com deficiência, que espaço é esse?
- No caso de serem atendidos o atendimento começa depois do encaminhamento da escola?
- Além da escola vocês também tem contato com a família dessas crianças?
- O que pode ser feito para que essas crianças possuam seus direitos assegurados em relação à educação desde a base?

- O que é feito quando a criança realmente precisa do AEE e a família resiste e não leva a criança?
- Quais melhorias devem ocorrer para que as escolas sejam ambientes totalmente inclusivos e acessíveis para essas crianças?
- Existem convênios com as clínicas de terapia?
- Porque acontece a demora ao atendimento nas terapias?