

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ARGENTINA:
APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA**

BEATRÍCIA DA SILVA ROSSINI PEREIRA

Joinville – SC

2019

BEATRÍCIA DA SILVA ROSSINI PEREIRA

**TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ARGENTINA:
APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville – SC

2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P436t Pereira, Beatrícia da Silva Rossini
Trajetórias da educação especial Argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba/ Beatrícia da Silva Rossini Pereira; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2019.

105 f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação básica – Córdoba (Argentina). 2. Educação especial. 3. Professores – Formação. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.

CDD 370.982

Termo de Aprovação

“Trajetórias da Educação Especial Argentina: Aproximações ao Trabalho Docente na Educação Básica na Província de Córdoba”

por

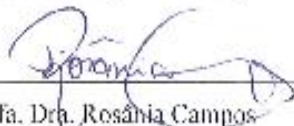
Beatrícia da Silva Rossini Pereira

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof.ª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Orientadora (UNIVILLE)



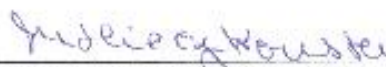
Prof.ª. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

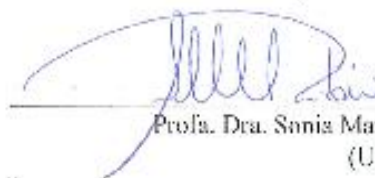
Banca Examinadora:



Prof.ª. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof.ª. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski
(UNOCHAPECÓ)



Prof.ª. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 13 de dezembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever essas palavras, um turbilhão de sentimentos e emoções são despertados. Um filme passa pela minha cabeça e, no roteiro escrito exclusivamente para mim, muitas pessoas tiveram uma participação MUITO especial e, agradecer é preciso!

Gratidão à minha família! Meu marido Francisco (Xiko), que me apoiou desde o início, me incentivando com carinho e cuidado, sempre acreditando no meu potencial. Meus filhos Rafael e Lucas, que por inúmeras vezes entenderam minha ausência apoiando minha escolha. Minha mãe Onedi, meu padrasto Nelson, meu sogro Luiz, pela paciência e estímulo constante. Meu irmão Pablo, minha cunhada Juliete, e minhas sobrinhas Giovanna e Valentina, pela torcida e carinho. Minha irmã Priscila, que mesmo morando tão longe, acompanhou toda minha trajetória acadêmica, ouvindo minhas conquistas e lamentações, oferecendo-se para escutar o choro e me estimulando incondicionalmente. Meus sobrinhos Isabella e Matheus pelos vídeos divertidos e as risadas trocadas pela web. Meus primos Mary e Clayton por todo carinho e motivação durante o percurso.

Gratidão à minha professora orientadora Dr^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Que ser humano incrível! Quanta coisa aprendi com ela! Quanta generosidade e paciência! Sempre pronta a ouvir e disposta a compartilhar, acreditando no meu potencial, mais do que eu mesma. Tenho certeza que sua entrada em minha vida não foi por acaso...muito além de uma professora, uma amiga para vida toda!

Gratidão às professoras Dr^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski e Dr^a Sonia Maria Ribeiro por caminharem ao meu lado quando aceitaram participar da banca, trazendo valiosas contribuições e reflexões para minha pesquisa.

Gratidão às minhas professoras do Mestrado: Rosânia Campos, Iana Gomes de Lima, Sonia Maria Ribeiro, Marly Krüger de Pesce, Rosana Mara Koerner, Jane Mery Richter Voigt, Silvia Sell Duarte Pillotto e Berenice Rocha Zabbot Garcia. Guerreiras, estudiosas, competentes, incansáveis. Me viraram “do avesso” e provocaram muita “dor de ideia”. Valeu cada minuto!

Gratidão especial a professora Dr^a Marialva Moog Pinto por intermediar contatos tão significativos para minha pesquisa na Argentina. Sem esta ajuda minha pesquisa teria perdido sua força. Gratidão eterna!

Gratidão à Univille por patrocinar a viagem de estudos à Argentina, bem como à Bruna Coelho, do setor de pesquisa, pela disponibilidade, paciência e profissionalismo.

Gratidão às pessoas incríveis que me acolheram em Córdoba, fazendo com que esta pesquisa ganhasse força e voz: Prof^a Dr^a María Franci Alvarez, que mesmo sem me conhecer abriu portas e possibilidades de encontros preciosos nos dias em que estive lá. Professoras Miriam Abascal, Ana Chiapero, Elizabeth Andrea Tobares, Marcela Mabres, Carolina Erramouspe e Silvia Mónica Leguizamón, que tão generosamente compartilharam seus conhecimentos e material para a pesquisa. Não há palavra que consiga expressar todo carinho e admiração pela forma como fui acolhida.

Gratidão as “DAIs” que aceitaram participar, respondendo as questões da pesquisa e corroborando desta forma, para a construção do conhecimento.

¡Muchas gracias!

.

Gratidão aos meus colegas da Turma VIII. Quanto aprendizado, quantas trocas, quantas vivências intensas. Em especial, a minha amiga/irmã Emanuelle (Manu), que me fez acreditar que este sonho era possível, estando ao meu lado nos momentos mais difíceis e mais alegres desta caminhada.

Gratidão aos meus irmãos acadêmicos: Sandra (“irmã mais velha”), sempre prestativa e trazendo dicas valiosas; Fabiano, sempre estudioso e dedicado; Geisa, uma pessoa linda, uma parceria para a vida; Lilian (“irmã mais nova”), doce, suave e dedicada, uma menina preciosa; e, Jeferson, menino valente e estudioso, sua caminhada será de muito sucesso.

Gratidão às secretárias do mestrado: Sarah, Luciana e Larissa, pela competência, disponibilidade e atenção dispensadas sempre que precisei.

Gratidão aos amigos que mesmo de longe, torceram por mim: Vivi, Mauro, Fabia, Ângela, Dulcelina, Nélida, Joana, Inês, Sonia, Taninha (SED). Em especial, a minha amiga/irmã Pollyana Zwetsch Wiese por sua ajuda amorosa em vários momentos durante a escrita desta dissertação.

E, por fim, gratidão aos gestores da rede estadual de ensino da região de Joinville, em especial ao gestor Alcinei Cabral, por me impulsionarem a buscar mais conhecimento com objetivo de contribuir para uma educação pública realmente inclusiva e equitativa.

GRATIDÃO É QUANDO A ALMA DIZ OBRIGADA!

*“[...] toda escuela tiene la responsabilidad
moral de incluir a todos y cada uno”.*

Argentina (2011)

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, teve como objetivo geral compreender como se constitui as políticas públicas de Educação Especial na educação básica argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba. Para tal, o estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa duas técnicas da Educação Especial do Ministério da Educação de Córdoba e duas docentes da modalidade de Educação Especial, todas da Província de Córdoba. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, entrevista semiestruturada e questionário *on-line* com perguntas abertas e fechadas. Os dados coletados foram organizados a partir dos preceitos da “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012; MORAES, 1999) e constituíram duas categorias de análise: as especificidades da formação inicial das “Docentes de apoio à integração” (DAIs) para que possam atuar no processo de integração dos estudantes com deficiência e, em seguida analisa-se o trabalho docente das profissionais estabelecendo relações entre suas atribuições, as condições de trabalho, bem como os desafios apontados pelas participantes. Entre os referenciais teóricos que sustentam as discussões podem ser destacados: Vygotski (1983, 2011), Bueno (1999), Oliveira; Pini; Feldfeber (2011), Huberman (1995), Damiani (2008), Zanata (2004), e os documentos que norteiam as políticas nacionais e provinciais, como: publicações do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (2009; 2011) e do Governo da Província de Córdoba (2010; 2014; 2016; 2017), as Leis nº 26.206 (2006) e nº 9870 (2010), e Resoluções do Conselho Federal de Educação nº155 (2011), nº 174 (2012) e nº 311 (2016), bem como a Resolução nº 667 (2011) da Província de Córdoba. Os resultados revelam que as participantes possuem formação específica na área de Educação Especial, com atuação tanto na escola especial quanto na escola comum. Entre suas atribuições estão a atenção, assessoramento e orientação, capacitação aos professores e familiares, bem como o trabalho conjunto com o professor da escola comum como apoio na integração dos estudantes com deficiência. Destaca-se também as condições de trabalho asseguradas legalmente e a realidade apontada pelas docentes em sua prática. O trabalho colaborativo com o docente da escola comum, o modelo social de deficiência e a responsabilização de todos os atores no processo de integração são pontos relevantes e enfatizados tanto na fala dos docentes quanto na legislação vigente.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho Docente. Argentina.

ABSTRACT

This research, linked to the Work and Teacher Training study, of the Master Program in Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE, had as its general objective to understand how the public politics of Special Education in the Argentina basic education is constituted, establishing links to teaching work in the province of Córdoba. This study was based on a qualitative approach. Two special education technicians from the Ministry of Education of Córdoba and two special education teachers, all from Córdoba Province, participated in the research. Data collection occurred through bibliographic and documentary research, semi-structured interview and online questionnaire with open and closed questions. The collected data were organized from the precepts of "content analysis" (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012; MORAES, 1999) and constituted two categories of analysis: the specifics of the initial formation of "Integration Support Teachers" (DAIs), to that can act in the process of integration of students with disabilities, and then the teaching work of the professionals is analyzed establishing relationships between their attributions, the working conditions, as well as the challenges pointed out by the participants. Among the theoretical references that support the discussions can be highlighted: Vygotski (1983, 2011), Bueno (1999), Oliveira; Pini; Feldfeber (2011), Huberman (1995), Damiani (2008), Zanata (2004), and the documents that guide national and provincial policies, such as: publications by the Ministry of Education, Science and Technology (2009; 2011) and the Government of the Province of Cordoba (2010; 2014; 2016; 2017), Laws nº 26.206 (2006) and nº 9870 (2010), and Federal Education Council Resolutions nº 155 (2011), nº 174 (2012) and nº 311 (2016), as well as Resolution nº 667 (2011) of the Province of Córdoba. The results show that the participants have specific training in the area of Special Education, working in both special and regular schools. Its duties include attention, counseling and guidance, training for teachers and family members, as well as working together with the teacher of the common school to support the integration of students with disabilities. Also noteworthy are the legally guaranteed working conditions and the reality pointed out by teachers in their practice. The collaborative work with the common school teacher, the social model of disability and the accountability of all actors in the integration process are relevant points and emphasized in both the teachers' speech and the current legislation.

Keywords: Special Education. Teaching work. Argentina.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada a la línea de investigación de Trabajo y Formación Docente, del Programa de Maestría en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE, tuvo como objetivo general comprender cómo se constituye la política pública de Educación Especial en la educación básica argentina, establecer vínculos con el trabajo docente en la provincia de Córdoba. Por ello, el estudio tuvo un enfoque cualitativo. Dos técnicos de educación especial del Ministerio de Educación de Córdoba y dos maestros de educación especial, todos de la provincia de Córdoba, participaron en la investigación. La recopilación de datos se realizó mediante investigación bibliográfica y documental, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios en línea con preguntas abiertas y cerradas. Los datos recopilados se organizaron a partir de los preceptos del "análisis de contenido" (BARDIN, 1977; FRANCO, 2012; MORAES, 1999) y se constituyeron dos categorías de análisis: las características específicas de la formación inicial de "Maestros de Apoyo a la Integración" (DAI), para que pueda actuar en el proceso de integración de estudiantes con discapacidades, y luego se analizó el trabajo docente de los profesionales estableciendo relaciones entre sus atribuciones, las condiciones de trabajo y los desafíos señalados por los participantes. Entre las referencias teóricas que apoyaron las discusiones se pueden destacar: Vygotski (1983, 2011), Bueno (1999), Oliveira; Pini Feldfeber (2011), Huberman (1995), Damiani (2008), Zanata (2004) y los documentos que guiaron las políticas nacionales y provinciales, tales como: publicaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2009; 2011) y el Gobierno de la Provincia de Córdoba (2010; 2014; 2016; 2017), Leyes nº 26.206 (2006) y nº 9870 (2010), y Resoluciones del Consejo Federal de Educación nº 155 (2011), nº 174 (2012) y nº 311 (2016), así como la Resolución nº 667 (2011) de la Provincia de Córdoba. Los resultados mostraron que los participantes tienen capacitación específica en el área de Educación Especial, trabajando en escuelas especiales y regulares. Sus deberes incluyen atención, asesoramiento y orientación, capacitación para maestros y miembros de la familia, así como trabajar junto con el maestro de la escuela común para apoyar la integración de estudiantes con discapacidades. También son dignas de mención las condiciones de trabajo legalmente garantizadas y la realidad señalada por los docentes en su práctica. El trabajo colaborativo con el maestro de escuela común, el modelo social de discapacidad y la responsabilidad de todos los actores en el proceso de integración fueron puntos relevantes y enfatizados tanto en el discurso de los maestros como en la legislación actual.

Palabras clave: Educación Especial. Trabajo docente. Argentina.

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Organização da Educação Básica na Argentina.....	31
Quadro 3 – Resoluções que orientam a modalidade de Educação Especial nacionalmente.....	37
Tabela 1 – Número de estudantes matriculados nos diferentes níveis da educação obrigatória, no ano de 2018.....	41
Tabela 2 – Alunos integrados na Escola Comum por nível de ensino.....	41
Quadro 4 – Finalidades das configurações de apoio.....	44
Quadro 5 – Funções do docente de apoio à integração.....	50
Tabela 3 – Alunos integrados na escola comum e adultos por deficiência.....	51
Tabela 4 – Cargos docentes por função educativa.....	52
Quadro 6 – Formação acadêmica das participantes.....	54
Quadro 7 – Locais onde desenvolvem seu trabalho e níveis do sistema educativo que atuam.....	58
Quadro 8 – Em relação ao tempo de atuação como docente.....	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DAI	Docente de Apoio à Integração
GERED	Gerência de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEN	Lei de Educação Nacional
LFE	Lei Federal de Educação
LOM	Lista de Ordem de Mérito
LPE	Lei Provincial de Educação
NEDD	Necessidades Educativas Derivadas da Deficiência
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
1.1 Aspectos epistêmicos - metodológicos.....	19
1.2 Os participantes, a coleta e a análise dos dados.....	20
2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ARGENTINA.....	27
2.1 Organização do Sistema Educativo Argentino e a modalidade de Educação Especial.....	28
2.2 A Província de Córdoba e o contexto da modalidade de Educação Especial.....	40
3 A ORGANIZAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES DE APOIO PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	43
3.1 O que dizem os documentos oficiais nacionais.....	43
3.2. O docente da modalidade de Educação Especial.....	47
3.3. O docente de apoio à integração na Província de Córdoba.....	49
4 APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA.....	53
4.1 A Formação inicial do docente de apoio à integração.....	54
4.2 A complexidade do trabalho do docente de apoio à integração na educação básica: possibilidades e desafios.....	59
NOTAS PARA “UN CIERRE”	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	93

PRIMEIRAS PALAVRAS

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire¹

Esta maneira de me ver no mundo, como gente que constrói relações, que sonha, que aprende e ensina, que é curiosa, que deseja mudar seu entorno e evoluir como ser humano, é minha forma de ser no espaço e tempo em que vivo.

Participar do processo de aprendizagem de pessoas e, de alguma forma, possibilitar a elas estar no mundo de maneira mais consciente, foi o que me impulsionou a escolha de ser professora.

Iniciei minha carreira como professora da Educação Infantil e tive a oportunidade de exercer minha profissão em diversos níveis de ensino, desempenhando vários papéis no universo educacional. Educação infantil, séries iniciais, coordenação pedagógica, orientação educacional, formação de professores e gestores, e coordenação da Educação Especial na Gerência de Educação de Joinville, foram alguns dos caminhos percorridos para a minha constituição profissional ao longo de vinte e seis anos de profunda dedicação e respeito pela educação.

Refletindo sobre como fui *parar* na Educação Especial deparo-me com dois pontos importantes na minha trajetória profissional. O primeiro foi o fato de que estudantes com deficiência sempre estiveram presentes nos espaços e nas turmas onde trabalhei. O segundo ponto, e que considero mais significativo, foi a experiência de ser orientadora educacional, por cinco anos, em uma escola onde havia muitos estudantes com deficiência. O contato diário com estes estudantes trouxe a necessidade de *saber mais* procurando formas de garantir um processo de aprendizagem adequado, respeitando acima de tudo o ser humano integral e com suas especificidades.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 57.

Esta experiência me proporcionou um olhar mais sensível e uma vontade ainda maior de entender este universo tão singular que é a Educação Especial. Todos estes saberes experienciais refletiram diretamente na minha atuação na Gerência de Educação (GERED), e a percepção do meu *inacabamento* juntamente com a necessidade de ter mais conhecimento específico e aprofundado, impulsionaram a busca pelo Mestrado em Educação.

Como afirma Freire (2018, p. 102), “[...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão”, e com esta certeza ingressei no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) em março de 2018.

Fiz opção pela linha de Trabalho e Formação Docente por acreditar que é por meio do trabalho do professor que a educação se consolida e pode transformar a sociedade. Então, como aluna regular do Mestrado, iniciei os estudos nas disciplinas obrigatórias e passei a integrar o projeto de pesquisa “Trabalho e formação docente, Educação Especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades – I” - TRAEPE I - que tem por objetivo geral *pesquisar os processos de escolarização, trabalho e formação docente, que consubstanciam a aprendizagem de estudantes público alvo da educação especial*.

Este é descrito como um projeto guarda-chuva que visa articular pesquisas que contemplem desde dissertações de mestrado até trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso. Todos estes estudos estão vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da UNIVILLE.

Como um dos objetivos específicos do TRAEPE I é *conhecer os processos de escolarização, trabalho e formação docente que consubstanciam a aprendizagem de estudantes público alvo da Educação Especial nas escolas de Educação Básica em alguns países da América Latina (Argentina e Chile), a fim de identificar articulações, aproximações e/ou distanciamentos com o contexto educacional brasileiro*, assim definiu-se como tema desta pesquisa as “Trajetórias da Educação Especial argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba”. A partir deste momento iniciei minha trajetória como pesquisadora, concordando com Freire (2018, p. 31) quando diz que “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Assim sendo, delineou-se o objetivo geral da pesquisa: *compreender como se constitui as políticas públicas de Educação Especial na educação básica argentina,*

estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba. Deste objetivo geral, depreenderam-se os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer os principais aspectos relacionados à história da Educação Especial na Argentina.
- Investigar como se estrutura a Educação Especial na educação básica argentina a partir dos principais documentos legais.
- Compreender aspectos do cenário educacional que compõem a estrutura da Educação Especial argentina.
- Analisar como se desenvolve o trabalho docente na educação básica, considerando a Educação Especial na província de Córdoba.

Compreender como se constitui as políticas públicas da Educação Especial de outro país é um grande desafio. A compreensão dos contextos históricos e sociais permeiam essa análise e nos situam quanto às trajetórias percorridas para a construção de uma política pública.

Entender como se estabelece o trabalho docente na educação básica considerando a Educação Especial e, de que maneira acontece o atendimento ao estudante com deficiência na Argentina traz possibilidades de novas reflexões, sem buscar comparações imediatas com o Brasil.

Então, a partir dos objetivos propostos pela pesquisa verificou-se o que já foi pesquisado e produzido sobre a Educação Especial argentina, realizando um balanço de produções científicas entre os anos de 2006 a 2018. Utilizou-se este recorte temporal em razão da Lei da Educação Nacional Argentina (LEN) ter entrado em vigor a partir de 2006.

Foram consultados os seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Scielo, Scielo Educa e CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, com a combinação dos seguintes descritores: “educação especial + Argentina”, nos quais não foram encontrados trabalhos com esta temática específica.

Muitos trabalhos com o tema Educação Especial foram encontrados nas diversas plataformas pesquisadas, porém quando anexamos à busca o termo

“Argentina”, verificamos a inexistência de artigos e pesquisas que tratem desta temática.

Além das plataformas já citadas, buscou-se publicações com o tema nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED. Os grupos de trabalho (GTs) pesquisados foram: GT02 (História da Educação); GT09 (Trabalho e educação); GT13 (Educação fundamental); e, GT15 (Educação Especial), utilizando o mesmo período de pesquisa. Foram encontrados trabalhos com temáticas variadas (trabalho docente, educação especial, inclusão), entretanto após a leitura dos resumos destas produções constatou-se que nenhuma delas possuía confluência com os descritores da busca inicial, potencializando a oportunidade de desenvolvimento de uma pesquisa conforme se propõe nos objetivos, corroborando deste modo, com a produção científica e abrindo possibilidade de futuras propostas de pesquisa.

Contudo, ressalta-se que o fato de não serem encontrados trabalhos que abordassem especificamente o tema Educação Especial argentina, isto não quer dizer que não existam.

Diante do exposto, a proposta de organização para esta dissertação apresenta quatro capítulos: inicialmente no capítulo “Percurso metodológico” apresenta-se o caminho percorrido nessa pesquisa; em seguida, no capítulo “Trajetórias da Educação Especial na Argentina”, faz-se uma discussão teórica, apresentando conceitos e as bases legais para a temática abordada; no capítulo “A organização das configurações de apoio para a inclusão do estudante com deficiência”, analisa-se e discute-se os dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica.

No último capítulo, “Aproximações ao trabalho docente na modalidade de educação especial na província de Córdoba”, apresenta-se o que foi coletado através da entrevista semiestruturada e os questionários respondidos pelos participantes da pesquisa, buscando caracterizar de que forma o trabalho docente é desenvolvido na perspectiva inclusiva.

Finalizando em “Notas para *‘un cierre’*”, destaca-se os pontos trazidos na pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Todas as pesquisas contribuem para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade.

Danilo R. Streck²

Compreendendo que, ao se fazer pesquisa, busca-se uma maneira de entender o mundo, e que por meio dela podemos desvelar situações e contribuir para possíveis transformações, é preciso pautar todo o processo de investigação em bases teóricas sólidas afastando-se do senso comum.

Este capítulo pretende apresentar o percurso metodológico utilizando como perspectiva teórica o materialismo histórico-dialético, evidenciando a visão de homem e de mundo que fundamenta este estudo.

No primeiro momento, apresentaremos a base epistemológica que orientou o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, explanaremos sobre o campo de pesquisa, a escolha dos participantes e dos instrumentos para coleta de dados, bem como a metodologia que serviu de base para a análise dos mesmos.

1.1. Aspectos epistêmicos - metodológicos

Como base epistêmica – metodológica desta pesquisa adota-se a visão de homem sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético considerando o sujeito como produtor de história e cultura relacionando-se de modo recíproco. Assim, como destaca a análise de Rego (1995, p. 98),

[...] nesta abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Nesse sentido, a constituição desse sujeito histórico “traz implícita a concepção de que não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um

² STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006. p. 259-276.

homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história” (REGO, 1995, p. 98).

Compreender a dinâmica do trabalho do docente da educação especial na Argentina através do olhar deste profissional, implica considerar todas estas questões históricas e culturais, buscando-se ampliar o conhecimento sobre o papel desempenhado por ele na inclusão dos alunos com deficiência.

Assim sendo, entende-se que a abordagem qualitativa utilizada na presente pesquisa é compatível à concepção de sujeito aqui adotada, uma vez que considera a compreensão da história dos sujeitos a partir de suas relações sociais, sua construção cultural e os aspectos que perpassam sua formação como ser único no mundo, conforme destacam Gatti e André (2011, p. 30),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Tendo compreensão da visão de homem adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, a seguir são apresentados o delineamento da mesma, o lócus de investigação, os instrumentos utilizados, bem como a metodologia utilizada para a análise dos dados coletados.

1.2. Os participantes, a coleta e a análise dos dados

Como destaca André (2001, p. 57), é necessário que o trabalho de pesquisa “seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”. Desta forma, buscando o rigor, a qualidade e pensando na definição dos participantes e nos instrumentos de coleta de dados, este item relata como aconteceu este processo.

Partindo do pressuposto que os instrumentos de coleta de dados seriam a análise documental, pesquisa bibliográfica, questionários *on-line* e entrevista semiestruturada, a escolha dos participantes ocorreu de forma intencional visando responder aos objetivos da pesquisa. Sendo assim, o critério utilizado estabeleceu

que fosse um gestor da educação básica e dois professores da educação especial que atuassem na educação básica na Argentina.

Por não haver, ainda, o nome de uma instituição que pudesse estreitar este contato, os primeiros movimentos para ter acesso a estes profissionais ocorreram de maneiras singulares: por meio de colegas em comum da turma de mestrado, utilizando as redes sociais e o correio eletrônico, chegou-se a uma professora de educação especial na Província de Santa Fé³.

A partir do primeiro contato, a professora demonstrou interesse em participar da pesquisa, porém, somente após várias conversas via aplicativo e por correio eletrônico, com esclarecimentos sobre as questões éticas, o instrumento de coleta de dados e a maneira como ocorre a divulgação destes dados, é que a mesma aceitou responder o questionário *on-line*.

Em função da distância e da impossibilidade da entrega de um questionário impresso no local do seu trabalho, foi encaminhado um questionário *on-line* (devidamente elaborado nos moldes solicitados pelo Comitê de Ética da universidade), tendo como página inicial o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE A), em conformidade com a Resolução nº 466/2012⁴, deixando claro que para participar, o professor deveria lê-lo e, caso desejasse, poderia imprimi-lo para arquivar uma cópia.

Para que o questionário *on-line* fosse acessado e respondido, obrigatoriamente o participante deveria selecionar um item declarando-se maior de dezoito anos e estar de acordo com a participação na pesquisa.

Assim que houve a devolutiva do questionário, que foi utilizado como um piloto⁵, observaram-se questões relevantes nas respostas da professora que evidenciaram que as perguntas elaboradas não seriam suficientes para responder as questões específicas da pesquisa.

³ A Província de Santa Fé é uma das vinte e três províncias que constituem a República Federativa da Argentina.

⁴ Consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após esclarecimento completo e pormenorizado sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar.

⁵ Anteriormente ao envio do questionário *on-line* para a professora, o mesmo passou por uma testagem na disciplina de Seminário de Pesquisa II, onde recebeu inúmeras contribuições da professora e estudantes.

Então, em concordância com a professora, foi encaminhado um novo correio eletrônico com novas questões que serviram de base para a reestruturação de um novo questionário.

Mas até este momento, ainda não havia outro contato ou uma instituição pela qual se pudesse contatar um gestor e, pelo menos, dois professores para que a pesquisa pudesse dar andamento.

Em março de 2019, com a oportunidade de imergir na realidade do país por um período de catorze dias, é que ocorreram avanços em relação à coleta de dados e ao aprofundamento da pesquisa.

Por intermédio de uma professora do programa de mestrado da Univille, que faz parte de um grupo de pesquisa do Ensino Superior na América Latina, houve o contato, por correio eletrônico, com uma professora da Universidade Católica de Córdoba, na Província de Córdoba. Por intercessão desta professora, iniciou-se uma sucessão de novos contatos que oportunizaram o acesso direto ao gestor e, indireto, às duas professoras relacionadas na investigação.

Em uma conversa com professoras estudiosas da educação especial, da *Facultad de Educación e Salud*, de Córdoba, configurou-se a possibilidade de uma entrevista com a Diretora Geral de Educação Especial e Hospitalar, do Ministério de Educação⁶ da Província de Córdoba.

Devido à impossibilidade da participação na entrevista pela Diretora Geral de Educação Especial e Hospitalar, a mesma indicou duas técnicas de sua equipe do Ministério da Educação para que pudessem colaborar com a pesquisa. Por intermédio delas ocorreu o encaminhamento dos questionários *on-line* para duas professoras da educação especial atuantes na educação básica da referida província.

A entrevista com as técnicas ocorreu no espaço escolhido por elas, com dia e hora previamente marcadas, atendendo às exigências e aos cuidados requeridos em qualquer tipo de entrevista garantindo seu sigilo e anonimato. Do mesmo modo, precisa ser respeitado “[...] o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material que a pesquisa está interessada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 35). A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita

⁶ O Ministério da Educação da Província equivale às Secretarias de Estado da Educação ou rede pública estadual no sistema brasileiro.

na íntegra, com o compromisso de serem guardadas pela pesquisadora no período de cinco anos e depois desse prazo serem devidamente inutilizadas.

Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) para coleta de dados, por ser um instrumento coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que mediante roteiro de questões, oportuniza aos entrevistados discorrerem sobre um assunto no qual tem conhecimento e familiaridade. Além disso “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Já o *link* do questionário *on-line* foi enviado por correio eletrônico às técnicas para que fosse devidamente encaminhado às professoras indicadas a participarem da pesquisa. A partir desse momento optou-se por dar continuidade à pesquisa com foco na Província de Córdoba, uma vez que todos os dados foram coletados nesta província, e que, diante de algumas especificidades encontradas durante o período de imersão no país, ficou evidente que uma pesquisa de abrangência nacional traria a possibilidade de informações desencontradas e o risco de análises generalizadas, uma vez que cada província possui autonomia para legislar conforme sua especificidade mediante embasamento na legislação nacional.

O quadro a seguir apresenta os participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.

Participante 1	Técnica da equipe do Ministério da Educação
Participante 2	Técnica da equipe do Ministério da Educação
Participante 3	Docente de apoio à integração ⁷
Participante 4	Docente de apoio à integração

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base nos dados coletados.

Cabe ressaltar que o parecer número 3.039.972 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIVILLE destacou que, em virtude dos participantes da pesquisa morarem na Argentina, os mesmos estariam fora do alcance do Sistema CEP/CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), uma vez que este sistema

⁷ O termo “docente de apoio à integração” será abordado no capítulo 2.

possui abrangência somente nacional. Consequentemente, o projeto de pesquisa não pode ser aprovado por este Comitê.

Apesar disso, todos os trâmites para que a pesquisa começasse e seus desdobramentos, desde a elaboração do projeto, contato com os participantes, uso de instrumentos para coleta de dados, estiveram de acordo com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, conforme amplamente descrito anteriormente.

Os participantes foram convidados a participar de forma voluntária, sendo garantido seu anonimato. Segundo a Resolução nº 5106/2016, que trata de normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, no seu Artigo 4º, isto envolveu:

o estabelecimento de uma relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

Sendo assim, após o recebimento das respostas dos questionários iniciou-se a análise dos dados.

A partir da base epistemológica adotada nessa pesquisa faz-se necessário compreender que os dados coletados estão inseridos em um determinado contexto social, que precisa ser considerado na análise das respostas de cada participante, pois estes vivem e convivem numa sociedade multifacetada, contextualizada, transformando e sendo transformados por suas relações sociais.

Nos instrumentos utilizados para a coleta de dados, tanto a entrevista quanto o questionário *on-line*, faz-se indispensável ter clareza de que os dados recebidos por meio das respostas possuem sentidos e significados em relação à temática abordada, sendo imprescindível levar isto em consideração no momento da construção dos dados.

Por ser uma pesquisa qualitativa expressa de forma descritiva, utilizou-se como metodologia de análise de dados, a “Análise de Conteúdo”. Essa se constitui numa significativa modalidade de interpretação de textos, possibilitando que destes se extraíam conteúdos explícitos e implícitos.

Segundo Franco (2012, p. 22), “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor”. Moraes (1999, p. 8) corrobora com a seriedade desta metodologia quando afirma que,

a análise de conteúdo “constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias”.

Nessa perspectiva, os relatos dos participantes deste estudo foram obtidos, conforme já indicado anteriormente, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada e um questionário *on-line*, por meio do qual elaboraram suas falas. O roteiro foi elaborado conforme os objetivos da pesquisa, de forma que as principais referências para a categorização dos dados foram as questões de pesquisa apresentadas na Matriz de Referência (Apêndice D). Assim sendo, as categorias de análise foram criadas *a priori* (FRANCO, 2012).

Desse modo, após a coleta e transcrição da entrevista, bem como a coleta dos questionários, teve início a leitura flutuante dos dados. Que segundo Franco (2012, p. 54), “[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. A partir desta leitura, os dados foram organizados pela análise temática, que considera as ocorrências a partir do tema, tendo necessidade de se interpretar o conteúdo de forma individualizada.

Franco observa que um dado precisa estar relacionado a outro dado implicando, desta forma, em comparações contextuais. As comparações “devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência do pesquisador” (FRANCO, 2012, p. 22).

Além dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, a análise documental também fez parte do processo da pesquisa, pois conforme afirma Bardin (1977, p. 45-46),

[...] a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Nesse processo foram analisados diversos documentos, dentre eles: leis, resoluções, orientações, artigos, capítulos de livros e publicações diversas sobre a educação especial e o trabalho docente na Argentina.

Pois como fundamenta Moraes (1999, p. 8),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Tendo compreensão deste processo, os dados serão apresentados e discutidos nos capítulos 3 e 4 desta dissertação. Antecedendo a discussão e a análise destes dados, o próximo capítulo apresenta a base teórica que deu sustentação ao presente estudo.

2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ARGENTINA

*La inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo del alumnado.*⁸⁻⁹

José María Tomé¹⁰

Pensar em uma escola inclusiva vai muito além desta ter estudantes com deficiência em suas salas de aula. Uma escola que está pautada nos preceitos da Educação Inclusiva, acolhe a todos independentemente de raça, cor, gênero ou classe social.

Uma escola inclusiva é aquela que busca desenvolver seu trabalho com o objetivo de eliminar as barreiras¹¹ no processo de aprendizagem, focando no potencial de cada estudante, respeitando ritmos, tempos e espaços.

Para que isto se efetive, faz-se necessário que se pensem em políticas públicas que possibilitem as mudanças necessárias para a transformação das dinâmicas escolares.

Nesse sentido, a finalidade deste capítulo está em apresentar a organização da educação básica¹² na Argentina a partir da promulgação da Lei de Educação Nacional nº 26.206, de 14 de dezembro de 2006, bem como a legislação vigente e os documentos orientadores que norteiam a modalidade de Educação Especial no país e na Província de Córdoba.

⁸ Tradução: “A inclusão não tem apenas a ver com o acesso de alunos com deficiências às escolas comuns, mas também eliminar ou minimizar as barreiras que limitam o aprendizado e a participação de todos os alunos”. (TOMÉ, 2018, p. 70)

⁹ Com o objetivo de que o leitor tenha acesso aos excertos originais traduzidos para o português nessa pesquisa, ao longo do texto constarão em nota de rodapé, as citações literais em língua estrangeira.

¹⁰ TOMÉ, José María. **Educación inclusiva - Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2018.

¹¹ O conceito de barreira adotado nesse estudo está de acordo com o documento “Orientações 1”, quando afirma que, “as barreiras são fundamentalmente culturais, se manifestam em aspectos legais ou normativos, arquitetônicos, de acesso a bem culturais (por falta de apoios, por exemplo, ausência de meios e linguagens alternativas de comunicação, tecnológicos, etc.” (ARGENTINA, 2011, p. 30).

¹² O termo “Educação básica” não é utilizado nas leis e documentos oficiais na Argentina. O termo encontrado é “educação obrigatória” que abrange do nível inicial ao secundário, perfazendo um total de catorze anos de escolaridade. Sempre que for utilizado nessa dissertação estarão como sinônimos. Reservando o termo educação obrigatória para os excertos retirados dos documentos oficiais e textos.

Porém, para entender as estruturas e a forma como se organiza a educação nesta província, faz-se necessário compreender a educação básica na Argentina, de modo geral, situando-a em seu contexto histórico-cultural.

2.1 Organização do Sistema Educativo Argentino¹³ e a modalidade de Educação Especial

A Argentina, com uma população de mais de 40.117.096¹⁴ habitantes, é constituída por vinte e três províncias e uma capital federal, a Cidade Autônoma de Buenos Aires. Adota a forma representativa republicana federal de governo, onde convivem dois tipos de governo: nacional ou federal, soberano, cuja jurisdição abrange todo o território da nação, e os governos locais, autônomos em estabelecer suas instituições e constituições, cujas jurisdições abrangem apenas os respectivos territórios. (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011)

Conforme afirma Oliveira, Pini e Feldfeber (2011, p. 13),

cada província, de acordo com os princípios, declarações e garantias da Constituição Nacional e sob o sistema representativo federal, estabelece a própria constituição que rege seus atos de governo e deve garantir a justiça, regime municipal e educação primária.

Nesse sentido, compreende-se que as províncias possuem autonomia para legislar sobre os diferentes aspectos que envolvem sua população e suas especificidades, desde que embasadas na legislação nacional, incluindo-se nesse caso, a educação.

A Lei de Educação Nacional nº 26.206, que resultou de uma proposta do Poder Executivo, foi amplamente discutida pela sociedade tendo seus debates conduzidos pelo Ministério da área educacional, antes do seu envio ao parlamento. Foi sancionada e promulgada em dezembro de 2006, sendo que sua tramitação ocorreu em menos de um mês. Esta agilidade aconteceu devido a significativa força política do Governo do Presidente Néstor Carlos Kirchner, que após um período de profunda

¹³ Conforme o Artigo 14 da Lei de Educação Nacional (2006), no original: “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”.

¹⁴ Segundo dados do último Censo Nacional 2010 – INDEC – Argentina. Próximo censo ocorrerá em 2020.

crise, conseguiu reconduzir o país ao crescimento econômico e à estabilidade. (CASTRO, 2007)

Essa lei reforçou as responsabilidades do Estado na área educacional ratificando no seu Artigo 3º que “a educação é uma prioridade nacional e se constitui em política de Estado¹⁵ [...]”, e ainda no Artigo 5º que “o Estado Nacional fixa a política educativa e controla seu cumprimento [...]”. (ARGENTINA, 2006, tradução nossa¹⁶)

Do mesmo modo organizou o Sistema Educativo Nacional como “[...] estrutura unificada em todo país que assegure seu ordenamento e coesão, a organização e articulação dos níveis e modalidades da educação e a validade nacional dos títulos e certificados expedidos”. (LEN, Art. 15, 2006, tradução nossa¹⁷)

O termo “Sistema Educativo Nacional” está presente na legislação argentina desde a Lei Federal de Educação (LFE) nº 24.195, de 1993, que foi substituída pela LEN a partir de 2006.

Enquanto na Lei de 1993 afirma em seu Artigo 9º que “o Sistema Educativo há de ser flexível, articulado, equitativo, aberto, prospectivo e orientado a satisfazer as necessidades nacionais e a diversidade regional” (LFE, 1993, tradução nossa¹⁸), a LEN (2006) destaca em seu Artigo 14 que,

O Sistema Educativo Nacional é o conjunto organizado de serviços e ações educativas reguladas pelo Estado que possibilitam o exercício do direito a educação. O integram os serviços educativos de gestão estatal e privada, gestão cooperativa e gestão social, de todas as jurisdições do país, que abarcam os distintos níveis, ciclos e modalidades da educação. (tradução nossa¹⁹)

Evidencia-se a partir da citação anteposta que a Argentina possui um Sistema Educativo que é regulado pelo Estado, integrando vários serviços educativos para que a educação seja de fato um direito da população.

¹⁵ No original: “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado [...]” (LEN, 2006, Art. 3º)

¹⁶ No original: “El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento [...]” (LEN, 2006, Art. 5º)

¹⁷ No original: “[...] estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”. (LEN, 2006, Art. 15)

¹⁸ No original: “El Sistema Educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional.” (Lei Federal de Educação (LFE, 1993, Art. 9º)

¹⁹ No original: “El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”. (LEN, 2006, Art. 14)

Saviani (2009, p. 6), ao discutir o conceito de sistema educacional afirma que “ ‘sistema’ é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos claros. É, pois, um produto da práxis intencional coletiva”. Para o autor, para que haja um sistema é preciso que haja intencionalidade, pois “[...] quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa, isto é, quando sua prática educativa é orientada teoricamente de modo explícito”. (SAVIANI, 2009, p. 7)

Diante do exposto ter e manter um sistema educativo transforma-se em algo profundamente desafiador para as instâncias governamentais pois, envolve um emaranhado de sujeitos que atuam direta ou indiretamente na educação com comprometimento coletivo e orientação teórica.

Para Saviani (2009, p. 9), “a teoria referida deverá, pois, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional”. Em meio às reflexões supracitadas, percebe-se que o Sistema Educativo Nacional, apresentado na LEN, bem como a toda a sua estruturação contemplam o que o autor chama de “Sistema de ensino”, uma vez que este significa “[...] uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina”. (SAVIANI, 2009, p. 28)

Diante da constituição deste novo Sistema, a educação argentina passou a abarcar quatro níveis de ensino: Educação inicial, Educação primária, Educação secundária e Educação Superior, compondo, a princípio, a educação obrigatória em um período de treze anos de escolaridade.

Contudo, a partir da Lei nº 27.045, de 03 de dezembro de 2014, a obrigatoriedade ficou definida a partir dos quatro anos de idade ampliando desta forma, para catorze anos a escolarização em todo território nacional, sendo este o panorama atualmente vigente.

A Educação inicial compreende meninos/as desde os quarenta e cinco dias até os cinco anos de idade, sendo obrigatórios os dois últimos. A Educação primária é destinada à formação de meninos/as a partir dos seis anos de idade, compreendendo de seis ou sete anos de estudo²⁰. Já a Educação secundária destina-se aos

²⁰ Conforme o Artigo 134 da LEN, as jurisdições podem optar por um dos modelos definidos nela para organização dos níveis primário e secundário, a saber: a) nível primário e secundário com seis anos de duração cada um; ou b) nível primário com sete anos e nível secundário com cinco anos de duração. A Província de Córdoba, objeto desse estudo, adota a organização de seis anos na educação primária

adolescentes e jovens que tenham cumprido o nível de Educação primária, dividindo-se em dois ciclos: um ciclo básico, de caráter comum e um ciclo orientado, de caráter diversificado de acordo com as distintas áreas do conhecimento, do mundo social e do trabalho, perfazendo um total de cinco ou seis anos de estudo.

Com a possibilidade de opção, conforme o Artigo 134 da LEN, para a organização dos níveis primário e secundário em cada jurisdição, atualmente das vinte e três províncias, doze adotam a estrutura de seis anos para educação primária e seis para a educação secundária, e onze adotam a estrutura de sete anos para a educação primária e cinco para a educação secundária, sendo que a capital federal, a Cidade Autônoma de Buenos Aires, também adota a estrutura de sete e cinco anos respectivamente.

Ante ao exposto, a Educação Básica na Argentina organiza-se da seguinte maneira:

Quadro 2 – Organização da Educação Básica na Argentina²¹:

NÍVEL	IDADE DE INGRESSO	DURAÇÃO	
Educação inicial	45 dias a 5 anos (sendo obrigatório a partir dos 4 anos)	2 anos (obrigatório)	
Educação primária	6 anos	7 anos (obrigatório)	6 anos (obrigatório)
Educação secundária	12 ou 13 anos	5 anos (obrigatório)	6 anos (obrigatório)

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base na LEN nº 26.206/2006.

Dessa forma estrutura-se o Sistema Educativo Nacional argentino no tocante à educação obrigatória, uma vez que a educação superior também está incluída na organização do mesmo como nível de ensino, porém não com obrigatoriedade.

e seis anos na educação secundária, que podem se estender por mais um ano na modalidade técnico profissional e artístico, com as devidas regulações específicas.

²¹ Educação inicial = Educação Infantil; Educação primária = Séries Iniciais do ensino fundamental; Educação secundária = Séries finais do ensino fundamental e Ensino Médio.

No que tange especificamente à Educação Especial na LEN, esta constitui-se uma modalidade do sistema educativo que visa garantir o direito à educação de todos os estudantes com deficiência²², transversalizando todos os níveis e modalidades.

Entendendo que para os efeitos da LEN (2006, Art. 17) constituem-se modalidades do Sistema Educativo,

[...] aquelas opções organizativas e/ou curriculares da educação comum, dentro de um ou mais níveis educativos, que procuram dar resposta a requisitos específicos de formação e atender particularidades de caráter permanente ou temporal, pessoais e/ou contextuais, com o propósito de garantir a igualdade e o direito à educação e cumprir com as exigências legais, técnicas e pedagógicas dos diferentes níveis educativos. (tradução nossa²³).

Em se tratando do que compõem o rol de modalidades a partir da promulgação da LEN, destaca-se que houve um aumento significativo em relação a lei anterior que possuía apenas três “regimes especiais²⁴”. Desta forma, as modalidades do Sistema Educativo Nacional passaram a incluir: a Educação Técnico Profissional, a Educação Rural, a Educação Intercultural Bilingue, a Educação em contextos de Privação de Liberdade e a Educação Domiciliar e Hospitalar, além da Educação Artística, a Educação Especial, a Educação Permanente de Jovens e Adultos, que já faziam parte da legislação anterior, contabilizando ao todo, oito modalidades.

Nessa mesma lei no Título I – Capítulo II, que versa sobre os fins e objetivos da política educativa nacional, traz em seu Artigo 11, inciso “n”, um objetivo voltado especificamente para a Educação Especial: “fornecer às pessoas com deficiência, temporais ou permanentes, uma proposta pedagógica que lhes permita o máximo

²² A Argentina, como signatária da “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência” (2006), aponta que “as pessoas com deficiência incluem aquelas que tenham deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais a longo prazo, que ao interagir com barreiras distintas, podem impedir sua participação plena e efetiva em igualdade de condições com os demais”.

²³ No original: “[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”. (LEN, 2006, Art. 17)

²⁴ Na Lei Federal de Educação nº 24.195, de 1993, os regimes especiais eram: a Educação Especial, a educação de adultos e a educação artística. Os regimes especiais integravam a estrutura do sistema educativo e deveriam articular-se aos níveis e ciclos.

desenvolvimento de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos”. (LEN, 2006, tradução nossa²⁵)²⁶

Importante salientar que a partir da promulgação da LEN a Educação Especial passou a se encarregar exclusivamente da atenção educativa aos estudantes com deficiência pois, na lei anterior, era responsável pela educação inclusiva por meio da atenção à diversidade, tendo uma abordagem muito mais ampla. Como afirma Padin (2013, p. 51),

[...] diferente de alguns países da Região, na Argentina a atenção a diversidade e às chamadas “necessidades educativas especiais” não são as bandeiras da educação especial, como assim tão pouco se entende que a modalidade deva ser responsável pela inclusão educativa. Pelo contrário, para assegurar esta última coloca-se a corresponsabilidade em todo Sistema Educativo no cuidado da trajetória escolar de todos os estudantes. (tradução nossa²⁷)

Como a própria LEN (2006) preconiza nos seus fins e objetivos, deve garantir a inclusão educativa através de políticas universais e estratégias pedagógicas, com atribuição de recursos priorizando os setores mais desfavorecidos da sociedade, bem como assegurar condições de igualdade, respeitando as diferenças das pessoas, sem admitir discriminação de nenhum tipo. Nesse caso, todos os níveis e modalidades do Sistema Educativo Nacional, devem oferecer apoios e recursos no sentido de respeitar as singularidades de cada estudante, participando efetivamente da inclusão educativa. Dessa forma, a responsabilidade com a inclusão educativa é também da Educação Especial, mas não somente dela.

No capítulo alusivo à Educação Especial, a LEN dispõe das medidas necessárias para assegurar esses direitos quando afirma que as autoridades jurisdicionais tomarão as medidas necessárias para:

²⁵ No original: “Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”. (LEN, 2006, Art. 11)

²⁶ No Brasil, “[...] por meio da Resolução nº 4/2009 [...], que assume a perspectiva da inclusão total como diretriz oficial para os sistemas de ensino. Nela se propõe que a matrícula de todos os alunos seja realizada nas classes comuns, desde a educação infantil, sendo complementada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado preferencialmente na escola regular, àqueles alunos que dele necessitarem” (FERNANDES, 2013, p. 101), destacando que o atendimento no AEE complementa e não substitui a educação comum.

²⁷ No original: “[...] a diferencia de algunos países de la Región, en Argentina la atención a la diversidad y las llamadas ‘necesidades educativas especiales’ no son las banderas de la educación especial, como así tampoco se entiende que la modalidad deba ser responsable de la inclusión educativa. Por el contrario, para asegurar esta última se plantea la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo en el cuidado de la trayectoria de todos los estudiantes”. (PADIN, 2013, p. 51)

- a. Possibilitar uma trajetória educativa integral com acesso a saberes tecnológicos, artísticos e culturais.
 - b. Contar com pessoal especializado que trabalhe em equipe com docentes da escola comum.
 - c. Assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais (transporte, recursos técnicos e materiais para o desenvolvimento do currículo).
 - d. Propiciar alternativas de continuidade para a formação ao longo de toda a vida.
 - e. Garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares.
- (LEN, 2006, Art. 44, tradução nossa²⁸)

Tendo em vista esse panorama apresentado na legislação vigente, compreende-se que a Educação Especial, como modalidade do sistema educativo, utiliza-se da transversalidade para auxiliar no processo de integração²⁹ dos estudantes com deficiência na escola comum, partindo do pressuposto que “[...] oferece atenção educativa em todas aquelas problemáticas específicas que não podem ser abordadas pela educação comum”. (LEN, 2006, Art. 42, tradução nossa³⁰)

Para orientar este processo o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia elaborou, em 2009, um documento intitulado “*Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino – Orientaciones 1*” (tradução nossa³¹), contando com a participação de diferentes atores envolvidos de todas as províncias do país, tendo como objetivo sistematizar um documento reflexivo, procurando estabelecer relações entre a legislação, as políticas públicas e as práticas educativas, com abrangência nacional.

Dentre vários conceitos elencados nessa publicação, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são devidamente citadas quando assegura que

A Educação Especial é concebida como um conjunto de propostas educacionais e recursos de apoio educacional, especializados e complementares, que visam melhorar as condições de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência. A educação inclusiva concentra sua preocupação no contexto educacional e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem para que os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade. (ARGENTINA, 2011, p. 24, tradução nossa³²)

²⁸ No original: “a. Posibilitar una trayectoria educativa integral con acceso a saberes tecnológicos, artísticos y culturales; b. Contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común; c. Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales (transporte, recursos técnicos y materiales para el desarrollo del currículo); d. Propiciar alternativas de continuidad para la formación a lo largo de toda la vida; e. Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares”.

²⁹ O conceito de integração utilizado nesse estudo, será explicado a partir das próximas narrativas, com o intuito de esclarecer o sentido atribuído a esse conceito na Argentina.

³⁰ No original: “[...] brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común”. (LEN, 2006, Art. 44)

³¹ No original: “Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino - Orientaciones 1”.

³² No original: “La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las

Sob essa ótica, pode-se compreender que a Educação Especial e Educação inclusiva se diferenciam em suas finalidades, contudo complementam-se para tornar o acesso à educação das pessoas com deficiência, algo legítimo.

A Educação Especial, segundo a LEN, rege-se pelo princípio da inclusão educativa, pois deve fornecer às pessoas com deficiência, seja temporal ou permanente, uma proposta pedagógica que lhes permitam o máximo desenvolvimento de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos. (LEN, 2006)

No tocante à educação inclusiva pode-se afirmar que abrange uma parcela mais significativa da população pois, integra todos os grupos de estudantes em situação de vulnerabilidade social, incluindo-se aqui os estudantes com deficiência. A educação inclusiva³³ refere-se à capacidade do sistema educativo de atender a todos sem exclusões de qualquer tipo. (ARGENTINA, 2011)

Com a proposta de esclarecer os conceitos chaves, enfatizando a orientação dos atores envolvidos no processo de educação inclusiva, o documento do Ministério da Educação aponta a distinção existente entre os conceitos de “inclusão” e “integração” quando citados nos documentos oficiais. A compreensão destes conceitos torna-se elemento imprescindível para o entendimento dos processos de integração dos estudantes com deficiência na Argentina.

No documento mencionado, os termos “inclusão” e “integração” são definidos dessa forma,

Inclusão e integração devem vincular e repensar as práticas. Então, a inclusão, é princípio, processo, ação social, coletiva, que resulta de uma construção simbólica dos grupos humanos, das comunidades educativas, e contribui a melhorar as condições dos meios para acolher a todos. Propomos pensar a integração como *um meio estratégico-metodológico*. A integração é uma estratégia educativa que torna possível a inclusão de muitos sujeitos

condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades. La educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes participen y se beneficien de una educación de calidad”. (ARGENTINA, 2011, p. 24)

³³ No Brasil, após a promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) 9394/96, que propôs a adequação de todas as escolas brasileiras para de atender satisfatoriamente a todas as crianças, as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem, passaram a ser foco do discurso de inclusão escolar. (KASSAR, 2011) Nesse sentido, educação inclusiva e educação especial, possuem perspectivas diferentes mas complementam-se, uma vez que o atendimento às pessoas que são público alvo da educação especial está compreendido na totalidade da educação inclusiva. Desta forma, os dois conceitos têm alcances diferenciados, não podendo ser sinônimos, como observa-se em alguns contextos.

com deficiência na escola comum. (ARGENTINA, 2011, p. 25-26, tradução nossa³⁴)

Evidencia-se aqui que a inclusão assim como a educação inclusiva abrangem um público maior quando se propõe a “acolher a todos”. Dessa forma, entende-se que incluir significa considerar as diferenças, de maneira que permita o acesso à educação em condições o mais igualitárias possíveis a todos e todas.

Divergindo do que comumente se entende pelo conceito de integração em nosso país, na Argentina este termo é compreendido e utilizado como referência as estratégias educativas, trazendo consigo a possibilidade de articulação entre os diversos atores da escola especial e da escola comum, com maior possibilidade de intercâmbios de saberes específicos para a efetivação da chamada inclusão educativa.

Como complementa Padin (2013, p. 52, tradução nossa³⁵), “[...] a integração, desde que começa a ser planejada, deve ter um caráter flexível e plausível de ser submetida à análise de seus efeitos, projetando a progressiva intervenção integradora para práticas inclusivas”. Nesse sentido, o trabalho corresponsável, o acompanhamento sistemático e a avaliação do processo educativo podem produzir resultados educacionais satisfatórios.

Contudo, para além da LEN, a Argentina ratificou a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência³⁶ (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006, promulgando-a como Lei Nacional nº 26.378, em 2008 e, adquirindo posteriormente hierarquia constitucional em 2014, pela Lei nº 27.044. A partir dessas leis diversos documentos foram elaborados em forma de Resolução, com objetivo de orientar e operacionalizar a funcionalidade da modalidade de Educação Especial.

³⁴ No original: “Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. Entonces, la inclusión es principio, proceso, acción social, colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, y contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos. Proponemos pensar la integración como *un medio estratégico-metodológico*. La integración es una estrategia educativa que hace posible la inclusión de muchos sujetos con discapacidad en la escuela común”. (ARGENTINA, 2011, p. 25-26)

³⁵ No original: “[...] la integración, desde que comienza a ser planificada, debe tener un carácter flexible y plausible de ser sometida al análisis de sus efectos, proyectando la progresiva intervención integradora hacia prácticas inclusivas.” (Padin, 2013, p. 52)

³⁶ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é um instrumento internacional de direitos humanos da ONU cuja finalidade é proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência. As Partes da Convenção são obrigadas a promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência e assegurar que gozem de plena igualdade perante a lei.

O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia por meio do Conselho Federal de Educação³⁷ (CFE) elaborou resoluções com objetivo de definir orientações específicas para a modalidade de Educação Especial e dentre as resoluções estudadas ressaltamos as seguintes:

Quadro 3 – Resoluções que orientam a modalidade de Educação Especial nacionalmente:

RESOLUÇÃO	FINALIDADE
155/2011	- “[...] aprofundar a articulação com os diferentes níveis e outras modalidades do sistema educativo para assegurar uma cultura inclusiva em todas as instituições educativas”. - Traz o enfoque de “modelo social da deficiência ³⁸ ” proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a CDPD. (CFE, 2011, tradução nossa ³⁹)
174/2012	Artigo 1º “[...] Pautas federais para o melhoramento do ensino e da aprendizagem e as trajetórias escolares, no nível inicial, nível primário e modalidades, e sua regulação”. (CFE, 2012, tradução nossa ⁴⁰)
311/2016	Artigo 1º “Propiciar condições para a inclusão escolar ao interior do sistema educativo argentino para o acompanhamento das trajetórias escolares dos/das estudantes com deficiência”. Artigo 2º “Aprovar o documento Anexo I “Promoção, acreditação, certificação e titulação dos estudantes com deficiência” e os anexos II, III e IV ⁴¹ que formam parte da presente resolução”. (CFE, 2016, tradução nossa ⁴²)

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base nas resoluções vigentes.

³⁷ Conforme a LEN, em seu Artigo 166, o Conselho Federal de Educação, no original: “[...] estará presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres (3) representantes del Consejo de Universidades, según lo establecido en la Ley N° 24.521”.

³⁸ No “modelo social de deficiência” a deficiência não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto de condições que respondem a interação entre as características do indivíduo e o contexto social. Nesse sentido, a deficiência é um resultado negativo da interação entre uma condição pessoal e o meio. (Resolução 155/2011) Este conceito será aprofundado no capítulo 4 dessa dissertação.

³⁹ No original: “[...] profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas”. (CFE, 2011)

⁴⁰ No original: “[...] Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. (CFE, 2012)

⁴¹ A Resolução nº 311/2016 traz como anexos importantes delineamentos para a operacionalização da modalidade de Educação Especial. São eles: Anexo I – “Promoção, acreditação, certificação de estudantes com deficiência”; Anexo II – “Eixos prioritários para a confecção do projeto pedagógico para a inclusão”; Anexo III – “Observações acerca das configurações de apoio [...]”; e Anexo – “Informe de desenvolvimento de capacidades, saberes específicos e competências adquiridas”.

⁴² No original: “Artículo 1º - Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad”, e “Artículo 2º - Aprobar el documento Anexo I “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad” y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución” (CFE, 2016).

As referidas Resoluções têm validade nacional e servem de base para elaboração das leis e resoluções provinciais.

Ao analisar as questões referentes à formação dos profissionais que atuam com os estudantes com deficiência, o documento do Ministério da Educação (2011, p. 33) traz informações importantes no sentido de esclarecer o que se anseia deste profissional quando cita:

O direito à educação de pessoas com deficiência requer treinamento específico de professores em diferentes áreas e níveis educacionais em conceitos-chave, como sistemas de proteção, relações entre igualdade e diferenças, o direito a ser ouvido, entre outros, para melhorar a formação de sujeitos de direito. A formação deve favorecer a desnaturalização de certas práticas discriminatórias. (tradução nossa⁴³)

Tendo como foco os “sujeitos de direito” faz-se apropriado situar este conceito que por diversas vezes fica em segundo plano tanto no contexto da elaboração das políticas quanto no contexto de sua prática. Nesse sentido Ball (2006, p. 26), contribui com essa reflexão quando afirma que, “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”.

Contudo, mesmo que não se tenha por objetivo aprofundar a abordagem do ciclo de políticas nessa pesquisa, esse referencial de análise das políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, nos oferece indicações de pontos relevantes que precisam ser observados tanto em relação à formulação das políticas, como em relação ao contexto de sua prática, uma vez que toda política está sujeita a interpretação e recriação, a partir do momento que entra em vigor.

Mainardes (2018, p. 13), corrobora nesse ponto chave quando diz que “um aspecto importante é a permanente vigilância com a relação à ideia de que as políticas não são ‘implementadas’, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações”. O que nos leva a considerar que uma análise de políticas passa pelo sujeito para quem a política foi criada bem como para o sujeito que a “colocará em prática”.

⁴³ No original: “El derecho a la educación de las personas con discapacidad requiere de una formación específica desde los profesorados de las distintas áreas y niveles educativos en conceptos clave como sistemas de protección, relaciones entre igualdad y diferencias, el derecho a ser escuchados, entretos, para potenciar la formación de sujetos de derecho. La capacitación debe favorecer la desnaturalización de ciertas prácticas discriminatorias”. (ARGENTINA, 2011, p. 33)

Nesse sentido, esse sujeito para o qual a política pública foi pensada e criada, precisa ser entendido como um sujeito de direito, como um ser humano que se constitui e é constituído historicamente.

Como afirma a Resolução nº 155 (2011, p. 5), do Conselho Federal de Educação,

Os valores que promovem o paradigma da inclusão se baseiam no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direito. Todas as pessoas com deficiência, como sujeitos políticos, têm o direito a palavra, não somente a manifestar suas necessidades e desejos, mas também a participar com suas opiniões na tomada de decisões sobre todos aqueles aspectos que lhes afetam ou incidem sobre sua vida pessoal e o exercício de sua cidadania. (tradução nossa⁴⁴)

Ao remeter ao conceito de “sujeito de direito”, entende-se que este citado na lei, tenha garantia de ter respeitada sua singularidade em meio a uma coletividade. Contudo, sabe-se que o que está no contexto da elaboração da política muitas vezes não se traduz no contexto da prática.

Sendo assim, apresenta-se um grande desafio ao docente da modalidade de educação especial e da escola comum, no sentido de que sua formação além de promover a autonomia e emancipação desses sujeitos, consiga identificar e valorizar o que cada um possui como potencial, indo na contramão da visão “bancária” da educação, como afirma Freire (2018), onde os sujeitos são vistos como seres da adaptação, do ajustamento.

O trabalho do docente na modalidade de Educação Especial constitui-se num importante instrumento para garantir o direito à educação, à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência e, como se constitui esse trabalho na educação básica, será amplamente discutido no capítulo 3 dessa dissertação.

No próximo subcapítulo, buscar-se-á conhecer as especificidades de Córdoba e o contexto educacional na modalidade de Educação Especial nesta Província, em virtude dessa pesquisa ter seus desdobramentos nesse espaço geográfico, conforme descrito no capítulo sobre o percurso metodológico.

⁴⁴ No original: “Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía”. (Resolução nº 155, 2011, p. 5)

2.2 A Província de Córdoba e o contexto da modalidade de Educação Especial

Córdoba é uma das 23 províncias que compõem a República Argentina. Localizada na Região Central, faz fronteira com a província de Catamarca e Santiago del Estero ao norte, Santa Fé a leste, Buenos Aires a sudeste, La Pampa ao sul e San Luis e La Rioja a oeste. É a quinta maior província do país, ocupando 5,94% de sua superfície total. Sua capital é a cidade de Córdoba.

De acordo com o censo nacional de 2010, sua população é de 3.308.876 habitantes, tornando-se a segunda província mais populosa da República Argentina. Quase 40,18% da população é aglomerada na capital provincial, com mais de 1,4 milhões de habitantes, tornando-se a segunda aglomeração urbana do país depois da Grande Buenos Aires⁴⁵.

Sua organização política equivale a das demais províncias argentinas: autônoma do governo nacional na maioria das questões, exceto aquelas de natureza federal. Isso é reconhecido pela Constituição da Nação Argentina, em seu Artigo 121, quando diz que “as províncias retêm todo o poder não delegado por esta Constituição ao Governo Federal, e o que eles expressamente reservaram para atos especiais no momento de sua incorporação”. (ARGENTINA, 1994, tradução nossa⁴⁶)

Quando se aborda a questão educacional, a província possui um Ministério da Educação e cabe a ele auxiliar o Poder Executivo em tudo o que for inerente ao planejamento, controle e gestão da política educacional, de acordo com as finalidades, princípios e diretrizes estabelecidos pela Constituição da Província e pela Lei Provincial de Educação (LPE) nº 9.870, de 2010.

A LPE (2010) rege a organização e administração do Sistema Educativo da Província de Córdoba, que é integrado pelos seguintes serviços: a) educativos e gestão estatal; b) educativos municipais; e c) educativos públicos de gestão privada autorizados.

Diante do exposto, faz-se indispensável conhecer o panorama atual da educação nessa província com apoio de dados quantitativos. Segundo informações disponibilizadas pelo site do governo argentino, o número de estudantes matriculados

⁴⁵ Conforme dados do Portal Oficial da Província de Córdoba. Disponível em: <<http://www.cba.gov.ar>>. Acesso em: 15 maio 2019.

⁴⁶ No original: “Las provincias conservan todo el poder no delegado por esta Constitución al Gobierno Federal y el que expressamente se hayan reservado, por pactos especiales, al tiempo de su incorporación.” (ARGENTINA, 1994, Art. 121)

no ano de 2018⁴⁷, nos diferentes níveis de ensino no país e na Província de Córdoba eram os seguintes:

Tabela 1 – Número de estudantes matriculados nos diferentes níveis da educação obrigatória, no ano de 2018.

	Total	Inicial	Primário	Secundário
Argentina	11.454.017	1.836.781	4.822.689	3.832.054
Córdoba	903.829	137.396	355.984	329.729

Fonte: Pesquisa Anual de 2018. DIEE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia.

Desse número total de estudantes, uma parcela significativa aparece na estatística como “alunos integrados na escola comum”, como pode-se verificar na tabela a seguir:

Tabela 2 – Alunos integrados na Escola Comum por nível de ensino⁴⁸.

	Total	Inicial	Primário	Secundário
Argentina	88.083	8.589	29.016	21.371
Córdoba	3.609	239	8	1.203

Fonte: Pesquisa Anual de 2018. DIEE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia.

“Alunos integrados na escola comum” refere-se aos alunos que apresentam necessidades educativas derivadas da deficiência⁴⁹ (NEDD), que estão em processo de integração. Para atender esta demanda a LPE, na seção que trata das modalidades e outras formas de educação, em seu Artigo 49, afirma que “pelo princípio de inclusão educativa se assegura a integração dos alunos com deficiências em todos os níveis e modalidades segundo as possibilidades de cada pessoa”. (CÓRDOBA, 2010, tradução nossa⁵⁰)

⁴⁷ O informe estatístico referente aos dados de 2018 foram disponibilizados no site do governo argentino em 20 de maio de 2019.

⁴⁸ A somatória dos números, nos diversos níveis divergem do total, devido o resultado total incluir também os adultos com deficiência que estão na modalidade de educação de jovens e adultos.

⁴⁹ Termo utilizado nos documentos oficiais para designar os alunos com necessidades educativas especiais integrados na escola comum.

⁵⁰ No original: “[...] principio de inclusión educativa se asegura la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”. (CÓRDOBA, 2010, Art. 49)

Em se tratando especificamente da modalidade de Educação Especial o Ministério de Educação da Província de Córdoba, por meio da Resolução nº 667, de 2011, normatiza a integração dos alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades, regulamentando como ocorre o atendimento a esses alunos e o trabalho dos atores⁵¹ envolvidos nesse processo de integração, desde a família até os professores.

Conforme afirma o Artigo 4º desta Resolução

O processo de integração escolar será realizado nos institutos educativos de gestão estatal e privada, de todos os níveis e modalidades de escolaridade obrigatória, para cujo fim a escola comum e os serviços educativos de modalidade especial trabalharão articuladamente e com responsabilidades compartilhadas procurando consensuar os sistemas de apoio que resultem convenientes para cada aluno em particular. (CÓRDOBA, 2011, tradução nossa⁵²)

Nesse sentido, compreende-se que o processo de integração do aluno com deficiência na escola comum ocorre de maneira articulada entre a escola especial, que disponibiliza as⁵³ “docentes de apoio à integração” (DAI⁵⁴) e os docentes da escola comum, apontando dessa forma, em uma possibilidade de trabalho colaborativo.

Entretanto, para que se esclareça de que maneira o “processo de integração” ocorre, faz-se necessário abordar com maior profundidade quais são e como se caracterizam as configurações de apoio propostas nos documentos oficiais e na legislação. Dessa forma, o capítulo seguinte tem por objetivo identificar e analisar como se conformam essas configurações.

⁵¹ O termo “atores” é muito utilizado tanto nos documentos norteadores quanto na legislação vigente, no sentido de responsabilizar todos os envolvidos no processo de integração do aluno com deficiência na escola comum. Desde a família até os professores, passando pela equipe técnica e pedagógica.

⁵² No original: “El proceso de integración escolar se llevará a cabo en los institutos educativos de gestión estatal y privada, de todos los niveles y modalidades de la escolaridad obligatoria, a cuyo fin la escuela común y los servicios educativos de modalidad especial trabajarán articuladamente y con responsabilidades compartidas procurando consensuar los sistemas de apoyo que resulten convenientes para cada alumno en particular”. (CÓRDOBA, 2011, Art. 4º)

⁵³ Para fins deste estudo será adotado “as DAIs”, no gênero feminino, porque em consonância com o que afirma Hypolito (1997), entende-se que o processo de feminização do magistério está “associado à expansão de rede escolar do ensino básico, fruto de transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que se cristalizaram no século passado e nas primeiras décadas do século atual” (HYPOLITO, 1997, p. 48), compreendendo que este fenômeno ocorreu na América Latina e no mundo.

⁵⁴ Embora a legislação nacional apresente o profissional que articula a integração dos alunos com deficiência como “Docente da modalidade de Educação Especial”, a Resolução nº 667/11, que é específica da Província de Córdoba, traz o termo DAI – “Docente de apoio à integração”. Como essa pesquisa tem como foco o trabalho docente nessa província, esse será o termo utilizado para nominar esse profissional.

3 A ORGANIZAÇÃO DAS CONFIGURAÇÕES DE APOIO PARA A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

El ser humano necesita ayuda y dirección de otros; es a través de la educación que el ser humano se constituye en “plenamente humano”.

Argentina (2011)⁵⁵

A modalidade de Educação Especial integra o Sistema Educativo Nacional e transversaliza todos os níveis e modalidades. Por isso, como se constitui e se articulam condições imprescindíveis para seu funcionamento no “processo de integração” dos estudantes com deficiência na escola comum.

Com o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito e com o objetivo de assegurar uma cultura inclusiva em todas as instituições educativas, faz-se necessário pensar em configurações de apoio para que a trajetória educativa integral possa encontrar caminhos para sua concretização.

Assim sendo, apresentar-se-á neste capítulo, primeiramente o que dizem os documentos oficiais nacionais argentinos sobre as configurações de apoio da modalidade de Educação Especial. Posteriormente, quem é o docente da modalidade de Educação Especial, sua formação, campo de atuação e, concluindo, quem é o docente de apoio à integração localizando-o na Província de Córdoba.

3.1. O que dizem os documentos oficiais nacionais

Para haver uma trajetória educativa integral de todos os estudantes faz-se necessário que se crie configurações de apoio entre os níveis e modalidades do Sistema Educativo Nacional. De acordo com os marcos legais argentinos, esta mesma trajetória envolvendo estudantes com deficiência, necessita de configurações de apoio da modalidade de Educação Especial.

Sendo assim, as configurações de apoio se apresentam nos documentos oficiais como redes e interações entre pessoas, grupos ou instituições que se organizam para identificar as possíveis barreiras na aprendizagem, bem como desenvolvem estratégias educativas para participação escolar e comunitária.

⁵⁵ Tradução: “O ser humano necessita ajuda e direção de outros; é através da educação que o ser humano se constitui em plenamente humano”. (ARGENTINA, 2011, p. 34)

Como afirma a Resolução nº 311/2016, no seu Artigo 9º,

A intervenção da modalidade de Educação Especial implica uma abordagem institucional destinada a oferecer orientações, apoios e/ou recursos especializados às escolas de níveis obrigatórios, para criar conjuntamente as melhores condições de oportunidade para o ensino e a aprendizagem, assegurando ambientes de acessibilidade e participação. (tradução nossa⁵⁶)

Ante ao exposto compreende-se que a modalidade de Educação Especial, mediante a uma abordagem institucional destina-se a organizar o trabalho conjunto entre a escola especial e comum, promovendo interlocuções entre ambas na busca de processos de integração dos estudantes com deficiência.

Além disso, a modalidade de Educação Especial por meio das escolas especiais, pode utilizar as configurações de apoio considerando diferentes possibilidades de intervenção para diminuir as barreiras de acessibilidade, como por exemplo, trabalhando com a comunidade educativa sensibilizando-a sobre a língua de sinais, campanhas contra a discriminação das pessoas com deficiência, entre outras, configurando-se assim, em uma abordagem que vai além dos muros escolares.

Contudo, um recurso por si só não constitui um apoio. Para que seja considerado um apoio é preciso que haja uma intencionalidade ou propósito educativo de uma pessoa ou um grupo (ARGENTINA, 2011).

Segundo o documento orientador, os apoios se desenvolvem por meio de configurações práticas: atenção, assessoramento e orientação, capacitação, provisão de recursos, cooperação e colaboração, seguimento e investigação. No quadro a seguir apresenta-se as finalidades de cada configuração de apoio:

Quadro 4 – Finalidades das configurações de apoio:

Configuração de apoio	Finalidade
Atenção	Avaliam-se as necessidades educativas e as barreiras de aprendizagem, para tomada de decisões sobre as possíveis modificações do processo educativo. Acompanha-se o processo.

⁵⁶ No original: “La intervención de la modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación”. (Resolución nº 311, 2016, Art. 9º)

Assessoramento e orientação	Possui caráter preventivo e tem enfoque institucional. Favorece a criação de redes de comunicação, com reuniões com os envolvidos no processo, a responsabilização de todos, acompanhando as ações, revisando-as e avaliando-as.
Capacitação	Configura-se em uma atividade formativa intencional para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de docentes e da família. Podem ser instâncias de formação e encontros pedagógicos participativos.
Provisão de recursos	Propõe-se divulgação de atividades mediadoras por pessoas, grupos ou centros que produzem determinados recursos e materiais para utilização nas escolas. Podem ser equipamentos, meios técnicos, recursos didáticos, programas e matérias curriculares, documentos, manuais, normativas, livros de consulta.
Cooperação e colaboração	Caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades conjuntamente pelos integrantes do sistema de apoio e outras áreas, níveis e instituições para garantir a trajetória educativa integral.
Acompanhamento	Implica em procedimentos e o desenho da trajetória educativa integral de cada aluno com a definição dos acompanhamentos necessários (planos, tempos, espaços, objetivos, papéis, participantes e modos de avaliação)
Investigação/pesquisa	Trata-se de professores que pesquisam em espaços planejados e mediante processos de reflexão. Através de análise de casos, formulam-se hipóteses, confronta-se com bibliografias, sistematizando e realizando ajustes.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base no documento “Educação Especial, uma modalidade do Sistema Educativo na Argentina – Orientações 1”, p. 60-61.

A partir disso, é importante salientar que um mesmo aluno pode receber mais de um tipo de apoio, e quem define isso é uma equipe multidisciplinar, “[...] de modo

que todos os profissionais apresentem seus conhecimentos para ter uma visão integral da criança”. (ARGENTINA, 2011, p. 59, tradução nossa⁵⁷)

O documento “Orientações 1”, afirma ainda que as configurações devem favorecer a seleção de estratégias apropriadas, bem como “a função da equipe está centrada em acompanhar a trajetória escolar do aluno/a e realizar trajetos flexíveis, com acompanhamento, monitoramento e avaliação do processo”. (ARGENTINA, 2011, p. 59, tradução nossa⁵⁸)

Dessa forma infere-se que, a maneira como são conduzidas as diversas formas de configuração de apoio, permite estabelecer uma forma de vínculo educativo para com o estudante com deficiência, construindo uma rede envolvendo diversos atores no processo de integração.

Ainda que o panorama apresentado exponha o que está no documento norteador de abrangência nacional, cada província regula seus mecanismos de acordo com sua realidade.

Padin (2013, p. 56), corrobora com esta afirmação quando acrescenta que

[...] os formatos específicos que se convencionou cada província para o “dia a dia escolar” na modalidade, variam quanto a maneira em que se estabelece a interação entre os estabelecimentos educativos para definir a trajetória educativa dos estudantes com deficiência. Contudo, todas realizam apoio a integração em escolas comuns de alunos com deficiência e quase a totalidade das províncias contam com ao menos um “centro de recursos” nas quais o pessoal está empenhado a apoiar a escolaridade dos alunos com deficiência na escola regular, mediante desenho de diversas configurações de apoio. (tradução nossa⁵⁹)

Padin (2013) afirma ainda que as escolas especiais oferecem apoios específicos (orientação e mobilidade, *braille*, língua de sinais, entre outros), no

⁵⁷ No original: “[...] de modo que todos los profesionales aporten sus conocimientos para tener una mirada integral del niño/a.” (ARGENTINA, 2011, p. 59)

⁵⁸ No original: “La función del equipo está centrada en acompañar la trayectoria escolar del alumno/a y en realizar trayectos flexibles, con seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso.” (ARGENTINA, 2011, p. 59)

⁵⁹ No original: “[...] los formatos específicos que se ha dado cada provincia para el “día a día escolar” en la modalidad, varían en cuanto a la manera en que se establece la interacción entre establecimientos educativos para definir la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, todas realizan apoyo a la integración en escuelas comunes de alumnos con discapacidad y casi la totalidad de las provincias cuentan con al menos un “centro de recursos” en las cuales el personal sólo está abocado a apoyar la escolaridad de los alumnos con discapacidad en la escuela regular, mediante el diseño de diversas configuraciones de apoyo”. (Padin, 2013, p. 56)

contraturno, para os alunos com deficiência que deles necessitem, o que garante de certa forma, mais de um tipo de apoio no processo de integração.⁶⁰

Quando se reflete em quem de fato está envolvido no processo, e como ele acontece na prática, no sentido de como saber quais tipos de apoio determinado aluno terá, Padin (2013, p. 56) explica que,

Os responsáveis pela avaliação pedagógica para determinar o tipo de apoio que precisam os estudantes podem ser: a equipe técnica educativa da escola especial, a equipe técnica educativa da escola regular ou a equipe encarregada a nível provincial ou do zoneamento de orientar as trajetórias educativas, ainda que os primeiros também realizem sua contribuição nessas últimas situações. Seja quem for que inicie o processo, logo as equipes de ambas as instituições mantêm reuniões e se convoca além disso a família e o estudante para avaliar o âmbito mais conveniente para realizar a trajetória educativa e o tipo, frequência e intensidade dos apoios que se requerem. (tradução nossa⁶¹)

Evidencia-se dessa forma que, as configurações de apoio podem conter possibilidades variadas e ocorrem de acordo com as especificidades de cada aluno. O que requer profissionais habilitados e dispostos a trabalhar em rede, com objetivos comuns e preparados para acompanhar a trajetória integral/individual de cada processo de integração, bem como condições de trabalho para que os profissionais possam desenvolver suas atribuições.

Dentre os profissionais habilitados mencionados anteriormente, destaca-se o papel do docente da modalidade de Educação Especial, que será abordado na sequência.

3.2. O docente da modalidade de Educação Especial

⁶⁰ Embora esses apoios específicos tenham semelhança com as atribuições do professor do AEE no Brasil (que complementam e/ou suplementam a formação do estudante público alvo da Educação Especial no contraturno), na Argentina esse atendimento ocorre no espaço da escola especial, diferentemente do que é proposto na legislação brasileira.

⁶¹ No original: “Los responsables de la evaluación pedagógica para determinar el tipo de apoyo que precisan los estudiantes pueden ser: el equipo técnico educativo de la escuela especial, el equipo técnico educativo de la escuela regular o el equipo encargado a nivel provincial o zonal de orientar las trayectorias educativas, aunque los primeros también realizan su aporte en estas últimas situaciones. Sea quien fuera quien inicie el proceso, luego los equipos de ambas instituciones mantienen reuniones y se convoca asimismo a la familia y estudiante para evaluar el ámbito más conveniente para realizar la trayectoria educativa y el tipo, frecuencia e intensidad de los apoyos que se requieren.” (Padin, 2013, p. 56)

Na Argentina, o docente da modalidade de Educação Especial é um profissional que possui formação específica para atuar com estudantes com deficiência.

Sua formação inicial deve ser de no mínimo de quatro anos, incluindo entre outros aspectos, a realização de práticas desde o início do curso superior.

Diante disso, o Ministério da Educação nacional, em 2009, criou um documento que faz recomendações para elaboração das matrizes curriculares na formação inicial dos docentes da modalidade de Educação Especial.

Este documento além de conter o que se considera essencial na formação inicial desses docentes, ainda reitera que o egresso desse curso deve estar habilitado para atuar em diversas áreas, como pode-se verificar:

[...] as propostas curriculares deverão formar seus egressos para o exercício profissional em: escolas de Educação Especial; instituições educativas de qualquer nível e modalidade, como apoio a processos educativos de alunos com deficiências temporais ou permanentes; e instituições não escolares onde se ofereça atenção a pessoas com deficiência, de qualquer idade. (ARGENTINA, 2009, p. 24, tradução nossa⁶²)

Diante da situação apresentada, verifica-se que se propõe uma abrangência ampla de atuação do profissional da Educação Especial, sendo que uma delas é, especificamente, atuar como apoio nos processos de integração.

Os profissionais que procuram focar sua formação na modalidade de Educação Especial têm possibilidade de optar entre os cursos: Educação Especial com orientação em deficiência visual; Educação Especial com orientação em deficiência auditiva; Educação Especial com orientação em deficiência intelectual; e Educação Especial com orientação em deficiência Neuromotora. (ARGENTINA, 2009)

Com essa configuração de formação inicial, verifica-se que os profissionais têm especialidade em determinada deficiência, o que pode contribuir para uma abordagem mais assertiva quando se pensa em estratégias pedagógicas que promovam a apropriação do conhecimento contudo, pode trazer uma certa rigidez nas percepções específicas de um trabalho mais amplo na escola regular.

Conforme afirma Bueno (1999, p. 24),

⁶² No original: “[...] las propuestas curriculares deberán formar a sus egresados para el ejercicio profesional en: escuelas de Educación Especial; instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad, como apoyo a procesos educativos de alumnos con discapacidades temporarias o permanentes; e instituciones no escolares donde se brinde atención a personas con discapacidad, de cualquier edad.” (ARGENTINA, 2009, p. 24)

se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que mais do que uma formação inicial adequada, existe a necessidade de uma formação contínua e focada nas demandas de cada espaço educativo. Essa formação torna-se imprescindível no processo de integração dos estudantes com deficiência, uma vez que o processo acontece nas relações em rede, agregando diferentes pessoas, diferentes saberes e diferentes vivências.

Desse modo destaca-se, no próximo subcapítulo como se constitui o docente da modalidade de Educação Especial na Província de Córdoba.

3.3. O docente de apoio à integração na Província de Córdoba

O Ministério de Educação do Governo de Córdoba, criou em 2011 a Resolução nº 667, para dispor sobre a integração como estratégia de inclusão aos alunos que apresentam necessidades educativas derivadas da deficiência, considerando o sistema educativo provincial, nos níveis e modalidades.

Nessa província, diferentemente das demais províncias do país, o docente da modalidade de Educação Especial é denominado: “Docente de apoio à integração” (DAI).

A referida resolução apresenta quem é este profissional em seu Artigo 8º, quando diz que “o docente de apoio à integração será um Professor de Grau de Ensino Especial [...] dependente de uma Escola de Modalidade Especial de gestão estatal ou privada”. (CÓRDOBA, 2011, tradução nossa⁶³)

Sua função, de acordo com a resolução provincial, é amplo e intenso, uma vez que interage com vários atores que compõem a rede de apoio no processo de integração dos estudantes com deficiência.

Além de cumprir a função de mediador e coordenador das ações e relações interinstitucionais no que tange a Educação Especial, destacam-se a seguir, diferentes

⁶³ No original: “El docente de apoyo a la integración será un Maestro de Grado de Enseñanza Especial [...] dependiente de una Escuela de Modalidad Especial de gestión estatal o privada.” (CÓRDOBA, 2011, Art. 8º)

atribuições do docente de apoio à integração, em relação aos atores envolvidos no processo de integração.

Quadro 5 – Funções do docente de apoio à integração⁶⁴:

FUNÇÕES DO DOCENTE DE APOIO À INTEGRAÇÃO RESOLUÇÃO Nº 667/2011	
Em relação à instituição	– informa, sugere, orienta e coordena as ações para implementar cada trajetória escolar.
Em relação aos docentes da escola comum	– assessora e acompanha o trabalho do docente e participa da elaboração das adequações curriculares segundo as características do aluno e suas possibilidades.
Em relação ao aluno	– realiza uma avaliação das possibilidades do aluno e identifica as barreiras da aprendizagem, acesso e participação, implementando estratégias educativas que permitam ao aluno se desenvolver no contexto educativo e comunitário com um menor grau de dependência e maior grau de autonomia possível. Realiza o seguimento do processo de aprendizagem.
Em relação aos pais	– facilita a aproximação e participação da família no processo de integração, promovendo uma abordagem integral do aluno conjuntamente com o docente de aula.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base na Resolução nº 667/2011.

Mediante o cenário apresentado, entende-se que o docente de apoio à integração é elemento fundamental, pois desempenha um papel relevante no processo de integração dos estudantes com deficiência, trabalhando diretamente com os docentes da escola comum.

Porém, cabe observar que, com a quantidade de funções apresentadas ao docente de apoio à integração relativas às suas articulações com os variados atores, pode existir uma sobrecarga, uma responsabilização exacerbada ou até mesmo individualizada no processo de integração do estudante com deficiência. Por transitar em todas as instâncias, pode haver o entendimento equivocado de que o processo de

⁶⁴ As funções da DAI trazidas nessa pesquisa, demonstram algumas similaridades quando relacionadas as atribuições do professor do AEE pois, este profissional por meio do seu atendimento sistematizado, pode contribuir no processo de inclusão, mostrando caminhos para a apropriação do conhecimento científico pelos estudantes com deficiência na escola comum. Porém, diferentemente do que ocorre com a DAI, o professor do AEE tem uma rotina de trabalho previamente organizada para atender os alunos na escola regular no contraturno.

integração está por sua responsabilidade, ficando em segundo plano as mediações dos demais atores.

Ante ao exposto, considera-se importante apresentar o panorama quantitativo dos alunos em processo de integração na Argentina e na Província de Córdoba, tendo como referência o ano de 2018, para compreender a complexidade e abrangência do trabalho do docente de apoio à integração, apresentando a quantidade de alunos por tipo de deficiência, como pode-se observar na tabela a seguir.

Tabela 3 – Alunos integrados na escola comum e adultos por deficiência⁶⁵.

	Total	Alunos de acordo com a deficiência										Dificuldades de aprendizagem
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Outros			
		Cegueira	Discriminação visual (baixa visão)	Surdez	Perda de audição	Deficiência Mental	Motora pura	Neuromotora	Transtorno Global do Desenvolvimento	Outras deficiências	Mais de uma deficiência	
Argentina	98.624	1.017	2.765	1.697	3.710	55.740	1.414	3.812	8.752	3.004	3.170	13.534
Córdoba	3.753	38	132	31	167	2.785	15	13	37	103	99	333

Fonte: Pesquisa Anual de 2018. DIEE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia.

Perante os dados apresentados pode-se constatar que uma quantidade expressiva de alunos com deficiência está em processo de integração nos diversos níveis do sistema educativo tanto na Argentina quanto na Província de Córdoba, formando uma grande rede de configurações de apoio, na qual se insere o docente de apoio à integração.

Contudo, quando analisamos a quantidade de DAIs que a província tem, observa-se que há uma discrepância entre quantidade de alunos versus quantidade de docentes, podendo-se inferir que há uma sobrecarga de trabalho para cada profissional que desempenha esse papel.

Pode-se confirmar essa análise mediante os dados apresentados a seguir:

⁶⁵ O dado extraído do site refere-se ao total de alunos com deficiência, tanto na escola comum como no ensino de adultos, não havendo dados que faça distinção entre as modalidades, seja Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 4 – Cargos docentes por função educativa:

	TOTAL	Direção	Frente aos alunos	Equipe transdisciplinar	APOIO
Argentina	55.474	3.952	36.381	7.470	6.151
Córdoba	2.677	2.677	1.779	386	260

Fonte: Pesquisa Anual de 2018. DIEE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia.

A Resolução nº 667/2011, no seu Artigo 8º, determina que cada DAI cumprirá suas funções atendendo um número de alunos integrados “não maior que dez”. Entretanto, os dados numéricos apresentados anteriormente sinalizam um excesso de estudantes por DAI.

A entrevista realizada com as técnicas do Ministério de Educação e os questionários *on-line* enviados a duas DAIs que atuam nessa configuração de apoio na Província de Córdoba, quando analisadas também apontam para as condições de trabalho muitas vezes desfavoráveis.

Com o intuito de estabelecer contrapontos entre os dados quantitativos apresentados e os dados obtidos tanto na entrevista quanto nos questionários *on-line*, no próximo capítulo abordar-se-á a análise dos referidos dados.

4 APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA

Incluir significa rever valores, atitudes e comportamentos: repensar o que nos coloca como diferentes/iguais e como agimos de acordo com essa diferença/igualdade. Inclusão significa manter a difícil tensão entre a diferença e a igualdade, e estes são os desafios do trabalho docente: compreender e atuar na diversidade.

Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Mitsuko Aparecida Makino Antunes⁶⁶

O trabalho docente possui inúmeros desafios para que se alcance os complexos objetivos que permeiam a prática educativa. Desde a elaboração do planejamento, o envolvimento com as questões burocráticas e de gestão escolar, o acolhimento às famílias e, principalmente, a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, tornam o docente peça fundamental no desenvolvimento de cada estudante. Para além dessas perspectivas, faz-se necessário, além de tudo o que foi exposto, compreender a diversidade sabendo como atuar na realidade existente em cada sala de aula: turmas heterogêneas, saberes e trajetórias diferenciadas, seres humanos únicos.

Partindo desses pressupostos, apresentar-se-á os pontos relevantes obtidos por meio das respostas dos participantes atrelando-os ao aporte teórico desse estudo, sendo apresentadas duas categorias de análise no qual pretende-se discutir inicialmente as especificidades da formação inicial das DAIs, para que possam atuar no processo de integração dos estudantes com deficiência e, em seguida toma-se como foco o trabalho docente deste profissional e seus desdobramentos: atribuições, desafios e condições de trabalho. Essas duas categorias serão detalhadas a seguir⁶⁷.

⁶⁶ CORDEIRO, Aliciene F. M.; ANTUNES, Mitsuko A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, Aliciene F. M.; HOBOLD, Márcia De Souza; AGUIAR, Maria Aparecida L. de. (Orgs.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. p. 149-167.

⁶⁷ Elucida-se que para organização das análises participaram dessa pesquisa: duas técnicas da equipe do Ministério de Educação da Província de Córdoba e duas DAIs atuantes na educação básica, nas quais foram identificadas respectivamente pelos nomes Olga, Mafalda, Mercedes e Eva, fazendo referência/homenagem a quatro mulheres que marcaram significativamente a história argentina. (com exceção de Mafalda que é uma personagem de histórias em quadrinhos escrita pelo cartunista argentino Quino) Ver apêndice E.

4.1 A Formação inicial do docente de apoio à integração

Para atuar na modalidade de Educação Especial na Argentina, é necessário ter uma formação específica na área. O futuro docente poderá optar entre os cursos de: Educação Especial com orientação em deficiência visual; Educação Especial com orientação em deficiência auditiva; Educação Especial com orientação em deficiência intelectual; Educação Especial com orientação em deficiência Neuromotora, e na Província de Córdoba, inclui-se ainda a Psicopedagogia⁶⁸, que na Argentina constitui-se como um curso de graduação⁶⁹.

Entretanto, analisar a formação inicial do docente de apoio à integração, configura-se em um ponto de partida para compreender como ocorre o processo de integração dos estudantes com deficiência. Portanto, perguntou-se às participantes qual sua formação acadêmica.

Quadro 6 – Formação acadêmica das participantes⁷⁰:

Participante	Formação acadêmica
Mercedes	Educação Especial com orientação em alterações no desenvolvimento cognitivo.
Eva	Educação Especial com orientação em alterações no desenvolvimento cognitivo; e, Licenciatura em Gestão da Educação Especial.
Olga	Educação Especial com orientação em deficiência auditiva; e, Educação Especial com orientação em deficiência intelectual.
Mafalda	Educação Especial com orientação em deficiência intelectual; e, Professora nível inicial.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base nos dados coletados.

⁶⁸ Não foi encontrado nos documentos oficiais pesquisados citação sobre o curso de Psicopedagogia, contudo, conforme afirmado pelas técnicas do Ministério da Educação de Córdoba, este curso superior também habilita para a docência na modalidade de Educação Especial.

⁶⁹ Divergindo da Argentina, o Brasil não possui uma diretriz nacional para a formação do professor da modalidade da Educação Especial, embora haja cursos de graduação com formação específica na área. Segundo Michelluzzi (2019, p. 64), “[...] especificamente no Estado de Santa Catarina, para atuar como Segundo Professor de Turma na Educação Básica, é necessário ser habilitado em pedagogia e/ou licenciatura em Educação Especial, bem como comprovação de curso de formação continuada, em 200 horas, na área da Educação Especial”.

⁷⁰ As duas técnicas que participaram da entrevista são docentes da modalidade de Educação Especial, mas atualmente desempenham suas funções na equipe do Ministério de Educação de Córdoba.

Constata-se que as DAIs possuem formação específica na área de atuação e com foco da formação na deficiência intelectual e, no caso de Eva, contempla ainda, a formação na área de gestão.

Com esta habilitação específica, ambas podem atuar tanto na escola especial quanto na escola comum. Sendo que na escola comum, a DAI desenvolve seu trabalho com o docente que atua diretamente com estudante com deficiência, sendo, desta forma o docente “especialista”.

A questão entre docente “especialista” ou “generalista” vem sendo amplamente discutida nos últimos anos, promovendo tensões no que tange ao que é mais assertivo quando se aborda o trabalho com estudantes com deficiência inseridos na escola comum.

Contudo é preciso refletir que, as políticas são pensadas, elaboradas e colocadas em prática em contextos complexos e distintos. A formação inicial dos docentes é organizada conforme as necessidades de cada momento histórico.

Fernandes (2013, p. 198) corrobora com esta reflexão quando afirma que “historicamente, a formação de professores para a educação especial acompanhou os fundamentos do hegemônico paradigma do atendimento clínico-terapêutico [...]”, tendo como lógica o atendimento às pessoas com algum “defeito” ou incapacitados por alguma deficiência, com o objetivo de deixá-los o mais próximo possível do “normal” e este atendimento era exclusivo das escolas de educação especial.

Entretanto, com a perspectiva da educação inclusiva e sua atenção voltada às minorias inseridas na escola, dentre elas os estudantes com deficiência, criou-se a necessidade dos currículos de formação de professores generalistas irem adequando gradativamente suas matrizes curriculares para atender essa nova demanda.

Como afirma Fernandes (2013, p. 204),

O movimento pela inclusão traz como apelo a atenção social a esses alunos oriundos de grupos sociais que passaram a compor a diversidade escolar, entre eles, aqueles com deficiências, desafiando os sistemas de ensino a redimensionar as políticas curriculares e as práticas docentes.

Ser especialista ou generalista afeta de forma significativa a maneira de atuar do profissional, na medida que cada um terá acesso a uma matriz curricular distinta com enfoques distintos. O generalista com uma pequena carga horária no currículo com foco na diversidade (quando há) e, o especialista com aprofundamento teórico

muito específico em uma determinada deficiência, dificultando muitas vezes, o atendimento às crianças com uma outra deficiência que não a da sua formação.

Como pode-se observar na fala de uma das técnicas sobre sua formação e as mudanças que se propõem na estrutura dos novos cursos superiores:

[...] temos que tirar o “istas” de especialistas [...] porque eu que trabalho com deficiência intelectual, me custa pensar que posso ter um estudante com surdez ou com cegueira, porque eu fui preparada pela “istas” para trabalhar com surdos ou para trabalhar com... isso está modificando desde a formação. (Olga, tradução nossa⁷¹)

O que agora se modifica [...] que fala um trajeto comum, que tem várias...um tronco comum...que tem por exemplo, língua de sinais para todos os professores, porém o último ano tem especificidade. Isto...agora eu não! Eu passo toda a carreira pensando somente na surdez ou deficiência intelectual. (Olga, tradução nossa⁷²)

Considera-se nesse sentido, que há uma necessidade de formar os futuros docentes em uma nova configuração, na qual a utilização de aulas heterogêneas como estratégia de trabalho e, a compreensão de como atuar diante da diversidade sejam de fato a proposta de ensino.

Corroborando com esta afirmação, De Vicente (2003), conforme citado por Ortega e Fuentes (2007, p.113, tradução nossa⁷³), enfatiza que “[...] na atualidade, todos os profissionais da educação precisam de alguma formação em Educação Especial, com plena consciência de que o conhecimento de uma matéria não garante a qualidade de seu ensino pelo professor”.

Nesse sentido, é importante pensar em estratégias de trabalho aliadas a formação continuada pautada em bases teóricas, que contemplem os docentes que já estão desempenhando suas funções nas mais variadas realidades, ensinando e integrando os estudantes com deficiência na escola comum, e que não tiveram, em sua formação inicial, subsídios teóricos e metodológicos para ensinar de forma

⁷¹ No original: “[...] tenemos que sacar lo “istas” de especialistas [...] porque yo que trabajo con discapacidad intelectual, me cuesta pensar que pudo tener un estudiante con sordera o con ceguera, porque yo fue preparada pela “istas” para trabajar con sordos o para trabajar con... eso está modificando desde la formación.”

⁷² No original: “Lo que ahora se modifica[...] que habla un trayecto común, que tiene varias... un tronco común... que tiene por ejemplo, lenguaje de señas por todos los profesores, porém el último año tiene especificidad. Esto...ahora yo no! Yo paso toda la carrera pensando solamente la sordera o discapacidad intelectual.”

⁷³ No original: “[...] en la actualidad, todos los profesionales de la educación precisan de alguna formación en Educación Especial, a sabiendas de que el conocimiento de una materia no garantiza la calidad de su enseñanza por el professor.” (DE VICENTE (2003) *apud* Ortega e Fuentes, 2007, p.113)

diferenciada e, quiçá, práticas para entender como estes estudantes se apropriam⁷⁴ do conhecimento historicamente acumulado.

Ante ao exposto, Michelluzzi (2019, p. 68) alega que “[...] é importante que o especialista promova um ensino/aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pleno destes estudantes pautado em suas potencialidades e não em sua deficiência”, não podendo dessa maneira, esperar que o tempo do estudante seja o da implantação das políticas.

Nesse caso, a formação continuada/capacitação, como um dos tipos de configuração de apoio, precisa ser ofertada aos docentes de modo geral e de forma sistemática. Tanto ao docente da escola comum para fazer frente às especificidades dos estudantes, quanto ao docente de apoio à integração, na perspectiva de ampliação do seu conhecimento específico (BUENO, 1999).

Ortega e Fuentes (2007, p. 113, tradução nossa⁷⁵) apoiado em Esteve (2003), acrescentam que, “o que não parece questionável é a necessidade de proporcionar aos professores uma formação específica que lhes permita atender aos alunos com alguma deficiência, do ponto de vista científico e metodológico e não meramente assistencial”.

Imbernon (2009, p. 49) ratifica a importância da formação permanente dos docentes quando afirma que “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”.

Dessa forma, compreendendo que a dinâmica desse profissional que apoia o docente da escola comum configura-se de maneira singular, faz-se indispensável saber onde desempenham suas funções. Portanto, perguntou-se às DAIs em que locais desenvolvem seu trabalho e em que níveis de ensino atuam.

⁷⁴ O conceito de apropriação defendido nesse estudo está de acordo com o que postula Rego (1995, p. 109) com base em Vygotsky, que “para que exista apropriação é preciso também que exista internalização, que implica na transformação dos processos externos (concretizado nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente)”.

⁷⁵ No original: “Lo que no parece cuestionable es la necesidad de proporcionar a los profesores una formación específica que les permita atender a los alumnos con alguna discapacidad, desde un punto de vista científico y metodológico y no meramente asistencial.” (ORTEGA E FUENTES, 2007, p. 113)

Quadro 7 – Locais onde desenvolvem seu trabalho e níveis do sistema educativo que atuam:

Participante	Locais onde desenvolve seu trabalho	Níveis do sistema educativo que atua como DAI
Mercedes	Escola especial e comum.	Educação primária e secundária.
Eva	Escola comum.	Educação secundária.

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base nos dados coletados.

Com uma ampla possibilidade de atuação, as DAIs podem transitar por todos os níveis do sistema educativo. E ainda, dentre suas funções, podem capacitar os atores envolvidos no processo de integração, como fica explícito em suas falas: *“Também em nível secundário nos pediram para intervir com capacitações e assessoramento”* (Mercedes, tradução nossa⁷⁶), e *“No meu papel de docente de apoio à inclusão, se orienta, assessora e capacita aos atores da instituição de nível (comum) para incluir o estudante com deficiência”* (Eva, tradução nossa⁷⁷).

Diante dessa realidade, o conhecimento que a DAI possui pode ser compartilhado com outros docentes e pais, como uma forma de configuração de apoio, promovendo assim, formação continuada.

Contudo, quando perguntado em relação ao tempo de atuação como docente e, especificamente, como docente da Educação Especial, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 8 – Em relação ao tempo de atuação como docente:

Participante	Tempo de atuação como docente	Tempo de atuação como docente da Educação Especial
Mercedes	17 anos	8 anos
Eva	10 anos	7 anos

Fonte: Quadro elaborado pela própria pesquisadora, com base nos dados coletados.

⁷⁶ No original: “También en el nivel secundario se nos ha pedido intervenir con capacitaciones y asesoramiento.”

⁷⁷ No original: “En mi rol de Docente de Apoyo a la Inclusión, se orienta, asesora y capacita a los actores de la institución de nivel (común) para incluir al estudiante con discapacidad.”

Analisando o tempo de atuação como docente, ambas se encontram na fase da carreira denominada por Huberman (1995) de “Diversificação” (7-25 anos de carreira).

No que corresponde ao termo *Diversificação*, o autor descreve que nesta etapa o docente é conduzido a uma fase de experimentação e diversificação, ou seja “[...] nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 1995, p. 42).

Contudo, não se pode afirmar que todos os docentes passam pelas fases descritas por Huberman, uma vez que as carreiras se constituem de maneira única e individual. Entretanto há de se considerar que o tempo de atuação como docente (abordado no quadro 8), constitui-se como fator importante no processo de constituição enquanto docente da educação especial pois, agrega vivências adquiridas anteriormente a essa nova função. Isto auxilia no processo de corresponsabilidade entre os profissionais de escola comum e especial, uma vez que a DAI pode utilizar dessas vivências anteriores para compreender e avaliar de forma mais assertiva o processo de integração de cada estudante no meio em que está inserido.

Diante ao exposto, abordar-se-á no próximo subcapítulo, a segunda categoria de análise que terá como foco o trabalho docente das DAIs e seus desdobramentos no que tange suas atribuições, desafios e suas condições de trabalho.

4.2 A complexidade do trabalho do docente de apoio à integração na educação básica: possibilidades e desafios

Para exibir as discussões que se constituem por meio das respostas das participantes desse estudo, será apresentada a categoria “trabalho docente” sendo entendido de maneira mais ampla, como destaca Duarte, et al. (2008, p. 222), quando diz que

Compreende não só o trabalho realizado em sala de aula, como o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, também, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Tendo em vista que o trabalho docente vai muito além da regência de classe, e abarca as atividades desenvolvidas dentro e fora da escola, pode-se afirmar que “o trabalho docente é o produto de um processo de articulação entre as características do meio com as características individuais de cada professor” (GAMA; TERRAZAN, 2012, p. 5).

Nesse sentido, sua complexidade situa-se num contexto histórico, social, cultural, político e profissional, refletindo diretamente nas condições de trabalho que o docente possui para desenvolver suas funções tanto na escola especial quanto na escola comum.

Ante ao exposto, faz-se necessário compreender como inicia o processo de integração do estudante com deficiência na Província de Córdoba, para que se estabeleçam as possíveis configurações de apoio, dentre elas o trabalho desenvolvido pela DAI.

Sendo assim, com o ingresso do estudante com deficiência na escola comum, a equipe pedagógica verifica a necessidade de configurações de apoio para o processo de integração do mesmo.

A possibilidade de uma DAI trabalhar no processo de integração surge de uma demanda, como afirma Olga, “[...] *geralmente é apresentado pela demanda que temos, há um pedido para tal criança, de tal grau, tal escola*” (tradução nossa⁷⁸). Essa solicitação advém da escola comum para o Ministério de Educação.

Em Córdoba, há um processo seletivo que se renova anualmente no qual os docentes se inscrevem apresentando documentos da sua formação inicial bem como os cursos de formação continuada. Quanto mais cursos, melhor a pontuação e, conseqüentemente a classificação. Nesse processo cada docente pode escolher até três escolas para atuar, e a classificação é divulgada amplamente em uma lista chamada “Lista de ordem de mérito” (LOM).

Posteriormente a esse processo, a DAI vai até a escola comum que demandou seu apoio, e dá-se início ao trabalho institucional como relata Olga,

*Um (DAI) se apresenta. Ele diz que está vindo para isso, esclarece o que é um **trabalho institucional**, mas vai olhar a aula [...] ver esta criança ou este jovem, pela dinâmica da professora com a classe...pelas características do grupo...e, a partir daí, com a professora leva o planejamento. Então, a partir desse planejamento se vê que intervenções docentes necessitam o docente para a criança, e que seguramente [...] irá beneficiar a todos. Que recursos*

⁷⁸ No original: “[...] se presenta generalmente por la demanda que nosotros hay, hay un pedido por un niño tal, de tal grado, tal escuela...”

vai necessitar, se algum material específico ou não, se algum lugar na sala de aula vai beneficiá-lo [...]. (grifo e tradução nossa⁷⁹)

Identifica-se dessa forma que, uma das atribuições básicas da DAI é de conhecer o estudante e observar seu entorno: a dinâmica da sala de aula, as características do grupo, o espaço físico, seu(s) professor(es), o currículo da série em que está inserido e o planejamento do professor.

A questão do trabalho institucional é elucidada na Resolução nº 311/2016, do CFE, no seu Artigo 9º, quando esclarece que,

A intervenção da modalidade de Educação Especial implica uma **abordagem institucional** destinada a oferecer orientações, apoios e/ou recursos especializados às escolas de níveis obrigatórios, para **criar conjuntamente** as melhores condições de oportunidade para o ensino e a aprendizagem, assegurando ambientes de acessibilidade e participação. (grifo e tradução nossa⁸⁰)

Observa-se que a “abordagem institucional” apresentada tanto na legislação quanto na fala de Olga, ratifica a função da DAI no processo de integração como uma configuração de apoio, pois enfatiza o trabalho colaborativo que será desenvolvido em parceria com o docente da escola comum, evidenciando-se a valorização do conhecimento específico que a DAI possui, sem diminuir a importância do docente nesse processo. Essa profissional compartilha seu conhecimento para apoiar o processo de integração, contudo está vinculada a uma escola especial, configurando-se num trabalho entre instituições para alcançar um objetivo comum.

A fala de Mercedes apoia o aspecto citado acima quando afirma que *“de modo geral as intervenções dos professores de educação especial [...] são indiretas, quer dizer, geram instâncias de trocas e planejamento entre docentes de nível⁸¹ e docentes*

⁷⁹ No original: “Uno se presenta. Dice que viene por esto, le aclara qué es un trabajo institucional, pero vai ojar la aula [...] ver este niño o este joven, pela dinámica de la profesora con la clase...pelas características del grupo...y a partir de ahí con la profesora toma la planificación. Entonces, a partir desa planificación se ve que intervenciones docentes necesitan el docente para el niño, y que seguramente [...] irá beneficiar a todos. Qué recursos va necesitar, si algún material específico o no, se algún lugar en el aula que lo va a beneficiar [...]”

⁸⁰ No original: “La intervención de la Modalidad de Educación Especial implica un abordaje institucional destinado a brindar orientaciones, apoyos y/o recursos especializados a las escuelas de los niveles obligatorios, para crear conjuntamente las mejores condiciones de oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje, asegurando entornos de accesibilidad y participación.” (RESOLUÇÃO 311, 2016, Art. 9º)

⁸¹ Docente de nível equivale a docente da escola comum.

de modalidade especial para trabalhar no planejamento das classes e propostas pedagógicas” (tradução nossa⁸²).

O trabalho institucional entre escola especial e escola comum vai muito além do trabalho desenvolvido pela DAI, como afirma Mafalda,

A escola especial realiza configurações de apoio que são várias [...] não se limita somente ao docente de apoio à integração, mas existem outras configurações oferecidas pela escola especial, que é assessoramento, orientação, capacitação, realizam oficinas docentes. (tradução nossa⁸³)

Nesse panorama destaca-se a complexidade do trabalho da DAI, uma vez que sendo uma profissional de outra instituição, precisa compreender e analisar aspectos diversificados no espaço escolar em que irá se inserir.

Sua observação inicia-se pelo estudante e suas possibilidades, indo para a observação das características do grupo que o inclui, o currículo da série, o espaço físico, para finalmente observar e entender o trabalho do docente que está diretamente envolvido com o estudante. Nessa observação inclui-se observar o planejamento, os recursos utilizados, a didática e a maneira como leciona.

A resposta de Eva corrobora com o que foi mencionado anteriormente quando afirma que,

No meu papel de docente de apoio à inclusão, se orienta, assessora e capacita os atores da instituição de nível (comum) para incluir o estudante com deficiência. Se conhece as capacidades fundamentais e estilos de aprendizagem dos estudantes com deficiência e com base no mencionado se sugere adequações curriculares e estratégias inclusivas tendo em conta os desenhos curriculares e a proposta anual do docente de aula para o grupo da classe. Assim o Docente de aula terá as ferramentas necessárias para o trabalho em sala com o estudante com deficiência. (tradução nossa⁸⁴)

Compreendendo que a DAI pode atuar nos diversos níveis, Mercedes destaca que no secundário a abordagem pode ocorrer de maneira diferenciada pois,

⁸² No original: “En líneas generales las intervenciones de los profesores de educación especial [...] son indirectas, es decir, se generan instancias de intercambio y planificación entre docentes de nivel y docentes de modalidad especial para trabajar en la planificación de las clases y propuestas pedagógicas.”

⁸³ No original: “La escuela especial realiza configuraciones de apoyo que son varias [...] no se limita solamente al docente de apoyo a la integración sino que hay otras configuraciones que brinda la escuela especial. Qué es asesamiento, orientación, capacitación, realizan talleres docentes.”

⁸⁴ No original: “En mi rol de Docente de Apoyo a la Inclusión, se orienta, asesora y capacita a los actores de la institución de nivel (común) para incluir al estudiante con discapacidad. Se conocen las capacidades fundamentales y estilos de aprendizaje del estudiantes con discapacidad y em base a lo mencionado se sugieren adecuaciones curriculares y estrategias inclusivas teniendo en cuenta los diseños curriculares y la propuesta anual del docente de aula para el grupo clase. Así el Docente de aula tendrá las herramientas necesarias para el trabajo aúlico con el estudiante con discapacidad.”

*[...] a entrada na sala de aula é relegada a uma **intervenção eventual** e emergente, tendo em vista as idades dos estudantes, sua vergonha, sua busca por construir e sustentar a autonomia. Muitos alunos com acompanhamento manifestaram o desejo de não serem vistos ou relacionados com DAIs [...] as DAIs procuram instâncias de intercâmbio com professores da cadeira e também gerenciam os espaços de trabalho com todo o grupo de ensino do mesmo curso, antes de fechar as etapas para fazer uma **avaliação do processo coletivamente** e criar alguns critérios comuns para intervenções. As DAIs fazem contribuições, orientando o processo em relação ao planejamento ou propostas pedagógicas. (grifo e tradução nossa⁸⁵)*

No que tange o trabalho da DAI no nível secundário infere-se, a partir da fala de Mercedes, que há um respeito ao estudante, uma vez que a intervenção direta com ele pode ocorrer “eventualmente”, tendo em vista sua idade, “sua vergonha” e sua busca pela autonomia. Constata-se nesse ponto, que o estudante com deficiência se percebe como “diferente”, já que precisa de um outro docente para apoiá-lo no processo de aprendizagem. Um sentimento provocado pelo histórico de exclusão social.

Sepulveda (2014, p. 2) afirma que “a exclusão produz sentimentos específicos que vão desde o sentir-se discriminado e inferiorizado até a revolta. Esses sentimentos não podem ser elucidados somente por meio de uma análise econômica” e sim, como aponta Sawaia (2001, p.9), são produzidos “por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência”.

Contribuindo com essa análise, Luckow (2019) apoiada em Meletti e Bueno (2011) afirma que, “[...] a deficiência não se restringe à manifestações orgânicas, ela é constituída, sobretudo, na relação com o meio e com os outros, é constituída pelas dimensões sociais, históricas e culturais”. Neste sentido, a exclusão social acaba se mostrando como uma “inclusão perversa” uma vez que “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA, 2014, p. 8).

⁸⁵ En nivel secundario, el ingreso al aula queda relegado a una intervención eventual y emergente en vista de las edades de estudiantes, sus vergüenzas, sus búsquedas por contruir y sostener la autonomía. Muchos estudiantes con acompañamiento han manifestado el deseo de no ser vistos o relacionados con DAIs [...] las DAIs buscamos instancias de intercambio con docentes de cátedra y también gestionamos espacios de trabajo con todo el colectivo docente de un mismo curso antes de cerrar etapas para hacer una evaluación del proceso de forma colectiva y construir algunos criterios comunes para las intervenciones. Las DAIs realizamos aportes, asesorando el proceso en relación a las planificaciones o propuestas pedagógicas. También en el nivel secundario se nos ha pedido intervenir con capacitaciones y asesoramiento.

Nesse sentido, universalizar o acesso e a permanência ao sistema educativo para o estudante com deficiência, não garante a apropriação do conhecimento acadêmico que muitas vezes é relegado à segundo plano.

Sawaia (2014, p. 9) alega ainda que,

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Compreende-se então que nesse nível de ensino, a DAI precisa estar atenta às necessidades dos estudantes, observando-os e procurando favorecer o acesso e a apropriação ao conhecimento científico, respeitando antes de tudo, sua individualidade.

Dessa forma o foco da DAI incide também no aumento significativo da quantidade dos docentes em relação a educação primária, pois as orientações e assessorias mostram contornos diferenciados, como relata Mercedes, havendo uma avaliação conjunta do processo e, se criam critérios comuns de intervenção compreendendo-se que há um trabalho coletivo no processo de integração.

Contudo, para se constituir o processo de integração, Olga esclarece que nesse nível “[...] *geralmente temos uma pessoa que [...] é o coordenador de curso*” (tradução nossa⁸⁶), sendo ele “*o mediador entre as partes intervenientes dos processos de integração*” (MAFALDA, tradução nossa⁸⁷). Olga relata que nesse caso, utilizam-se estratégias como uso de protocolos e fichários, onde os docentes de cada disciplina registram suas demandas em relação ao estudante. Outra forma elencada diz respeito à utilização do correio eletrônico ou o *Drive* para compartilhamento de informações. Dessa forma quando a DAI vai até a escola, consegue ter um panorama das questões que necessitam assessoramento e orientação.

Essa estratégia surge como uma possibilidade de articulação do trabalho nesse nível, já que a orientação ou assessoramento de muitos professores, com disciplinas e formações diferenciadas mostra-se complexa.

⁸⁶ No original: “[...] *generalmente tenemos una persona que [...] es cordenador de curso*”.

⁸⁷ No original: “*El mediador entre las partes intervenientes de los procesos de integración*”.

Diante da conjuntura apresentada, Mercedes destaca ainda que no nível secundário as DAIs podem trabalhar com os estudantes “[...] de forma direta em espaços extra aula, em horas livres ou contraturno, para colaborar com ajudas, para suportar o ritmo escolar e responder dúvidas (como uma tutoria), também chamá-los para assistir tutorias com professores da escola (quando houver)” (tradução nossa⁸⁸).

Compreende-se, dessa forma, que o trabalho da DAI nesse nível, dependendo da demanda apresentada, assume funções distintas uma vez que seu “atendimento” ao estudante pode ocorrer no espaço da escola comum e/ou especial.

Diante do exposto, evidencia-se que o trabalho da DAI visa instrumentalizar, por meio do seu conhecimento específico, o docente da escola comum para que realize um trabalho efetivo com o estudante com deficiência. Um trabalho que não segrega, que não retira o estudante de sala de aula buscando outros espaços para as práticas educacionais.

Tendo em vista que instrumentalizar é muito mais do que oferecer ferramentas para o desenvolvimento do trabalho docente, Zanata (2004, p. 76) afirma que

Instrumentalizar um professor é oferecer a ele a possibilidade de repensar sobre sua prática, recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Ou seja, ele tem que ser livre para poder enfrentar diferentes situações durante toda a sua carreira profissional, de forma que tenha verdadeiros instrumentos teóricos-práticos que lhe permita flexibilizar o currículo sempre que necessário.

Para que isso de fato aconteça, faz-se necessário que se promova a cultura do trabalho colaborativo nos espaços escolares possibilitando trocas de experiências e aprendizagens.

A cultura colaborativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica eficaz porque potencializa o compartilhamento de informações, a corresponsabilização, a produção do conhecimento, possibilitando flexibilizações curriculares e avaliações diferenciadas. Contribui para diminuição de ideias equivocadas sobre o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiências (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015).

Destaca-se que esse tipo de cultura está presente na realidade argentina uma vez que aparece nos documentos oficiais como pode-se destacar,

⁸⁸ No original: “[...] de forma directa en espacios extraaulicos, en horas libres o contraturno, para colaborar con ayudas para sostener el ritmo escolar y evacuar dudas (como una tutoría), también convocandolos a que asistan a tutorías con profesores de la escuela (cuando haya)”.

Contar com pessoal especializado suficiente que **trabalhe em equipe** com os docentes da escola comum. (LEN, Artigo 44, inciso b, grifo e tradução nossa⁸⁹)

Responsabilidades compartilhadas entre níveis e modalidades, entre escola de educação comum e escola de educação especial, com apoio da modalidade; **trabalho colaborativo** entre os atores envolvidos e complementariedade das equipes do sistema educacional em busca de uma educação inclusiva. (ARGENTINA, 2011, p. 45, grifo e tradução nossa⁹⁰)

Emergindo também, na fala das técnicas e das DAIs,

*[...] os processos de integração onde se concentra e onde se tenta focar na centralidade pedagógica do ensino. E isso tem a ver com o **trabalho colaborativo** de todas as partes envolvidas.* (MAFALDA, grifo e tradução nossa⁹¹)

*É um **trabalho colaborativo** e corresponsável.* (MERCEDES, grifo e tradução nossa⁹²)

Segundo Damiani (2008, p. 218), “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Essa forma de trabalho encontra base teórica nos estudos de Vigotski⁹³, uma vez que o autor “argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Sendo assim, proporcionar aos docentes a possibilidade de desenvolver um trabalho de forma colaborativa contribui para que

[...] ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (COSTA, 2005 *apud* DAMIANI, 2008, p. 215)

⁸⁹ No original: “Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/las docentes de la escuela común.”

⁹⁰ No original: “Responsabilidades compartidas entre niveles y modalidades, entre escuela de educación común y escuela de educación especial, con apoyo de la modalidad; trabajo colaborativo entre los actores involucrados y complementariedad de los equipos en el sistema educativo en pos de alcanzar una educación inclusiva.”

⁹¹ No original: “[...] los procesos de integración donde se focaliza y dónde se intenta focalizar en lo pedagógico la centralidad de la enseñanza. Y en eso tiene que ver el trabajo colaborativo de todas las partes intervinientes.”

⁹² No original: “Es un trabajo colaborativo y corresponsable.”

⁹³ Como explica Delari Junior (2013) o nome Vigotski aparece na bibliografia grafado de diferentes formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky, dependendo do tradutor. Isso se deve ao fato de a grafia nascer do alfabeto cirílico russo, e com isso, muitas transliterações são permitidas. Aqui, optamos por Vigotski, mas, sempre que necessário respeitaremos o modo escolhido por outros autores.

Evidencia-se a partir da citação anteposta que, o trabalho colaborativo entre os professores, possibilita a construção de um senso de corresponsabilidade, no qual todos os atores envolvem-se no processo de integração compartilhando seus saberes específicos, mediando direta ou indiretamente a apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência na escola comum.

Olga reforça essa premissa quando diz que,

[...] é responsabilidade de ambos. Por isso, para nossa normativa, o docente integrador é o professor da sala de aula e o docente especial é o apoio à integração. [...] O docente integrador, o professor da educação secundária, o professor da escola primária e inicial e eu, docente de educação especial, sou do apoio à integração. Isso também é muito importante, porque também posiciona os outros atores responsáveis pelo trabalho conjunto, ou seja, a adequação dá-se de forma conjunta. Sempre. (tradução nossa⁹⁴)

Diante da conjuntura apresentada, destaca-se a responsabilidade do processo de integração do estudante com deficiência atribuído ao docente da escola comum que, possuindo um profissional especialista como apoio ao seu trabalho, pode qualificá-lo, evitando a segregação e incluindo de fato o estudante, uma vez que este faz parte de uma estrutura maior que é a escola.

Destaca-se contudo, que realizar um trabalho colaborativo compondo atuações e conhecimentos é bastante complexo, já que envolve desde as condições estruturais para que isto aconteça até a comunicação e articulação de conceitos e abordagens. Dessa forma, presume-se que para que exista um trabalho realmente em colaboração seja necessário que haja possibilidades de encontros, planejamento e formação coletiva.

Olga traz um elemento para essa análise quando diz que “[...] a nível institucional esse estudante é de todos” (tradução nossa⁹⁵), enfatizando desse modo, que todos os atores são (co)responsáveis no/pelo processo, contribuindo para o fortalecimento da cultura colaborativa.

Sendo assim, o trabalho da DAI possui de certa forma, uma conexão ao trabalho desenvolvido pelo docente da escola comum. E, dependendo da realidade

⁹⁴ No original: “[...] Es responsabilidad de ambas. Por eso, para nuestra normativa, el docente integrador es el docente del aula y el docente especial es apoyo para integración. [...] El docente integrador, el profesor de educación secundario, maestro de la escuela primaria y inicial y yo, maestro de educación especial, soy del apoyo de integración. Eso también es muy importante porque también posiciona los otros actores que son responsables pelo trabajo conjunto, o sea, a adecuación darse de forma conjunta. Siempre.”

⁹⁵ No original: “[...] a nivel institucional ese estudiante es de todos.”

onde o desenvolve pode tornar-se ou não realmente contributivo, uma vez que a mediação cotidiana do processo de aquisição do conhecimento científico dá-se pelo docente comum. Diante deste panorama Santos; Makishima; Silva (2015, p. 8317) afirmam que,

Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o estudante. Nesta parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial nenhum profissional deve considerar-se melhor que os outros.

Tal constatação evidencia que o trabalho conjunto, numa parceria entre as instituições, por meio do trabalho dos docentes envolvidos no processo de integração, pode beneficiar de maneira significativa a inclusão e a apropriação do conhecimento pelo estudante com deficiência.

Para além disso, Mercedes elucida que a equipe institucional do qual faz parte tem um papel essencial para a construção de uma escola inclusiva uma vez que,

*[...] se centra em fortalecer a escola e seus docentes na **construção de uma escola com práticas inclusivas; uma escola que receba primeiro os estudantes e não os diagnósticos**; uma escola que primeiro possa ver aos estudantes, conhecê-los e não primeiro pedir avaliações que os rotulem. Compartilhamos não apenas estratégias com escolas de nível/comum da modalidade. Compartilhamos história, **formas de olhar os outros, sentidos pedagógicos**. Aproveitamos as diferenças em nossa história como escolas, para acompanhar este tempo de concretizar a abertura de oportunidades a um grande grupo de estudantes aos quais a experiência no nível/comum havia sido negada. (grifo e tradução nossa⁹⁶)*

Tendo como foco a fala de Mercedes, evidencia-se que muito além da assessoria, orientação, capacitação e o conhecimento específico, a DAI pode contribuir na práxis do docente da escola comum, considerando que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2018, p. 39).

Nesse sentido, conforme afirma Mercedes, o trabalho em parceria com a escola especial tem por objetivo principal, a instrumentalização dos docentes para a “*construção de uma escola com práticas inclusivas*”, na qual todos os estudantes

⁹⁶ No original: “[...] se centra en fortalecer a la escuela y sus docentes en la construcción de una escuela con prácticas inclusiva; una escuela que reciba primero a los estudiantes y no a los diagnósticos; una escuela que primera pueda ver a los estudiantes, conocerlos y no primero pedir valoraciones que los etiquetan. Compartimos no sólo estrategias con escuelas de nivel desde la modalidad. Compartimos historia, formas de mirar a los otros, sentidos pedagógicos. Aprovechamos las diferencias en nuestra historia como escuelas para acompañar este tiempo de concretar la apertura de las oportunidades a un gran grupo de estudiantes a los cuales la experiencia en el nivel las había sido negada sin más.”

sejam vistos, antes de tudo, como seres humanos com potencialidades, inseridos em um determinado contexto histórico e social.

Pois, como assegura Vygotski (1983, p. 12), “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito⁹⁷ não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outra maneira” (tradução nossa⁹⁸), reforçando dessa forma, que todos possuem potencial e são capazes de aprender. Compreender o estudante com deficiência por meio dessa ótica, implica ser sensível às singularidades, às idiossincrasias do aprender de cada um. Cabe ao professor, seja ele docente da escola comum ou de apoio, conhecer as histórias de vida e de aprendizagem acadêmica de cada estudante, pois só assim, a deficiência em seu aspecto biológico ganha outros contornos e sentidos na sala de aula. Como afirma Vygotski (1983, p.17), “[...] as crianças com defeito conseguem de maneira distinta, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança” (tradução nossa⁹⁹). Enfim, é nesse processo de ensinar, com essa sensibilidade, e de forma conjunta, que se pode perceber as necessidades e potencialidades dos estudantes, tenham eles deficiência ou não.

A escola especial, por meio da DAI e seu trabalho conjunto com o docente da escola comum, compartilha saberes específicos e auxilia no processo de integração mostrando novas “*formas de olhar os outros*”, novos “*sentidos pedagógicos*”, pois como postula Vigotski (2011, p. 867), “todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” e, dessa forma espera-se que todos aprendam no mesmo tempo. Percebe-se assim, que existem barreiras teóricas e práticas para quebrar a lógica da homogeneidade, as quais podem se dissolver se houver uma abordagem teórica que permita um fazer

⁹⁷ Para Vigotski (2011, p. 869) o defeito exerce uma dupla influência no desenvolvimento da criança com deficiência uma vez que “por um lado, ele é uma deficiência e atua diferentemente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem”.

⁹⁸ No original: “[...] el niño cuyo desarrollo esta complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollo que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”. (VYGOTSKI, 1983, p. 12)

⁹⁹ No original: “[...] los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros médios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño”.

pedagógico diferente, o qual implica tanto em uma formação diferenciada para os docentes, como condições de trabalho que sejam coniventes com a diversidade dos estudantes.

Vygotski (1993, p. 17) contribui para essa reflexão quando nos diz que “[...] as crianças com defeito fazem diferente, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança” (tradução nossa¹⁰⁰), salientando a importância da função do professor que mediando o conhecimento acolhe seus estudantes e seus “caminhos de aprendizagem”.

Em meio às reflexões supracitadas, percebe-se que esse olhar diferenciado em relação aos estudantes é construído na medida em que haja acesso ao conhecimento teórico, algo que a formação inicial generalista do docente comum não oferece de maneira adequada uma vez que, é estruturada para atender às demandas de estudantes que encontram-se dentro de um padrão de normalidade.

Nessa percepção equivocada no qual fomos forjados, de buscar a “normalidade”, Angelucci (2015, p. 6) afirma que,

Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como deficiente. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa deficiente, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para nós, é homogêneo.

Sob essa ótica, o trabalho conjunto com a DAI pode trazer a compreensão dos caminhos utilizados para apropriação do conhecimento acadêmico pelos estudantes com deficiência pois, sua formação específica oferece subsídios que podem auxiliar no sentido de que maneira esse estudante aprende, para que se olhe, em primeiro lugar, o potencial do estudante, deixando de dar atenção somente aos diagnósticos.

Como ressaltado na fala anteposta de Mercedes, *“aproveitamos as diferenças em nossa história como escolas, para acompanhar este tempo de concretizar a abertura de oportunidades a um grande grupo de estudantes aos quais a experiência no nível/comum havia sido negada”* (tradução nossa), destacando as trajetórias

¹⁰⁰ No original: “[...] los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño”.

históricas da escola especial e comum por terem, durante muito tempo, funções diferenciadas, em um tempo no qual o modelo segregador imperava e as pessoas com deficiência não tinham direito de frequentarem a escola comum.

Essas trajetórias diferenciadas podem conter conhecimentos específicos sobre as deficiências que foram acumulados durante anos, mas também carregam os estigmas e os sofrimentos daqueles que são apartados do convívio social de forma geral. As marcas da segregação são diversas podendo se caracterizar pelas estereotípias de movimentos, comportamentos e falas, ausência de interação com conhecimentos científicos avançados, descrédito na possibilidade de ler e escrever. Enfim, há marcas que podem ser resgatadas para que se possa pensar conjuntamente os prós e os contras da educação na/com a diversidade.

No tocante a questão da diversidade, os estudos multiculturais, embora não sendo a base teórica desse estudo, trazem importantes contribuições para sua compreensão, no qual Silva (2014, p. 73) afirma que, “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”. Compreendendo-se que a identidade tem a ver com aquilo que se é, e a diferença com aquilo que o outro é. Ambas são criações sociais e culturais e, “têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição”. (SILVA, 2014, p. 80)

Tal constatação pode significar que as marcas da segregação também são produzidas histórica e socialmente, e a forma como a sociedade constrói o “discurso da deficiência” revela como são “os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros”. (SKLIAR, 1999, p. 18)

Sob essa ótica Skliar (1999, p. 18) afirma ainda que,

[...] a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

Mediante essa constatação, quando se analisa os documentos oficiais percebe-se a busca por uma “nova forma de olhar” quando destaca-se a perspectiva do “modelo social de deficiência”, no qual desloca-se o foco da pessoa com deficiência para o meio social onde está inserida. Segundo a abordagem do modelo social de deficiência

[...] não são as limitações individuais as raízes do problema, mas um mundo construído sem considerar a deficiência; isto é, as limitações da própria sociedade em fornecer serviços apropriados e garantir adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam consideradas dentro da organização social. (ARGENTINA, 2011, p. 83, tradução nossa¹⁰¹)

O modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo médico, ainda hegemônico, no qual a deficiência se traduz numa incapacidade física levando o indivíduo a desvantagens sociais. Um modelo no qual se buscam formas de “normalizar” a deficiência por meio de intervenções sobre o corpo.

França (2013, p. 62) esclarece que o modelo social de deficiência faz uma crítica ao modelo médico por sua “[...] abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social”, pois compreende que a causa da deficiência está na estrutura social e não no indivíduo, como alega o modelo médico (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010).

Uma abordagem que tira o foco da deficiência do estudante, centralizando “o problema” na falta de acessibilidade ao meio no qual está inserido. No aspecto escolar, “o problema” incide diretamente na escola, nas práticas pedagógicas homogêneas, nos currículos engessados, na padronização dos resultados, bem como nas políticas públicas elaboradas para a concretização da inclusão.

Sendo assim, nessa perspectiva, a exclusão social enfrentada pelas pessoas com deficiência está na forma como a sociedade reage às suas diferenças, uma vez que,

[...] a ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade. (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 3)

Não obstante, França (2013) apoiado em Oliver (1996) destaca que a ideologia por trás do modelo social nega por completo a normalização em favor do ideal de celebrar a diferença e as diversas experiências de vida, ao invés da busca da normalidade padronizada.

¹⁰¹ No original: “[...] no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino un mundo construido sin considerar la discapacidad; esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar en forma adecuada que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social.” (ARGENTINA, 2011, p. 83)

Nesse sentido, a fala de Mercedes corrobora com a análise de França quando alega que,

Hoje as práticas já não estão centradas em reabilitar os estudantes. Hoje estamos olhando a proposta do modelo social de deficiência e, portanto, em relação a isto estamos olhando e apoiando os contextos. Hoje acompanhamos escolas, também processos individuais, mas sobretudo escolas. O modelo social da deficiência qualifica toda a prática, a desafia, a questiona. (tradução nossa¹⁰²)

Sendo assim, compreende-se que o modelo social de deficiência provoca reflexões sobre a prática pedagógica pautada nas potencialidades de cada estudante, afastando-se da visão do déficit, da carência.

Vygotski (1983, p. 20) corrobora com essa perspectiva quando afirma que “a criança com deficiência não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de sua deficiência e sua normalidade dependem do resultado da compensação social¹⁰³”. (tradução nossa¹⁰⁴). Sendo assim, o que reforça a deficiência é o meio social, uma vez que “[...] todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação” e, “[...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo” (VYGOTSKI, 1983, p.14, 15-16, tradução nossa¹⁰⁵).

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário o conhecimento específico da DAI, o trabalho colaborativo entre os docentes que estão diretamente envolvidos no processo de integração para a internalização da perspectiva do modelo social de deficiência, assim como a construção de uma escola inclusiva que “[...] espera e recebe a qualquer estudante, a todos” (MERCEDES, tradução nossa¹⁰⁶) pois, abre-se novas possibilidades de compreender que a deficiência não é só debilidade, mas também uma potência. (TOLEDO; MARTINS, 2009)

¹⁰² No original: “[...] hoy las prácticas ya no están centradas en rehabilitar a los estudiantes. Hoy estamos mirando desde la propuesta del modelo social de discapacidad y, por lo tanto, o en relación a esto estamos mirando y apoyando los contextos. Hoy acompañamos escuelas, también procesos individuales, pero sobre todo escuelas. El modelo social de la discapacidad matiza toda la práctica, la interpela, la cuestiona. el modelo social de la discapacidad matiza toda la práctica, la interpela, la cuestiona.”

¹⁰³ Compensação social consiste em compensar (superar) a limitação dada à deficiência criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes.

¹⁰⁴ No original: “El niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social”. (Vygotski, 1983, p. 20)

¹⁰⁵ No original: “[...] todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación”; “[...] junto com el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias, las aspiraciones a superarlo o nivelarlo”. (VYGOTSKI, 1983, p. 14, 15-16)

¹⁰⁶ No original: “[...] espera y recibe a cualquier estudiante, a todos.”

Entretanto, para que essa parceria tenha início e continuidade, torna-se imperativo que se crie tempos e espaços para o planejamento conjunto, trocas de experiências e momentos de avaliação entre os atores envolvidos no processo de escolarização, uma vez que a DAI não permanece em sala de aula acompanhando o trabalho diário do docente da escola comum.

Partindo desse pressuposto a Resolução 667/2011, no seu Artigo 7º assegura que,

As instituições educativas devem dispor de **quatro (4) horas relógio mensais**, no âmbito do tempo de trabalho habitual, para as tarefas de reflexão, análises, coordenação e avaliação do processo de integração que se leve adiante, onde participarão os diretores, docentes do estabelecimento educativo e docentes de apoio à integração. (grifo e tradução nossa¹⁰⁷)

Diante do exposto, encontra-se nos depoimentos das participantes da pesquisa, afirmações sobre seu conhecimento dessa legislação e quais os sentidos atribuídos a esse momento na esfera escolar, como destaca-se a seguir,

A Resolução 667/11 levanta formalmente quatro horas de trabalho mensais entre docentes de nível e modalidade em relação aos processos de inclusão. [...] nós enfatizamos este tempo e sua concreção. Um tempo para pensar entre pares (e esses pares representando as obrigações de nível e modalidade), para desenhar, planejar... e um tempo que também estamos propondo para reunirmos com o coletivo docente. (MERCEDES, tradução nossa¹⁰⁸)

Está na normativa. Tem um artigo da Resolução Ministerial 667, de 2011, que regula os processos de integração e tem um artigo que se dispõem de quatro horas mensais. (MAFALDA, tradução nossa¹⁰⁹)

Tendo em vista que esse tempo e espaço estão garantidos na lei, infere-se que esse momento significativo realmente acontece em todas as escolas. Contudo, observa-se que existem pontos de tensão com referência a esse item quando se depara com o depoimento das participantes.

¹⁰⁷ No original: "Las instituciones educativas dispondrán de cuatro (4) horas reloj mensuales, en el marco de la jornada laboral habitual, para las tareas de reflexión, análisis, coordinación y evaluación del proceso de integración que se lleve adelante, donde participarán los directivos, docentes del establecimiento educativo y docentes de apoyo a la integración." (Resolução 667, 2011, Art. 7º)

¹⁰⁸ No original: "La Resolución 667/11 plantea formalmente cuatro horas de trabajo mensuales entre docentes de nivel y modalidad en relación a los procesos de inclusión. [...] hacemos hincapié en ese tiempo y si

Concreción. Un tiempo para pensar entre pares (y en esos pares representando las obligaciones de nivel y modalidad), para diseñar, planificar... y un tiempo que también estamos proponiendo para reunirnos con el colectivo docente."

¹⁰⁹ No original: "Está en la normativa. Hay un artículo de la Resolución Ministerial 667, del año 2011, que regula los procesos de integración y ahí hay un artículo dice que se dispone de 4 horas mensuales."

Constata-se que as formas de organização desse tempo podem variar de escola para escola e, que as quatro horas previstas na lei podem ser organizadas sob contornos variados para atender as especificidades de cada realidade.

Dessa forma, para que a carga horária seja efetivada, pode-se propiciar quatro encontros mensais, sendo uma hora por semana; ou dois encontros quinzenais de duas horas; ou, ainda, como diz Olga “[...] *uma jornada ao mês, dentro do horário de trabalho docente*” (tradução nossa¹¹⁰), uma vez que estas horas estão contempladas na carga horária de cada docente.

Contudo, quando aborda a questão do tempo, Mafalda esclarece ainda que,

É difícil para colocar em prática [...] os diretores e os supervisores já assumiram e são eles que devem dinamizar e organizar a jornada ou o dia para que isso seja possível, porque é muito difícil concordar e trabalhar conversando no corredor, no recreio. Tem que sentar-se e conversar e escrever. [...] Que estas horas sejam produtivas. Que tenham um significado, objetivo. (tradução nossa¹¹¹)

Como afirma Mafalda “[...] *tem que sentar-se e conversar e escrever. [...] Que estas horas sejam produtivas. Que tenham um significado, objetivo*”, o que evidencia que sem um planejamento e objetivos em comum para a concretização do trabalho colaborativo, essa carga horária por si só não garante que o processo de integração do aluno com deficiência seja exitoso.

Esse trabalho conjunto precisa ser qualitativamente diferenciado e produtivo. Essas horas, precisam ser bem planejadas para que se construam momentos de estudos, reflexão e avaliação do processo; para que se façam registros dos avanços e dificuldades; para que os docentes de fato possam (re)pensar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento aos estudantes; e, finalmente, para que a DAI possa, juntamente com o docente da escola comum, sugerir adaptações curriculares, pensar novas formas de avaliação, propor estratégias pedagógicas e recursos didáticos diferenciados.

Mercedes reforça a importância desses momentos quando diz que, “*os espaços de reunião entre docentes de nível e docentes de educação especial (modalidade) são espaços primordiais no campo de intervenção. Esta é a forma de intervenção*

¹¹⁰ No original: “[...] una jornada ao mês, dentro do horário de trabajo docente.”

¹¹¹ No original: “Cuesta que te pongan práctica [...] los directivos y los supervisores ya lo tienen asumido y entonces son ellos los que deben dinamizar y organizar la jornada o el día que sea para que eso sea posible porque es muy difícil acordar y trabajar hablando en el pasillo, en el recreo. Hay que sentarse y hablar y escribir. [...] Que esas horas sean productivas. Que tengan un sentido, objetivo.”

utilizada com maior frequência” (tradução nossa¹¹²), apoiando a utilização dessa forma de trabalho conjunto no processo de integração. Assim, pode-se tirar proveito das diferenças existentes entre a formação do especialista e do generalista canalizando-as para um objetivo comum que é: o direito de aprender do estudante.

Entretanto, se não houver esse tempo e espaço (assegurado e organizado) para o planejamento conjunto e troca de experiências, dificilmente haverá a inclusão que se propõe na legislação e nos documentos norteadores.

Sob essa ótica, destaca-se ainda o tempo dispensado a cada estudante, uma vez que cada DAI pode atender até dez estudantes por período, como delibera a Resolução 667/2011, no seu Artigo 8º,

O docente de apoio à integração será um Professor de Grau de Ensino Especial [...] dependente de uma Escola de Modalidade Especial de gestão estatal ou privada. **Cumprirá suas funções atendendo um número de alunos integrados não maior que dez (10).** (grifo e tradução nossa¹¹³)

Contudo, Mercedes afirma que essa realidade é muito complexa devido às inúmeras atribuições das DAIs para atender a demanda, uma vez que transitam por diferentes escolas acompanhando o processo de integração de diversos estudantes simultaneamente. Em seu depoimento expõe que,

Hoje o serviço a que pertenço acompanhamos as instituições por zona de diferentes configurações de apoio. Nós faremos acompanhamentos este ano desde coordenação/equipe técnica/equipe diretiva, para deixar as DAIs somente para o assessoramento e atenções. Assim toda demanda sobre DAIs é de 18 processos (entre assessoramento e atenção) aproximadamente rodando em 6 escolas em média por DAI. Complexa realidade. (tradução nossa¹¹⁴)

¹¹² No original: “Los espacios de reunión entre docentes de nivel y docentes de educación especial (modalidad) son espacios primordiales en el campo de intervención. Esta es la forma de intervención utilizada con mayor frecuencia.”

¹¹³ No original: “El docente de apoyo a la integración será un Maestro de Grado de Enseñanza Especial [...] dependiente de una Escuela de Modalidad Especial de gestión estatal o privada. Cumplirá sus funciones atendiendo un número de alumnos integrados no mayor a diez (10).” (Resolução 667, 2011, Art. 8º)

¹¹⁴ No original: “Hoy desde el servicio a cual pertenezco acompañamos a las instituciones por zona desde diferentes configuraciones de apoyo. A los seguimientos los haremos desde este año desde coordinación/equipo, técnico/equipo, directivo para dejar a DAIs sólo para los asesoramiento y atenciones. Así y todo la demanda sobre DAIs es de 18 procesos (entre asesoramiento y atención) aproximadamente girando en 6 escuelas promedio por DAI. Compleja realidad.”

Para esclarecer como ocorre a organização do atendimento às escolas comuns, Mafalda explica que *“existe um zoneamento [...] o mapa foi dividido por zonas, então cada escola especial tem sua área de cobertura”* (tradução nossa¹¹⁵).

Sabendo-se que o atendimento às escolas comuns é organizado nas escolas especiais e que, o número de escolas atendidas depende da área de abrangência ou zoneamento, muitas vezes uma determinada escola especial pode ter uma quantidade grande de escolas comuns para atender, sobrecarregando desta maneira, as DAIs a ela vinculada, como evidencia-se na fala anterior de Mercedes.

Olga destaca que na lei está previsto dez estudantes por DAI, contudo explica que são dez estudantes por carga horária, isto quer dizer que *“se eu tenho dois cargos, posso atender vinte estudantes”* (tradução nossa¹¹⁶), compreendendo que esta carga horária equivale a vinte ou quarenta horas semanais de trabalho.

Diante do exposto, constata-se que mesmo havendo um trabalho colaborativo, a dinâmica de trabalho da DAI é bastante difícil uma vez que transita por diversas escolas, acompanhando o processo de integração de vários estudantes ao mesmo tempo.

Sob essa ótica, ressalta-se também que a legislação procura amenizar essa realidade complexa garantindo, um complemento salarial para que possam deslocar-se adequadamente, conforme destaca o Artigo 12 da Resolução 667 (2011), *“os docentes de apoio à integração, receberão um complemento salarial de acordo com o itinerário que realizam para cumprir suas obrigações”* (tradução nossa¹¹⁷).

Em se tratando da questão do transporte para os docentes, Olga relata que *“nós temos, aqui em Córdoba, um programa que se chama ‘boleto educativo gratuito’”* (tradução nossa¹¹⁸). Sendo assim infere-se que, mesmo que nas políticas públicas haja uma garantia financeira para que a DAI possa deslocar-se de uma escola para outra, a intensificação do trabalho docente faz-se presente uma vez que precisa atuar em diversas escolas, com diferentes realidades e uma quantidade significativa de estudantes.

¹¹⁵ No original: “Hay una zonificación [...] Del mapa se ha dividido por zonas, entonces cada escuela especial tiene su area de cobertura.”

¹¹⁶ No original: “Se yo tengo dos cargos, puede atender veinte.”

¹¹⁷ No original: “Los docentes de apoyo a la integración, percibirán un complemento salarial según el itinerario que realicen para cumplir sus obligaciones.”

¹¹⁸ No original: “Nosotros tenemos acá en Córdoba, un programa que se llama ‘boleto educativo gratuito’”

Tendo em vista que, as políticas de regulação propostas a partir da década de 1990 desencadearam alterações significativas na dinâmica educacional na América Latina, constata-se que a intensificação do trabalho docente assumiu características que variam desde a questão da ampliação da jornada de trabalho, o aumento considerável das responsabilidades dos profissionais da educação, as tarefas fora do horário de trabalho (não remuneradas), até as atividades desenvolvidas durante a jornada de trabalho remunerado, que segundo Oliveira (2006, p. 214-215), seja

talvez a mais preocupante, [...] caracterizando-se, portanto, em estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração. Os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade.

Dessa forma, infere-se que a intensificação existe e é percebida nas vozes das participantes, uma vez que quando questionadas sobre os desafios encontrados para a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, as DAIs elencam aspectos relevantes que demonstram as tensões enfrentadas no trabalho que desenvolvem contudo, não trazem à tona a questão do deslocamento entre as escolas, deduzindo-se que este aspecto é assimilado com “natural” já que recebem um benefício do governo.

Apesar disso Mercedes aponta para um aspecto que reflete sobre a questão da intensificação do trabalho docente quando aborda, entre os desafios encontrados, *“[...] um desafio administrativo... maior quantidade de cargos docentes para DAI”* (tradução nossa¹¹⁹), demonstrando a sobrecarga de trabalho no cotidiano, devido à falta de profissionais, conforme demonstra a tabela 4, apresentada anteriormente.

Dentre os desafios elencados pelas participantes, Eva evidencia que *“em muitas escolas, há muita resistência à ideia de uma escola única, e muitos atores posicionados na idealização de salas de aula homogêneas. As infraestruturas não são acessíveis”* (tradução nossa¹²⁰), e Mafalda destaca que esta resistência é encontrada também em alguns atores envolvidos no processo quando afirma que

“[...] todavia sabemos que também, em nossas escolas às vezes especiais, desde a equipe técnica, persiste o olhar do déficit médico, a carência [...] o que não se tem, porque no consultório terapêutico se faz isso. Focar como estudante e focar no alcance pedagógico que deve ter e ver as possibilidades

¹¹⁹ No original: “[...] un desafío administrativo... mayor cantidad de cargos docentes para DAI.”

¹²⁰ No original: “En muchas escuelas hay mucha resistencia a la idea de una escuela única, y muchos actores posicionados en la idealización de aulas homogêneas. Las infraestructuras no son accesibles.”

de aprendizagem do estudante. É uma mudança muito grande quando começamos pelo paradigma da inclusão. (tradução nossa¹²¹)

Percebe-se nas falas precedentes, que tanto os profissionais da escola comum quanto os da escola especial tem dificuldade, em alguns momentos, de superar a história de segregação vivenciada durante anos por aqueles com deficiência. Considerando que existe nas escolas comuns, uma tradição hegemônica de abordar a educação de uma perspectiva homogênea, romper com estas formas de entendimento e atuação educacional pode levar muito mais tempo do que se considera adequado.

Uma possibilidade de lidar com esse desafio é desenvolver, juntos aos docentes da escola comum, por meio de formações continuadas, a reflexão sobre como propiciar aprendizagem e desenvolvimento elaborando aulas que atendam a todos os estudantes, independentemente de ter ou não deficiência. Aulas heterogêneas com utilização de recursos variados, oportunizando uma apropriação significativa e individualizada do conhecimento.

Evidencia-se que mesmo o docente da escola comum possuindo formação e apoio da DAI, por vezes ainda trabalha apoiado num modelo de escola que segrega, que possui um currículo padronizado e uma sala de aula homogênea no qual os estudantes aprendem no mesmo ritmo.

Olga esclarece que há um programa de formação permanente no qual os docentes da escola comum e das modalidades estão envolvidos “[...] *para ver se todos podemos pensar o mesmo, mas de maneira diferente*” (tradução nossa¹²²), referindo-se a todos os atores compartilharem dos mesmos objetivos, focando no trabalho colaborativo e no modelo social de deficiência pois, como afirma “[...] *poder ter uma linguagem comum facilita*” (tradução nossa¹²³) porque desta forma, a DAI vai até a escola comum e consegue desenvolver seu trabalho, tendo ciência de que estão falando da mesma coisa, uma vez que participaram da mesma formação.

¹²¹ No original: “[...] todavía sabemos que también, en nuestras escuelas a veces especiales, desde el equipo técnico, persiste la mirada del déficit médico, la carência [...] lo que no se tiene, por qué en consultorio terapéutico se hace eso. Focalizar como estudiante y focalizar en el alcance pedagógico que debe haber y ver las posibilidades de aprendizaje de estudiante. Es un cambio muy grande cuando empezamos por el paradigma de la inclusión.”

¹²² No original: “[...] para ver si todos podemos pensar en lo mismo diríamos, pero de diferente manera.”

¹²³ No original: “[...] poder tener un lenguaje en común facilita.”

Sendo assim, compreende-se que a formação continuada serve de base para que o trabalho entre DAI e docente da escola comum ocorra de maneira a atingir os objetivos da Educação Inclusiva uma vez que,

Para que o trabalho colaborativo dos professores especialistas e das diferentes disciplinas ocorra com sucesso, é necessário que os profissionais envolvidos mantenham um diálogo constante, somem suas responsabilidades quanto ao processo de ensino, e após conhecer as necessidades e potencialidades do estudante, estabeleçam objetivos comuns a serem alcançados, como possibilitar o acesso e a flexibilização curricular, a avaliação diferenciada, a organização de metodologia e estratégias pedagógicas, de forma a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes. (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8323)

Dessa forma, acredita-se que embora seja uma questão complexa e necessária, a formação continuada promove a reflexão sobre a prática, contextualização das realidades, trocas de experiências, corroborando com a cultura e o trabalho colaborativo.

Contudo, Mercedes pondera que “[...] o maior desafio está em construir a colaboração e a corresponsabilidade” (tradução nossa¹²⁴) e, afirma ainda que “a confiança e as mudanças na educação se constroem [...] com presença e disponibilidade” (tradução nossa¹²⁵), isto demonstra a fragilidade existente quando se propõe uma abordagem diferenciada. Mesmo que haja tempos e espaços para que o trabalho colaborativo se concretize, ainda é possível observar que isto não garante sua efetivação nas práticas cotidianas.

Mafalda, enquanto técnica do Ministério de Educação, acrescenta que se percebe essa dificuldade em alguns grupos de docentes justamente por serem heterogêneos, constituídos de pessoas com formações e vivências distintas. Ela alega que,

Tem a ver com uma convicção pessoal e uma convicção de ensino, também voltando isto às prioridades da confiança que eu tenho que ter no outro, nas possibilidades do outro e atendendo também à sua singularidade. Então, em todos os grupos heterogêneos [...] são processos longos que levam tempo, paciência e muita repetição. Estamos com o mesmo discurso há anos e isso nunca acaba. (tradução nossa¹²⁶)

¹²⁴ No original: “[...] el mayor desafío está en construir la colaboración y la corresponsabilidad.”

¹²⁵ No original: “La confianza y los cambios en educación se construyen [...] con presencia y disponibilidad.”

¹²⁶ No original: “Tiene a ver con un convencimiento personal y una convicción docente, también volviendo a esto de las prioridades de la confianza que yo tengo que tener en el otro, en las posibilidades del otro y atendiendo a su singularidad también. Entonces, en todos los grupos heterogêneos [...] son procesos largos que llevan tiempo y paciencia y mucha repetición. Nosotros hace años que estamos con el mismo discurso y nunca se termina.”

Mediante essa fala, percebe-se a complexidade da efetivação do trabalho colaborativo uma vez que fica evidente que,

A elaboração e a execução do trabalho colaborativo requer planejamento e, para que este se estruture, há necessidade da criação de espaços e momentos para realização de encontros, troca de ideias e experiências, elaboração de estratégias, bem como, apoio adequado para que os professores possam sustentar as iniciativas e manter a continuidade para viabilizar a revisão dos progressos dos estudantes para que sejam reformuladas ou reprogramadas as estratégias de trabalho pedagógico. (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015, p. 8318)

Embora esteja previsto um tempo para o planejamento e trocas de experiências, a fala de Mafalda destaca um ponto essencial para a construção de uma escola inclusiva conforme a abordagem do modelo social de deficiência: “[...] entendemos que a inclusão não são mudanças técnicas ou organizacionais, e sim que são mudanças muito mais profundas, que tem a ver com a essência do ser humano” (tradução nossa¹²⁷).

Mediante a realidade apresentada compreende-se que mesmo que se dê condições de trabalho (horas de planejamento conjunto, remuneração para o deslocamento, formação continuada e apoios(s) ao processo de integração), ainda persiste a dificuldade em se trabalhar com a diferença, em especial as diferenças significativas.

Pode-se abordar a dificuldade de lidar com a heterogeneidade dos estudantes de diferentes formas, uma delas é a compreensão de que o professor está inserido em uma sociedade que prima pela normatização, pela rigidez e pelas relações pautadas em estereótipos. Assim, considerando que o professor é uma pessoa inteira, deve-se abordá-lo não só em seu aspecto técnico, mas integralmente, considerando nas suas vivências, sua trajetória de vida, suas crenças, sua formação inicial, seu contexto social e cultural, os quais também refletem na sua prática.

Nóvoa (2009, p. 38) afirma que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

Ante ao exposto, entende-se que os desafios trazidos pela educação inclusiva reivindicam dos professores uma nova forma de olhar, de ensinar e de se relacionar

¹²⁷ No original: “[...] entendemos que la inclusión no son cambios técnicos o organizacionales sino que son cambios mucho más profundo, que tienen que ver con la esencia del ser humano.”

com seus estudantes e colegas de profissão. No entanto, mesmo que a formação continuada traga novas bases epistemológicas para a sua prática pedagógica, se esta não afetar a base ontológica (concepção de mundo) do professor, dificilmente haverá alguma mudança na sua prática.

Amparando essa análise Toledo e Martins (2009, p. 4128-4129) apoiados em Marchesi (2004) destacam que,

criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade.

Em meio a essa reflexão, ratifica-se a complexidade do trabalho da DAI, tendo que assessorar docentes e estudantes diferentes, em escolas com realidades diversificadas.

Sabendo que se vive numa sociedade individualista, consumista e extremamente imediatista, incluir a diversidade e trabalhar colaborativamente apresentam-se como grandes desafios gerando pontos de tensão que merecem análise e reflexão.

Como enfatiza Mafalda,

[...] sempre digo que é como um quebra-cabeça [...] onde você deve tentar ordenar as peças para poder administrar e regular melhor os recursos que existem. [...] você precisa otimizá-los e, então, estamos em uma linha que é muito fina e, quando alguém pretende fazer isso às vezes os resultados ou o impacto no pedagógico não são o que se espera. (tradução nossa¹²⁸)

Enfim, diante de todo esse contexto que foi se constituindo por meio das análises das atribuições, desafios e condições de trabalho da DAI, estabelecendo aproximações ao trabalho docente na modalidade de educação especial na província de Córdoba, almeja-se que com tantas possibilidades concretas e asseguradas legalmente, possa-se valorizar ainda mais o trabalho desse profissional que está intimamente ligado à possibilidade de apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelo estudante com deficiência na escola comum.

¹²⁸ No original: “Yo siempre digo que es [...] como un rompecabezas donde hay que tratar de ordenar las piezas en esto de poder administrar y regular mejor los recursos que hay. [...] hay que optimizar los y, entonces, estamos en una línea que es muy fina y, cuando uno pretende hacer eso a veces los resultados o el impacto en lo pedagógico no es el que se espera”.

É preciso avançar na investigação desse profissional docente para conhecer ainda mais as especificidades de seu trabalho e as tensões vividas em sua prática cotidiana.

Sob esta ótica anseia-se que o docente

se perceba como um agente facilitador dos processos de aprendizagem. Que ele veja cada aluno como um sujeito singular, que tem uma história própria, que traz consigo conhecimentos anteriores à vida escolar, e que se constrói através das relações sociais existentes no contexto social. (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4136)

Contudo, almeja-se que se garantam condições de trabalho tanto para a DAI quanto para o docente da escola comum, para que juntos possam contemplar às necessidades de aprendizagem e bem como a apropriação do conhecimento aos estudantes com deficiência, para que estes não tenham apenas garantido o acesso e a permanência no sistema educativo, mas que de fato sejam incluídos no processo dialético de ensinar e aprender pois, como afirma Mafalda “[...] *o tempo do estudante é imediato, não como as políticas públicas*” (tradução nossa¹²⁹).

Essa declaração ratifica a complexidade encontrada nos espaços escolares onde os estudantes com deficiência estão inseridos, uma vez que as políticas públicas são elaboradas para garantir o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento para esses estudantes. No entanto o tempo estimado para que as práticas inclusivas realmente se efetivem, da maneira proposta pela política, extrapola o tempo de implementação por haver muitos pontos a serem articulados, tais como: acompanhamento, avaliação do processo e, principalmente, no tocante a educação inclusiva: a formação continuada de todos os profissionais envolvidos.

¹²⁹ No original: “[...] el tiempo del estudiante es inmediato no como las políticas publicas”.

NOTAS PARA “UN CIERRE¹³⁰”

Tendo por objetivo compreender como se constitui as políticas públicas da educação especial na educação básica argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba, sem o propósito de comparar com a realidade brasileira, a presente pesquisa trouxe algumas reflexões importantes sobre aspectos da educação especial e o trabalho docente nessa modalidade na Argentina.

Os dados aqui apresentados dizem respeito a uma análise dos dados coletados por meio de pesquisa bibliográfica e documental, bem como por entrevista semiestruturada e questionários *on-line* respondidos pelas participantes deste estudo.

Pode-se observar pela análise da trajetória das políticas da educação especial, que a Argentina elabora leis que visam tornar mais equitativas as possibilidades de acesso e permanência à educação de todos seus cidadãos.

Entretanto, constata-se que mesmo com a promulgação da Lei de Educação Nacional em 2006, vários anos depois, ainda se formulam resoluções e documentos norteadores para que a legislação de fato entre em vigor. Fato verificado quando se observa por exemplo, que a Resolução nº 311, do Conselho Federal de Educação, foi promulgada em 2016, exatamente dez anos depois da LEN.

Com esse fato, compreende-se que para se fazer concretizada, uma lei e/ou resolução precisa ser interpretada, comentada, articulada e discutida na base pelos sujeitos para quem foi criada, bem como para os sujeitos que efetivamente a colocarão em prática, uma vez que toda política está sujeita a interpretação e recriação, a partir do momento que entra em vigor (BALL, 2011).

Assim sendo, por se viver em uma sociedade desigual e historicamente excludente, torna-se difícil garantir que a equidade e a igualdade, preceitos filosóficos amplamente propagados, norteiem as práticas educacionais mesmo que amparadas nas leis. Essa dificuldade se estabelece na medida em que a deficiência é vista como constituinte do estudante, com foco no déficit, desconsiderando a incapacidade da sociedade de se ajustar a diversidade. Esse panorama reflete-se também nos países da América Latina pela semelhança na organização da estrutura social e econômica.

¹³⁰ Tradução: “Um fechamento.”

Nesse sentido, ressalta-se que universalizar o acesso e a permanência ao sistema educativo para o estudante com deficiência, não garante a apropriação do conhecimento acadêmico que muitas vezes é relegado à segundo plano. Deste modo, revela-se a chamada “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014).

Faz-se necessário avaliar também, meios para que o estudante tenha acesso ao conhecimento historicamente acumulado, para que se alcance de fato a democratização do ensino. Essa aprendizagem muitas vezes é desconsiderada por ainda persistir na escola, uma ótica biologicista do defeito, da deficiência como algo inflexível e imutável, divergindo da abordagem adotada neste estudo.

Outro aspecto analisado que gera tensões, diz respeito à formação inicial do docente da modalidade de educação especial. A formação da DAI é específica para a educação especial enquanto o docente da escola comum tem formação generalista possuindo assim, conhecimentos distintos e, ao mesmo tempo complementares, para atuação com os estudantes.

Nesse caso a formação continuada, mostra-se como uma estratégia potente pois promove possibilidades de reflexão teórico-práticas sobre as questões desafiadoras que a diversidade possui e, se estiver centrada numa formação local pode valorizar as especificidades do estudante bem como as características do lugar na qual está inserida.

Destaca-se uma formação continuada para os docentes da escola comum que no seu dia-a-dia encontram realidades e demandas de uma diversidade cada vez maior de estudantes e, uma formação continuada para as DAIs para que compreendam a dinâmica da escola comum (BUENO, 1999). Uma formação apoiada na construção de uma cultura colaborativa, na qual todos os atores estejam envolvidos no processo de integração, desde a família, passando pelos professores e a gestão escolar, até chegar ao estudante, que também precisa ser ouvido e respeitado.

Outra questão destacada na pesquisa refere-se a “abordagem institucional” adotada na Argentina. Essa proposta pode promover um olhar social para deficiência, no qual às diferentes instituições podem colaborar com diferentes conhecimentos acumulados historicamente. Na medida em que as histórias dessas instituições se entrelaçam cria-se a possibilidade de compartilhamento de realidades distintas reforçadas pelo trabalho colaborativo entre os docentes. Ambos os profissionais (DAI e docente da escola comum) podendo aprender e se desenvolver colaborativamente,

tendo como objetivo comum a apropriação do conhecimento pelo estudante em processo de integração.

Todavia, mesmo que apareça como uma possibilidade exitosa para o processo de integração do estudante, ainda se percebe tensões que precisam ser superadas no que tange às condições de trabalho. A quantidade reduzida de DAIs e um número cada vez maior de estudantes integrados, mostra-se como um grande desafio a ser vencido.

Nesse aspecto, a realidade mostra-se contraditória quando se analisa o cotidiano da DAI. Mesmo que a legislação assegure um tempo para o trabalho colaborativo e o transporte gratuito, a intensificação do trabalho docente faz-se presente já que precisa atuar em diversas escolas, com diferentes realidades e uma quantidade significativa de estudantes.

Sendo assim, encerra-se essas notas sinalizando que são escassas as pesquisas desenvolvidas no Brasil com foco em como se desenvolve a educação especial em outros países da América Latina. Sabendo-se que se tem como pano de fundo características sociais e econômicas semelhantes, pode-se inferir que refletir sobre a educação especial e o trabalho docente nessa modalidade em um outro país, pode trazer possibilidades de reflexão sobre a educação especial no Brasil, sendo esse estudo somente o início de uma longa caminhada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul./2001.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. 37ª Reunião Nacional da Anped. Florianópolis, Out. de 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>> Acesso em: 21 de nov. de 2019.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE nº155**, de 13 de oct. de 2011.

_____. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE nº 174**, de 13 de jun. de 2012.

_____. Consejo Federal de Educación. **Resolución CFE nº 311**, de 15 de dic. de 2016.

_____. **Constitución de la nación Argentina**. Argentina, 1994.

_____. Ministerio de Cultura y Educación. **Ley Federal de Educación**. Ley nº 24.195, de 29 de abr. de 1993.

_____. Ministerio de Educación de la Nación. **Ley de Educación Nacional**. Ley nº 26.206, de 14 de dic. de 2006.

_____. Ministerio de Educación de la Nación. **Ley nº 27.045**, de 03 de dic. de 2014.

_____. Ministerio de Educación de la Nación. **Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1**. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

_____. Ministerio de Educación. **Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares – Profesorado de educación especial**. 2009.

_____. Portal oficial del Estado argentino. **Anuario Estadístico Educativo 2018**. Argentina, 2019. Disponível em:

<<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. IN BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce, ALVES, Elioenai Dornelles. **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. Rev. Latino-Am. Enfermagem. Jul./Ago., 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº4/2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. **Consultoria Legislativa do Senado Federal**, Brasília, Junho 2007. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

CORDEIRO, Aliciene F. M.; ANTUNES, Mitsuko A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, Aliciene F.

M.; HOBOLD, Márcia De Souza; AGUIAR, Maria Aparecida L. de. (Orgs.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. p. 149-167.

CÓRDOBA. **Gobierno de la Provincia de Córdoba – Portal Oficial**. Disponível em: <<http://www.cba.gov.ar>>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Lei Provincial de Educação. **Lei nº 9870**, de 15 de dec. de 2010.

_____. Ministerio de Educación. **Resolução nº 667**, de 17 nov. de 2011.

DAMINANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar; Curitiba, n. 31, p. 213-230. Editora UFPR. 2008.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: Consciência, Linguagem e Subjetividade**. Campinas/São Paulo: Editora Alínea. 2013.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila A.; AUGUSTO, Maria Helena; MELO, Savana. **Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n.133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Lutas sociais: São Paulo, vol.17, n.31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GAMA, Eliza Rosa; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. **O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil**. 35ª Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinhas, Out. de 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011. cap. 2, p. 29-38.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas**. SP: Cortez, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set., 2011.

LUCKOW, Heloiza Iracema. **Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. IN Jornal de Políticas Educacionais. V. 12, n. 16. Ag. de 2018.

MICHELLUZZI, Sandra. **Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC, 2019.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mónica Eva; FELDFEBER, Myriam. **Políticas educacionais e trabalho docente – perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006

ORTEGA, José Luis Gallego; FUENTES, Antonio Rodríguez. Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 102-117, 2007.

PADIN, Guadalupe. La educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. **Revista latinoamericana de Educação inclusiva**, Santiago de Chile, v. 7, n. 2, p. 47-61, Septiembre 2013 – Febrero 2014. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/RLEI_7,2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórica-cultural da educação**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Shirley Aparecida dos; MAKISHIMA, Edne Aparecida Claser; SILVA, Thaís Gama da. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná**. In: Educere – Congresso Nacional de Educação, XII, Curitiba, 2015. Anais...Curitiba, 2015, p. 8312-8325.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e**

diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

SEPULVEDA, Denize. **Exclusão social e inclusão perversa: tecendo algumas considerações.** Livro 3: Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. Endipe, 2014.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha.** Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006. P. 259-276.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky.** In: Educere – Congresso Nacional de Educação, IX, Curitiba, 2009. Anais...Curitiba, 2009, p. 4126-4138.

TOMÉ, José María. **Educación inclusiva – Teorías y prácticas de enseñanza em las escuelas primarias.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas V: Fundamentos da defectología.** Editorial Pedagógica: Moscú, 1983.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDICE A – Término de consentimiento libre y esclarecido (TCLE)

Usted está siendo invitado a participar en la investigación titulada "Trayectorias de la Educación Especial Argentina: acercamientos al trabajo docente en la educación básica", coordinada por Beatrícia da Silva Rossini Pereira. El objetivo de este estudio es comprender cómo se constituyen las políticas públicas de la educación especial Argentina en la educación básica, con enfoque en el trabajo docente.

Como participante de esta encuesta, usted responderá un cuestionario en línea y su participación en esta investigación tendrá lugar en el momento en que usted esté de acuerdo con este término de consentimiento y responder a las preguntas disponibles en este cuestionario en línea.

Los riesgos de la investigación son mínimos al responder a las cuestiones contempladas en el cuestionario. Conforme a la Resolución CNS 466/12, resaltamos que las informaciones obtenidas son confidenciales y aseguramos el sigilo sobre su participación. Su participación es voluntaria y usted tendrá la libertad de rehusarse a responder a las preguntas que le ocasionen constreñimiento de alguna naturaleza. Usted también podrá desistir de la investigación en cualquier momento, sin que el rechazo o la desistencia le acarree cualquier perjuicio, así como tendrá libre acceso a los resultados del estudio y garantizado aclaración antes y durante la investigación, sobre la metodología o objetivos. El material recolectado durante la realización de la investigación quedará bajo la custodia y la responsabilidad del investigador por un período de cinco años y, después de ese plazo, el material será descartado. Es importante saber que no hay gastos personales para el participante en ninguna fase del estudio. También no hay compensación financiera relacionada con su participación. Si hay algún gasto adicional, será absorbido por el presupuesto de la encuesta.

Usted tendrá garantía de acceso a los profesionales responsables de la investigación para aclarar eventuales dudas. El investigador responsable de esta investigación es Beatrícia da Silva Rossini Pereira, por el teléfono +55 (47) 9403-4513 o por el e-mail beatricia_rossini@yahoo.com.br.

Se garantiza el secreto y se asegura la privacidad en cuanto a los datos confidenciales involucrados en la investigación. Los resultados de este estudio pueden ser presentados por escrito o oralmente en congresos y revistas científicas, sin que los nombres de los participantes sean divulgados.

Su participación en cualquier tipo de investigación es voluntaria. Si usted tiene alguna consideración o duda sobre la ética en investigación, póngase en contacto con el Comité de Ética en Investigación (CEP) de Univille, en la calle Rua Paulo Malschitzki, 10, Barrio Zona Industrial, Campus Universitario, CEP 89.219-710 - Joinville / SC, teléfono (47) 3461-9235, en horario comercial, de lunes a viernes, o por e-mail comitetica@univille.br.

Después de ser esclarecido sobre las informaciones de la investigación, en el caso de aceptar formar parte del estudio, su participación ocurrirá a partir del momento en que señale el icono abajo.

La información en este término es importante e incluye el contacto con el investigador responsable de la investigación. Se recomienda que guarde un print de pantalla y / o imprima este documento.

Consentimiento:

(☐) Soy mayor de 18 años y estoy de acuerdo en participar en la investigación titulada "Trayectorias de la Educación Especial Argentina: aproximaciones al trabajo docente en la educación básica".

Link para acceso ao questionário on-line: <https://goo.gl/forms/o4oV6AM7xiyZ1yOD2>

APÊNDICE B - CUESTIONARIO PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL
(disponibilizado aos docentes via correio eletrônico)

1 – ¿Año de nacimiento? _____

2 - ¿Cuál es su formación académica?

3 - ¿Hace cuánto tiempo que trabaja como docente?

4 - ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en la Educación Especial?

5 - ¿Tiene formación específica para actuar en la Educación Especial?

() Sí. ¿Cual es? _____

() No.

6 - ¿Su trabajo se desarrolla donde?

() Escuela pública – común.

() Escuela especial para personas con discapacidad.

() ¿Otro? ¿Cual es? _____

7 - ¿Su trabajo se desarrolla en qué nivel de enseñanza?

() Edcucación inicial.

() Educación primaria.

() Educación secundaria.

8 - ¿Cuáles son sus atribuciones como docente de la Educación Especial?

9 - ¿Cómo actúa el docente de Educación Especial con el alumno con discapacidad en el contexto de las clases?

10 - ¿Hay más de un docente en classe al mismo tempo, por ejemplo, docente de educación especial y docente común?

() Sí.

() No.

11 – De qué forma el alumno con discapacidad se incluye en la escuela común?

12 - ¿El alumno está en la misma clase con los demás alumnos y participa de todas las clases? ¿Hace las mismas actividades?

13 - ¿Cómo se desarrolla el trabajo pedagógico con los alumnos con discapacidad en la educación básica?

- () ¿Es un trabajo integrado con el docente común y los demás alumnos?
 () ¿Se adaptan los contenidos?
 () ¿El contenido trabajado con el alumno con discapacidad es el mismo que el de los demás alumnos?
 () ¿Otro? ¿Cuáles? _____

14 - ¿Los contenidos son adaptados junto con el docente de la escuela común? ¿Hay un tiempo para la planificación conjunta?

15 - ¿El docente de la educación especial puede atender a cuántos alumnos con discapacidad al mismo tiempo?

16 - ¿El docente de Educación Especial tiene algún soporte pedagógico en la escuela?

- () Capacitación.
 () Orientación.
 () Reuniones con los padres.
 () Reuniones con profesionales que atienden al estudiante.
 () Formación en servicio.
 () Conferencias y cursos.
 () ¿Otros? ¿Cuáles? _____

17 - ¿La atención al alumno ocurre con el apoyo de otros profesionales?

- () Sí.
 () No.

18 - ¿Quiénes son estos profesionales?

- () Psicólogo.
 () Psicopedagogía.
 () Médico.
 () Terapeuta ocupacional.
 () Fisioterapeuta.
 () ¿Otros? ¿Cuáles? _____

19 - ¿De qué manera sucede la accesibilidad en la escuela? ¿Hay recursos pedagógicos y/o tecnológicos? ¿Cuáles?

20 - En su opinión, ¿cuáles son los desafíos encontrados para la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela? ¿Tiene alguna sugerencia para la mejora?

Link para acceso al cuestionario on-line: <https://goo.gl/forms/o4oV6AM7xiyZ1yOD2>

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com Gestor

- 1 – Função desempenhada?
- 2 – Qual sua formação acadêmica?
- 3 – De que maneira é desenvolvido o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência na escola comum?
- 4 – Eles têm um professor específico?
- 5 – Como é o trabalho desse professor?
- 6 – Quais são suas atribuições?
- 7 – Ele tem vínculo com a escola especial?
- 8 – Que formação acadêmica precisa ter?
- 9 – Esse professor atende vários alunos ao mesmo tempo?
- 10 – Como acontece o apoio ao professor da escola comum? Existe um tempo para o repasse das informações?
- 11 – O apoio aos professores da escola comum acontece semanalmente?
- 12 – É o professor da educação especial o responsável pelas adaptações curriculares?
- 13 – A organização do trabalho docente na educação especial, na Província de Córdoba, é igual nas outras províncias? Ou cada província tem autonomia para elaborar seu atendimento?
- 14 – Quantos professores de apoio existe em Córdoba hoje?
- 15 – Eles atendem alunos nas escolas públicas em todos os níveis?
- 16 – Como é o transporte entre as escolas?
- 17 – Os professores ficam cada dia em uma escola diferente?

Apêndice D – Matriz de referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA PROJETOS DE PESQUISA – BEATRÍCIA DA SILVA ROSSINI PEREIRA

Título da pesquisa: TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ARGENTINA: APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA			
Objeto de estudo: A Educação Especial Argentina na educação básica, com foco no trabalho docente.			
Lócus da pesquisa: Argentina – Província de Córdoba			
Objetivo Geral: Compreender como se constitui as políticas públicas de Educação Especial na educação básica Argentina, estabelecendo relações ao trabalho docente na província de Córdoba.			
Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa	Instrumento de coleta de dados / Sujeitos de pesquisa
Conhecer os principais aspectos relacionados a história da Educação Especial na Argentina.	Como constituiu-se a trajetória da Educação Especial Argentina?	Não se aplica	Análise documental Pesquisa bibliográfica
Investigar como se estrutura a Educação Especial na educação básica Argentina a partir dos principais documentos legais.	De que maneira a Argentina organiza a Educação Especial na sua legislação?	Não se aplica	Análise documental Pesquisa bibliográfica
Compreender aspectos do cenário educacional que compõem a estrutura	Como se organiza a Educação Especial Argentina?	Não se aplica	Análise documental Pesquisa bibliográfica

da Educação Especial Argentina.			
Analisar como se desenvolve o trabalho docente na educação básica, considerando a Educação Especial.	Como se configura o trabalho docente na Educação Especial?	Questões do questionário <i>on-line</i> para professores da educação especial e perguntas para entrevista ao gestor.	Questionário Entrevista Docentes e gestor da Educação Especial

Perguntas utilizadas na constituição do perfil dos(as) participantes da pesquisa: (Docentes)
1 – Ano de nascimento? 2 – Qual é sua formação acadêmica? 3 – Há quanto tempo que trabalha como docente? 4 – Há quanto tempo que trabalha na Educação Especial? 5 – Tem formação específica para atuar na Educação Especial? () Sim. Qual é? _____ () Não. 6 – Seu trabalho se desenvolve onde? () Escola pública – comum. () Escola especial para pessoas com deficiência. () Outro? Qual? _____ 7 – Seu trabalho se desenvolve em que nível de ensino?

() Educação inicial.

() Educação primária.

() Educação secundária.

8 – Quais são suas atribuições como docente da Educação Especial?

9 – Como atua o docente da Educação Especial com o aluno com deficiência no contexto das classes?

10 – Há mais de um docente em classe ao mesmo tempo, por exemplo, docente de educação especial e docente comum?

() Sim.

() Não.

11 – De que forma o aluno com deficiência se inclui na escola comum?

12 – O aluno está na mesma sala com os demais alunos e participa de todas as aulas? Faz as mesmas atividades?

13 – Como se desenvolve o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência na educação básica?

() É um trabalho integrado com o docente comum e os demais alunos?

() Se adaptam os conteúdos?

() O conteúdo trabalhado com o aluno com deficiência é o mesmo que com os demais alunos?

() Outro? Qual? _____

14 – Os conteúdos são adaptados junto com o docente da escola comum? Há um tempo para o planejamento conjunto?

15 – O docente da educação especial pode atender quantos alunos com deficiência ao mesmo tempo?

16 – O docente da educação especial tem algum suporte pedagógico na escola?

() Capacitação.

() Orientação.

() Reuniões com os pais.

☐ Reuniões com profissionais que atendem ao estudante.

☐ Formação em serviço.

☐ Conferências e cursos.

☐ Outros? Quais? _____

17 – A atenção ao aluno ocorre com o apoio de outros profissionais?

☐ Sim.

☐ Não.

18 – Quem são estes profissionais?

☐ Psicólogo.

☐ Psicopedagogia.

☐ Médico.

☐ Terapeuta ocupacional.

☐ Fisioterapeuta.

☐ Outros? Quais?

19 – De que maneira acontece a acessibilidade na escola? Há recursos pedagógicos e/ou tecnológicos? Quais?

20 – Em sua opinião, quais são os desafios encontrados para a inclusão das pessoas com deficiência na escola? Tem alguma sugestão para melhora?

Perguntas utilizadas na constituição do perfil dos(as) participantes da pesquisa: (Gestor)

- 1 – Função desempenhada?
- 2 – Qual sua formação acadêmica?
- 3 – De que maneira é desenvolvido o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência na escola comum?
- 4 – Eles têm um professor específico?
- 5 – Como é o trabalho desse professor?
- 6 – Quais são suas atribuições?
- 7 – Ele tem vínculo com a escola especial?
- 8 – Que formação acadêmica precisam ter?
- 9 – Esse professor atende vários alunos ao mesmo tempo?
- 10 – Como acontece o apoio ao professor da escola comum? Existe um tempo para o repasse das informações?
- 11 – O apoio aos professores da escola comum acontece semanalmente?
- 12 – É o professor da educação especial o responsável pelas adaptações curriculares?
- 13 – A organização do trabalho docente na educação especial, na Província de Córdoba, é igual nas outras províncias? Ou cada província tem autonomia para elaborar seu atendimento?
- 14 – Quantos professores de apoio existe em Córdoba hoje?
- 15 – Eles atendem alunos nas escolas públicas em todos os níveis?
- 16 – Como é o transporte entre as escolas?
- 17 – Os professores ficam cada dia em uma escola diferente?

APÊNDICE E – NOTAS SOBRE AS MULHERES HOMENAGEADAS

Olga – A escola pública na Argentina nunca mais foi a mesma depois de **Olga** Cossettini (1898-1987), que revolucionou o conceito de ensino público no país. Pedagoga considerada de vanguarda, desenvolveu com sua irmã Letícia um projeto chamado “Escuela Serena” ou “Escuela Nueva”, que unia aprendizagem e prazer, distanciando-se do modelo tradicional da época em que o castigo era o recurso pedagógico principal. (Fonte: www.aguiarbuenosaires.com/mulheres-argentinas/)



Fonte: <https://www.gf.org/fellows/all-fellows/olga-cossettini/>

Mafalda – É uma personagem de histórias em quadrinhos escrita e traduzida em imagens pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino. Ela animou as tiras cultuadas por fãs em todo o planeta de 1964 a 1973. Esta personagem, que logo se tornou célebre entre os leitores de suas histórias, é uma garota constantemente inquieta com a trajetória do ser humano e a paz no mundo. (Fonte: www.infoescola.com/biografias/mafalda/)



Fonte: <http://suasdicas.com.br/tirinhas-da-mafalda/>

Mercedes – Haydée **Mercedes Sosa** nasceu em uma família de trabalhadores. Seu primeiro contato com a fama ocorreu aos 15 anos, quando ganhou um concurso de talentos promovido pela rádio de sua cidade natal, a LV12, apresentando-se sob o pseudônimo de Gladys Osorio. Foi o início de uma carreira dedicada, principalmente, à música folclórica argentina e latino-americana. Apelidada de "La Negra", Mercedes Sosa também era chamada de "voz de uma maioria silenciosa" e "voz da América Latina". Sua versão da música *Gracias a la vida*, da chilena Violeta Parra, tornou-se um hino para os esquerdistas de todo o mundo, principalmente durante a ditadura militar argentina, quando Mercedes, depois de ser presa, exilou-se na Europa. Conhecida por seu longo cabelo negro, pelos ponchos que utilizava em seus espetáculos e por sua poderosa voz de contralto, Mercedes Sosa optou, desde cedo, por um repertório que somava lirismo e protesto político, tornando-se um dos principais expoentes do movimento "Nuevo cancionero", que pretendia redescobrir as raízes da música folclórica e, ao mesmo tempo, denunciar a desigualdade social e as injustiças da América Latina. (Fonte: <https://educacao.uol.com.br/biografias/mercedes-sosa.htm>)



Fonte: <https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/southamerica/argentina/6260183/Folk-legend-Mercedes-Sosa-dies.html>

Eva – Eva Perón, chamada de “líder espiritual da nação”, Evita foi primeira-dama de 1946 a 1952 e era extremamente popular entre os mais pobres e a classe trabalhadora. Ela lutou por direitos laborais e pelo voto feminino. (Fonte: www.daytours4u.com/pt/travel-guide/bsas4u/a-mulheres-argentinas)



Fonte: <http://aguiarbuenosaires.com/eva-peron/>

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: **Beatricia da Silva Rossini Pereira**

RG: **2.841.501**

Título da Dissertação: **"TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ARGENTINA: APROXIMAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA"**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 07 de fevereiro de 2020.



Beatricia da Silva Rossini Pereira