

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DO DOCENTE DE APOIO À INCLUSÃO NA PROVÍNCIA DE  
CÓRDOBA NA ARGENTINA**

LILIAN VEGINI BAPTISTA

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

PROF. DR. ALLAN HENRIQUE GOMES

Joinville – SC

2021

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DO DOCENTE DE APOIO À INCLUSÃO NA PROVÍNCIA DE  
CÓRDOBA NA ARGENTINA**

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 e coorientação do Professor Doutor Allan Henrique Gomes.

Joinville – SC

2021

## Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

B222t	<p>Baptista, Lilian Vegini</p> <p>O trabalho do docente de apoio à inclusão na Província de Córdoba na Argentina / Lilian Vegini Baptista; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro, coorientador Dr. Allan Henrique Gomes. – Joinville: Univille, 2021.</p> <p>139 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores - Formação. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva - Córdoba. 4. Inclusão. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Gomes, Allan Henrique (coorient.). III. Título.</p> <p>CDD 379.26</p>
-------	---

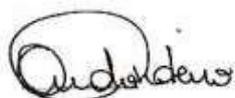
## Termo de Aprovação

**“O Trabalho do Docente de Apoio à Inclusão na Província de Córdoba na Argentina”**

por

Lilian Vegini Baptista

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



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



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Coorientador (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

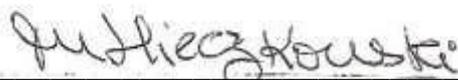
### Banca Examinadora:



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



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes  
Coorientador (UNIVILLE)



Prof. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
(UNOCHAPECO)



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro  
(UNIVILLE)

Joinville, 19 de março de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Sonho que se sonha só  
É só um sonho que se sonha só  
Mas sonho que se sonha junto é realidade

Raul Seixas

Este trabalho é a realização de um sonho construído por muitas pessoas. Obrigada por sonharem comigo! Minha gratidão:

À minha família, só tenho agradecimentos! A meus pais que sempre fizeram o melhor possível para me proporcionar o acesso aos estudos. A meus irmãos, sogros e cunhados por acreditarem em mim e compreenderem meu momento de escrita e formação.

Ao meu noivo Victor, que me apoiou o tempo todo – me ensinou a dirigir, fez lanche para a turma, participou da organização dos eventos, embarcou para Córdoba e me acompanhou em todas as atividades, inclusive na volta ao Brasil por via terrestre. Obrigada por tanto, amo você!

À minha orientadora Aliciene que admiro como uma criança que olha para a primeira professora da vida e pensa “quero ser como ela quando crescer!”. Obrigada por segurar minha mão durante toda a jornada, pela paciência com os prazos, pelas orientações, pelas risadas e pelos colos que precisei!

Ao Allan, que me acompanha desde a graduação em Psicologia com tamanha generosidade em suas orientações e mediações! Ele é daquelas pessoas com quem você toma um café e sai com ideias para projetos novos e várias ressignificações. Inclusive, foi assim que ele me apresentou para a Aliciene, depois de um café na Univille. Obrigada por acreditar tanto, coorientador!

Às professoras da banca, Tânia e Sônia, por terem aceitado o convite para esse momento tão especial, e por todas as contribuições feitas ao meu trabalho!

Aos irmãozinhos que o mestrado me deu – Beatrícia, foi um prazer participar da sua jornada e tê-la na minha! Um dia ainda iremos juntas para Córdoba. Jeferson, que me acolheu desde o primeiro dia e continua presente até

hoje nos eventos, nos artigos, nas aulas, sempre me auxiliando. E Flávia, minha irmã de turma e de coração com quem eu continuo aprendendo muito.

À todos de Córdoba que me receberam tão carinhosamente em sua cidade, em seus trabalhos, e tornaram essa pesquisa possível – Celina, Gabriela, Alicia, Silvia, Carolina, Mercedes e Fabián.

Aos meus companheiros de viagens de estudos por tanta troca e acolhimento, os considero como família! – Ana, Letícia, Milena, Jhonny, Orlando e Allan.

À equipe do Mestrado em Educação e da Univille pelo trabalho realizado e pelo auxílio com minha viagem para Córdoba.

Aos meus colegas da turma IX pelas ansiedades, conforto e discussões potentes que foram compartilhadas ao longo do curso. Desejo que construam muita sabedoria por aí!

À todas as professoras com quem tive o prazer de ser aluna no Mestrado, as “dores de ideias” proporcionadas continuam reverberando fortemente por aqui.

À todos aqueles que mesmo não citados aqui, participaram da minha trajetória e me proporcionaram bons encontros!

*“Probablemente la humanidad  
vencerá, tarde o temprano, a la  
ceguera, a la sordera y a la debilidad  
mental. Pero las vencerá mucho  
antes en el plano social y  
pedagógico que en el plano médico  
y biológico”.*

Vygotsky, 1997, p. 82.

## RESUMO

Esta pesquisa é vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e dialoga com outros projetos desenvolvidos na mesma linha. Teve como objetivo geral analisar o trabalho e a formação do Docente de Apoio à Inclusão (DAI) na Província de Córdoba, na Argentina, e ainda, dois objetivos específicos: analisar as políticas educacionais da Argentina que orientam a formação e o trabalho da DAI; compreender a organização escolar na Província de Córdoba na perspectiva da inserção da DAI. Constituiu-se em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de inspiração etnográfica (ANGROSINO, 2008; ANDRÉ, 2009). Para isso, a pesquisa contou com uma visita ao campo de pesquisa por cerca de um mês, que possibilitou o contato com a equipe da Subdireção de Educação Especial e Hospitalar de Córdoba e uma escola de Educação Especial; acompanhamento do trabalho de uma DAI; entrevista com duas professoras da Faculdade de Educação e Saúde da Universidade Provincial de Córdoba (UPC). Os dados foram analisados a partir da perspectiva histórico-cultural, pautada no materialismo histórico dialético, e com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1997; FRANCO, 2012) e estão dispostos ao longo do trabalho em três capítulos: Percurso metodológico; Aproximações do campo de pesquisa – da história documentada às possibilidades de atuação da DAI em Córdoba; Aspectos constitutivos do trabalho docente na América Latina. Os referenciais teóricos estão sustentados a partir das discussões de Vygotsky (1997, 1998, 2009, 2011), Damiani (2008), Michels (2011), Saviani (2003, 2009), Tezzari e Baptista (2011), Hypolito e Grishcke (2013), Evangelista e Triches (2012), Pelbart (2003). Os principais documentos oficiais consultados foram a Lei nº 26.206 (2006), as Resoluções do Conselho Federal de Educação nº 155 (2011) e as Resoluções da Província de Córdoba nº 311 (2016), nº 667 (2011) e nº 1825 (2019). Os resultados apontam que o trabalho do docente de apoio à inclusão se dá através da construção de um trabalho colaborativo desenvolvido entre os atores escolares. Evidenciou-se também, a presença de elementos do capitalismo e do neoliberalismo na constituição das políticas educacionais, que interferem diretamente nas condições de trabalho docente, tendo como exemplo a intensificação e a sobrecarga de trabalho a partir das alterações promovidas pela Resolução nº 1825 (2019).

**Palavras-chave:** Trabalho docente; educação especial; formação docente; Argentina; Docente de Apoio à Inclusão (DAI).

## ABSTRACT

This research is binded to the line of research Work and Teacher Training, of the Master's Program in Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE, and dialogues with other projects that were developed along the same lines. Its general objective was to analyze the work and training of the "Inclusion Support Teachers" (DAI) in the Province of Cordoba, Argentina, and also two specific objectives: to analyze the educational policies of Argentina that guide *DAI's* training and work; to understand the school organization in the Province of Cordoba from the angle of *DAI's* input. A qualitative approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994) from ethnographic inspiration (ANGROSINO, 2008; ANDRÉ, 2009) was constituted. For that to happen, I visited the research field for about a month, in which I got in touch with Cordoba's Special and Hospital Education Subdirection team and a Special Education school; I followed the work of a *DAI*; and I talked to two professors of the Faculty of Education and Health in the Provincial University of Córdoba (UPC). The data were analyzed from the historical-cultural perspective, guided by historical dialectical materialism, and based on content analysis (BARDIN, 1997; FRANCO, 2012); and they are arranged throughout the work in three chapters: Methodological path; Approaches to the research field - from documented history to *DAI's* action possibilities in Cordoba; Constitutive aspects of teaching work in Latin America. Theoretical frameworks are sustained by Vygotsky (1997, 1998, 2009, 2011), Damiani (2008), Michels (2011), Saviani (2003, 2009), Tezzari and Baptista (2011), Hypolito and Grishcke (2013), Evangelista and Triches (2012), Pelbart (2003). The main official documents consulted were Law No. 26.206 (2006), the Resolution of the Federal Council of Education No. 155 (2011) and the Resolutions of the Province of Cordoba No. 311 (2016), No. 667 (2011) and No. 1825 (2019). The results show that the inclusion support teacher work occurs through the construction of a collaborative work developed among school actors. It was also revealed the presence of capitalism and neoliberalism elements in the constitution of educational policies, which directly interfere in the teaching work conditions, taking as an example the intensification and overload of work from the changes promoted by Resolution nº 1825 (2019).

**Keywords:** Teaching work; special education; teacher training; Argentina; Inclusion Support Teachers (DAI).

## RESUMEN

Esta investigación está vinculada a la línea de investigación Trabajo y Formación Docente, del Programa de Maestría en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE, y dialoga con otros proyectos desarrollados en la misma línea. Su objetivo general fue analizar el trabajo y la formación del Docente de Apoyo a la Inclusión (*DAI*) en la Provincia de Córdoba, Argentina, y también dos objetivos específicos: analizar las políticas educativas de Argentina que orientan la formación y el trabajo del *DAI*; comprender la organización escolar en la provincia de Córdoba desde la perspectiva de la inserción de la *DAI*. Constituyó sé un enfoque cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de inspiración etnográfica (ANGROSINO, 2008; ANDRÉ, 2009). Para eso, realicé una visita al campo de investigación durante aproximadamente un mes, en la cual me comuniqué con el equipo de la Subdirección de Educación Especial y Hospitalaria de Córdoba y una escuela de Educación Especial; acompañé el trabajo de un *DAI*; y conversé con dos profesores de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Los datos fueron analizados desde una perspectiva histórico-cultural, con base en el materialismo dialéctico histórico, y con base en el análisis de contenido (BARDIN, 1997; FRANCO, 2012) y están ordenados a lo largo del trabajo en tres capítulos: Trayectoria metodológica; Aproximaciones al campo de la investigación - desde la historia documentada hasta las posibilidades de acción de *DAI* en Córdoba; Aspectos constitutivos del trabajo docente en América Latina. Los marcos teóricos están respaldados por las discusiones de Vygotsky (1997, 1998, 2009, 2011), Damiani (2008), Michels (2011), Saviani (2003, 2009), Tezzari y Baptista (2011), Hypolito y Grishcke (2013), Evangelista y Triches (2012), Pelbart (2003). Los principales documentos oficiales consultados fueron la Ley N° 26.206 (2006), las Resoluciones 155 (2011) del Consejo Federal de Educación y las Resoluciones Provinciales de Córdoba 311 (2016), 667 (2011) y 1825 (2019). Los resultados muestran que el trabajo del docente de apoyo a la inclusión se pasa por la construcción de un trabajo colaborativo desarrollado entre los actores escolares. También se evidenció la presencia de elementos del capitalismo y neoliberalismo en la constitución de las políticas educativas, que interfieren directamente en las condiciones laborales docentes, tomando como ejemplo la intensificación y sobrecarga del trabajo de los cambios impulsados por la Resolución n° 1825 (2019).

**Palabras-chave:** Labor docente; educación especial; formación de maestros; Argentina; Docente de Apoyo a la Inclusión (*DAI*).

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Distribuição das DAI da equipe da Escola La Docta .....	29
Tabela 2 - Alunos matriculados na educação obrigatória e integrados na escola de nível na Argentina.....	47
Tabela 3 - Alunos matriculados na educação obrigatória e integrados na escola de nível em Córdoba .....	48
Imagem 1 – Registro feito no pátio de uma das escolas de nível em Córdoba.	53
Imagem 2 – Registro feito em uma rua de Córdoba.....	54
Imagem 3 – Circuito: etapas do trajeto percorrido pelo informe .....	94
Tabela 4 - Número de alunos com solicitação para acompanhamento .....	96
Quadro 1: Documentos relacionados ao trabalho da DAI .....	102
Quadro 2: grade curricular do curso de educação especial .....	117
Quadro 3: habilidades do profissional graduado em educação especial.....	119

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Corona vírus
DAI	Docente de Apoio à Inclusão
GETRAFOR	Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente
LEN	Lei de Educação Nacional
MEI	Micro Empreendedor Individual
NEDD	Necessidades Educativas Derivadas da Deficiência
OM	Organizações Multilaterais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
REDESTRADO	Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRAEPE I	Trabalho e formação docente, educação especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades

UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UPC	Universidade Provincial de Córdoba

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>19</b>
1.1 Aspectos epistêmicos – metodológicos.....	19
1.2 Caracterização do campo – <i>una mirada sobre la Argentina y la Provincia de Córdoba</i> .....	24
1.3 A organização das escolas de educação especial e a Escola <i>La Docta</i> ....	28
1.4 Caminhos percorridos pela pesquisa: distâncias, espaços e experiências	31
<b>2. APROXIMAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA – DA HISTÓRIA DOCUMENTADA ÀS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA DAI EM CÓRDOBA</b> .....	<b>39</b>
2.1 O que dizem os documentos oficiais sobre a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência .....	42
2.2 Público-alvo da educação especial: analisando números .....	46
2.3 A Resolução nº 1825/2019 e seus desdobramentos .....	49
2.4 Premissas do modelo social de deficiência .....	57
<b>3. ASPECTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA</b> .....	<b>61</b>
3.1 Caracterização do trabalho do Docente de Apoio à Inclusão (DAI) na Província de Córdoba.....	66
3.1.1 As atribuições da DAI no processo de inclusão de alunos com deficiência .....	71
3.1.2 As atribuições da escola no processo de inclusão de alunos com deficiência .....	73
3.1.3 As atribuições da família no processo de inclusão de alunos com deficiência .....	82
3.1.4 Trabalho da Docente de Apoio à Inclusão (DAI): articulações com o cotidiano escolar .....	85
3.2 A formação do Docente de Apoio à Inclusão .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A - Registro de atividades de pesquisa em Córdoba</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B - Carta de apresentação</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICE C - Término de consentimiento libre y esclarecido (TCLE)</b> ...	<b>139</b>
<b>APÊNDICE D - Autorização</b> .....	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Fazer pesquisa na área da educação, é colocar-se em um movimento constante de reflexão. Este campo de pesquisa é amplo e oferece diversas nuances com suas especificidades a serem investigadas. Selecionei dois recortes, dentre tantos possíveis, que serão discutidos de modo mais aprofundado neste estudo – o trabalho docente e a educação especial - de modo contextualizado. São recortes simbólicos, pois não é possível suspendê-los da realidade da qual fazem parte para posteriormente estudá-los. Assim, serão analisados na relação que estabelecem com a escola, com as políticas públicas, com outros profissionais, etc.

O campo está situado na Província de Córdoba, na Argentina, a qual é reconhecida como uma referência para todo o país devido aos projetos desenvolvidos e o modo de organização para atendimento ao público da educação especial. O docente de educação especial nesta região leva em seu nome uma das principais funções que desempenha: Docente de Apoio à Inclusão (DAI). A forma como esta inclusão é organizada e as contribuições deste profissional no processo de inclusão de alunos com deficiência, foram aspectos que pude observar durante o período que imergi no campo e acompanhei o desenvolvimento deste trabalho.

Na condição de pesquisadora estrangeira, cheguei ao campo com o lembrete de que a educação especial é uma das partes que compõem o processo escolar, que por sua vez, é constituído por uma trama complexa que sustenta um cenário composto por diversos elementos que interatuam, como tradições e dimensões políticas, administrativas e burocráticas (ROCKWELL, 1999). A escola, enquanto parte desse processo, deve propiciar o desenvolvimento de uma educação crítica para todos, de modo que todos os alunos possam ampliar a consciência sobre si mesmos, independentemente da presença de deficiências (BARROCO; TULESKI, 2007).

A escolha pelo local ocorreu devido aos contatos já estabelecidos com o campo, a partir de outra investigação em Córdoba, com foco no docente de apoio

à inclusão em Córdoba. Esse outro trabalho permitiu uma primeira aproximação da realidade dessa profissão, bem como da organização da educação na Argentina. A pesquisa pioneira faz parte do mesmo grupo de pesquisa, e será apresentada mais à frente, ainda na introdução, mas antes disso, cabe destacar a proximidade existente entre Brasil e Argentina, que constitui outro fator relevante para a escolha do local de pesquisa.

Além de serem países vizinhos, possuem um histórico semelhante em termos políticos e sociais. Desde já, informo que apesar das possibilidades comparativas entre Brasil e Argentina, a pesquisa não foi desenhada para essa finalidade, mas sim, para problematizar como o trabalho do docente de apoio à inclusão é desenvolvido em Córdoba. O problema de pesquisa nesta investigação, constituiu-se a partir da seguinte pergunta: como se dá a organização do trabalho da DAI na Província de Córdoba?

Para compor este cenário de pesquisa, parto também da crítica que se faz à adoção de uma perspectiva neoliberal para pensar a escola pública no Brasil a partir de modelos de educação originários de países com trajetórias tão distintas da realidade brasileira, como Finlândia e Estados Unidos. A perspectiva neoliberal incute um caráter mercadológico na educação e nas políticas públicas da área, ao mesmo tempo em que concorre com uma outra perspectiva, que acredito e defenderei aqui, na qual as singularidades e diferenças sociais tem grande importância no processo de construção da educação (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2017).

Na década de 1990, a América Latina vivenciou uma reforma educativa, liderada por organismos internacionais, em resposta ao fracasso das reformas econômicas da década anterior. A educação passou a ser utilizada como uma ferramenta de promoção do desenvolvimento social e econômico, através da formação da força de trabalho e do favorecimento do desenvolvimento nacional autossustentável (RODRÍGUEZ, 2008).

Como medidas adotadas para a efetivação desse processo, Tello e Almeida (2014, p. 165) apontam para a implementação de “uma série de reformas para desregular o trabalho e para dar uma orientação privatizada à

produção e ao mercado, gerando profundas mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais” nos países latinoamericanos.

No decorrer da dissertação apresentarei algumas ressonâncias que podem ser compreendidas como frutos da perspectiva neoliberal que atravessa a educação na América Latina, como as propostas para a formação inicial de professores e as condições de trabalho docente. A compreensão de políticas docentes parte da analogia de um “tecido, uma vez que as mesmas se despregam e se desenvolvem à medida em que as diversas linhas se constituem” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 165). A transversalidade da temática neoliberal permitiu que a análise de tais repercussões nas políticas docentes seja considerada uma das questões chaves deste trabalho.

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o trabalho e a formação do docente de apoio à inclusão na Província de Córdoba, na Argentina. Desse objetivo inicial, derivam-se outros dois objetivos específicos: analisar as políticas educacionais da Argentina que orientam a formação e o trabalho da DAI; compreender a organização escolar na província de Córdoba na perspectiva da inserção da DAI.

Esta pesquisa dialoga com alguns projetos integrantes do Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Estes diálogos apontam para certas aproximações entre eles e nos ajudam a pensar na Educação no contexto da América Latina, compreendendo suas especificidades.

O primeiro vínculo é o projeto guarda-chuva “Trabalho e formação docente, educação especial e processos de escolarização: desafios, perspectivas e possibilidades” – TRAEPE I – que tem como objetivo principal “pesquisar os processos de escolarização, trabalho e formação docente, que consubstanciam a aprendizagem de estudantes público alvo da educação especial”. Um dos objetivos específicos do projeto guarda-chuva 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”.

O segundo vínculo é uma pesquisa que também integra o GETRAFOR e consiste em um balanço de produções, com o intuito de mapear as produções sobre a América Latina e o trabalho docente para compreender quais aspectos e dimensões têm sido destacados (FERREIRA, 2002). Para isso, buscou-se em bases de dados publicações de 2009 a 2018 com os descritores: “América Latina” + “Trabalho Docente”; América Latina + Formação Docente; América Latina + Docência; América Latina + Docente. Os resultados apontam para uma escassez nas publicações referente à temática Educação na América Latina, visto que foram encontrados apenas 18 trabalhos na plataforma Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e 8 na plataforma da REDESTRADO (Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente).

Os resultados encontrados no balanço de produções corroboram a ideia de que não é possível pensar em uma educação una a nível de América Latina, isto é, uma educação comum em toda sua extensão, ao considerar tamanha diversidade presente em sua composição (DRAGHI *et al.*, 2015). É possível que algumas escolas apresentem certas semelhanças no modo de serem pensadas e geridas, mas basta um olhar um pouco mais aprofundado para perceber seus distanciamentos e singularidades.

As singularidades encontram-se em um movimento de constante tensão, pois, ao mesmo tempo em que não podemos negar suas existências, também são ofuscadas pelos efeitos do neoliberalismo, que impõem uma lógica de homogeneidade não apenas à educação, mas “na sociedade em seu conjunto, na qualidade da população, na cooperação, na convenção, na aprendizagem, nas formas de organização que hibridizam o mercado, a empresa, a sociedade” (PELBART, 2003, p. 110). O caráter abrangente do neoliberalismo que atinge os espaços de maneira quase total, ou total, está relacionado a outro aspecto fundamental dessa perspectiva, que é a globalização. Assim, essa forma de pensar, de governar e disciplinar, aos poucos engloba pessoas, instituições, estados inteiros.

A diversidade presente na América Latina se dá em vários aspectos, como o geográfico, político, cultural e linguístico (ARDAO, 2019), e ainda é preciso levar em conta as tradições e trajetórias de cada país, de cada estado, cidade, bairro e escola para pensar na caracterização de cada espaço. Rockwell e Ezpeleta (2007) apontam para a noção de que mesmo em um mundo capitalista, uma escola certamente é diferente da outra, mesmo que tenham em comum o pertencimento à América Latina, ou determinado país, estado, província, cidade ou bairro.

A América Latina não é delimitada por uma região específica, mas sim por 20 países que adotaram línguas românicas, isto é, línguas que tiveram origem a partir do latim – português, espanhol e francês. Os países que possuem esta característica são: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

O terceiro vínculo é a pesquisa intitulada “Trajetórias da educação especial argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na Província de Córdoba” sob responsabilidade da pesquisadora Beatrícia da Silva Rossini Pereira que teve como objetivo compreender a trajetória da educação especial na Argentina com foco no trabalho docente na educação básica.

Esta investigação permitiu os primeiros contatos do grupo de pesquisa com o campo da educação especial na Argentina e corroborou com a ideia de que há uma escassez de pesquisas acadêmicas nesta área. Se os resultados já eram reduzidos quando a busca era por educação na América Latina, reduzem ainda mais quando o foco é educação especial.

Pereira (2019) realizou um balanço de produções científicas para verificar o que já foi produzido na área, e utilizou os descritores “educação especial + Argentina” nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Scielo, Educa e CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais. A busca aplicou um recorte de produções no período de 2006 a 2018 e não encontrou trabalhos com esta temática específica.

Partindo dos resultados encontrados nas pesquisas vinculadas e da pesquisa atual, a dissertação está organizada em três capítulos: primeiramente, o “Percurso Metodológico” que abarca as escolhas metodológicas feitas para o desenvolvimento da pesquisa, uma breve caracterização do campo, a organização das escolas de educação especial e da escola acompanhada na pesquisa, e por fim, os caminhos percorridos durante a investigação.

O segundo capítulo, intitulado como “Aproximações do campo de pesquisa - da história documentada às possibilidades de atuação da DAI em Córdoba” contextualiza a Província de Córdoba e as legislações estudadas que dialogam sobre a modalidade da educação especial, bem como o modelo adotado para a compreensão de deficiência, que é o modelo social.

O terceiro capítulo “Aspectos constitutivos do trabalho docente” apresenta uma caracterização do trabalho docente e suas condições do trabalho e está dividido em dois subcapítulos: o primeiro subtítulo aborda a “Caracterização do trabalho do docente de apoio à inclusão (DAI) na Província de Córdoba” a partir de suas atribuições e também das atribuições da escola e da família. O segundo subtítulo “A formação do docente de apoio à inclusão (DAI)” conta como acontece esta formação, e também sobre a trajetória de formação da DAI acompanhada na pesquisa.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO

*Caminante, no hay camino, se hace camino al andar*

Antonio Machado

O percurso metodológico é onde apresento algumas das escolhas norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa, como a perspectiva teórica utilizada para compreensão das temáticas de educação especial e trabalho docente, as características do campo, as ferramentas e o processo da investigação.

Assim, o conteúdo proposto para este capítulo está dividido em três momentos, sendo eles: aspectos epistêmicos – metodológicos; caracterização do campo; e por fim, os caminhos da pesquisa.

### 1.1 Aspectos epistêmicos – metodológicos

A pesquisa em questão tem como aporte teórico a perspectiva histórico cultural que tem como base os princípios do materialismo histórico dialético, caracterizado a partir do “movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens” através da história (PIRES, 1997, p. 87). A escolha por esta perspectiva se dá a partir da familiarização com esta teoria em minha trajetória profissional enquanto psicóloga, como forma de compreender a construção social dos sujeitos e as relações que estabelecem com o mundo em que vivem.

A Psicologia histórico cultural, pautada no materialismo histórico, oferece uma abordagem bastante fecunda para o estudo da educação especial por proporcionar uma perspectiva de totalidade da condição humana, pensada a

partir das mediações que ocorrem entre o sujeito e o mundo (KLEIN; SILVA; DA MATA, 2012).

Com base neste método, a discussão conta com as obras de Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo russo que pesquisou o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual humano (VYGOTSKY, 2011; GRAHAM, 1994). A obra de Vygotsky torna-se um diálogo relevante para esta pesquisa ao proporcionar uma leitura que problematiza a forma como a dinâmica social e histórica afetam a condição de desenvolvimento humano, com destaque aqui, para o desenvolvimento de pessoas com deficiência (DAINEZ; SMOLKA, 2019).

A problematização destas questões implica em uma pesquisa de cunho qualitativo, que propõe a compreensão de um fenômeno em seu contexto, analisado a partir de uma perspectiva integrada (GODOY, 1995). Ao eleger este tipo de pesquisa, entendo que na qualidade de pesquisadora, assumi a tarefa de buscar compreender como as pessoas estão construindo o mundo em seu entorno a partir da observação do contexto, visto que o contexto oferece não somente o material dessa construção, mas também configura a forma e o processo de construção (ANGROSINO, 2008).

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características presentes na pesquisa qualitativa. A primeira corresponde ao reconhecimento do ambiente natural como a fonte direta de dados e o investigador é o instrumento principal da pesquisa. A segunda reforça o caráter descritivo dos dados e das análises, trabalhados de maneira detalhada e sem a intenção de reduzir os resultados encontrados em números. A terceira característica refere-se a um maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos. A quarta aponta para a análise de dados que tende a ser realizada de maneira indutiva, isto é, não contam com nenhuma hipótese definida a priori e são definidos de acordo com o agrupamento dos dados recolhidos. A quinta e última ressalta a importância dada aos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Um método que proporciona este tipo de compreensão é a etnografia, definida por Angrosino (2008, p. 30) como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano - suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas

produções materiais e suas crenças". Este descrever, proposto pela etnografia, deve buscar compreender como estes elementos foram se constituindo até o momento presente, através de relatos formais e informais, documentos diversos e outros fatores que possibilitem estabelecer pontos de conexão na construção desta realidade.

O pesquisador que opta pela pesquisa etnográfica ocupa-se do cotidiano do campo de investigação e participa subjetivamente da vida daqueles que estão sendo estudados, já que a pesquisa acontece *in loco* (ANGROSINO, 2008). Este fator possibilita que as situações sejam observadas em seu ambiente de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994), mas sem perder de vista que a presença do pesquisador pode impactar no cotidiano escolar e nas ações daqueles que tomam conhecimento desta presença.

André (2009) aponta para a diferença que existe entre o pesquisador etnógrafo e o pesquisador da educação. Enquanto o primeiro se detém à descrição cultural - práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados - o segundo direciona sua atenção para o processo educativo, que está imerso em uma determinada cultura. Esta distinção, marcada pelo recorte de pesquisa, desobriga o pesquisador educacional a cumprir alguns requisitos da etnografia como a longa permanência no campo e a utilização de categorias sociais amplas para a análise de dados.

Deste modo, a diferenciação destacada por André (2009) possibilita assumir para esta pesquisa uma posição de inspiração e/ou adaptação etnográfica. Uma pesquisa em educação com inspiração etnográfica é caracterizada pelo uso de técnicas como a observação participante e a análise de documentos, e também pelo "princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado [...] [pois] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados" (ANDRÉ, 2009, p. 24).

A partir da compreensão do lugar de pesquisadora, durante o período de permanência no campo, fiz uso de um diário de campo como um dispositivo "que trabalha com o cotidiano da pesquisa, historicizando-o, registrando-o, potencializando-o; ou seja, incluindo-o naquilo que normalmente fica fora dos relatos considerados científicos" (COIMBRA; NASCIMENTO, 2012, p. 133). Na

prática, este diário materializou-se de diferentes formas: um bloco de notas que esteve comigo enquanto visitei as escolas e fiz algumas anotações tanto em campo quanto posteriormente, já em casa.

Ao fim dos dias, reli as anotações produzidas em campo e anotei algumas dúvidas que iam surgindo em relação ao desenvolvimento das práticas que observei e outros questionamentos que pude levar para o campo em outros momentos. Esta dinâmica funcionou como um “termômetro” da minha compreensão de parte das atividades que acompanhei, principalmente a organização burocrática e das documentações. Além disso, elaborei um arquivo no computador para registrar as atividades desenvolvidas em cada dia da pesquisa, no período em que estive na Argentina. Este arquivo está no Apêndice A, com as informações resumidas, mas apresenta as datas e os locais visitados.

O uso de uma abordagem de inspiração etnográfica aplicada ao campo educacional funcionou “como um funil: no início, há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos” (MARFAN, 1986, p. 44). Estar em campo e utilizar a metáfora de um funil foi uma estratégia para redirecionar o foco da pesquisa constantemente. A imersão no campo despertou a atenção e o olhar para diversos assuntos – o idioma, a arquitetura, a gastronomia, as vestimentas, as relações, os documentos oficiais e não oficiais, as hierarquias – que apareciam de modo muito convidativo a serem observados mais de perto.

Deste modo, o conteúdo do diário foi uma ferramenta que auxiliou na organização da pesquisa enquanto estava em campo e posteriormente no afunilamento da análise de dados, pois participou do processo de organização das informações registradas e possibilitou “auscultá-las e dar-lhes sentido” (STRECK, 2006, p. 259).

Para a análise de dados, utilizei a análise de conteúdo, que consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 42). O uso deste tipo de abordagem tem como finalidade realizar uma análise crítica de discursos em formas variadas, com a intenção de “ver e ouvir” o que está para além daquilo que foi pronunciado. A análise de conteúdo é constituída

a partir de três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na pré-análise elenquei os documentos como as legislações, resoluções e outros referenciais teóricos, e os documentos produzidos durante o tempo em Córdoba. A partir dessa listagem, pude visualizar os documentos oficiais, as gravações, anotações do campo, e preparar esses materiais para a análise. Para escutar as gravações de uma maneira mais fluente, segui a ordem cronológica em que foram gravadas, como uma maneira de lembrar as entrevistas, os contextos, os objetos, entre outros. Reli alguns pontos-chaves dos documentos oficiais, como a organização das escolas e a formação do docente de educação especial.

Já na fase da exploração do material, escutei novamente as gravações buscando semelhanças e distanciamentos entre as falas, tanto entre os entrevistados, como entre entrevistados e os documentos oficiais. Após as atividades de pesquisa realizadas em Córdoba, transferei os áudios gravados para o computador e os escutei para fazer a transcrição das gravações. Na medida em que fui transcrevendo, fui agrupando falas e informações das participantes de acordo com algumas temáticas – história da educação especial, organização das escolas, formação da DAI, elementos sobre a rotina de trabalho, entre outros.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, as temáticas identificadas anteriormente, somadas às discussões encontradas nas resoluções estudadas e a bibliografia, possibilitaram não só organizar a divisão dos capítulos da dissertação, mas também estabelecer um olhar ampliado para a dinâmica da educação especial em Córdoba e os diversos elementos constituintes.

Nesse processo de organização dos materiais pesquisados e a composição da análise de dados, fez-se necessária a criação de categorias de análise a partir de aproximações e distanciamentos encontrados no decorrer das etapas da pesquisa, sendo este um movimento que “provoca constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria” (FRANCO, 2012, p. 64).

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille e através do parecer número 3.552.752, informaram que não poderiam aprovar, devido à abrangência internacional do estudo. O sistema CEP e CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) não estão habilitados para autorizar atividades em outro país, neste caso a Argentina, pois cada um é responsável por aplicar em seu território, suas diretrizes éticas. Independente da aprovação, todas as etapas da pesquisa aconteceram de acordo com as exigências da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

O projeto de pesquisa foi apresentado para a Subdireção de Educação Especial e Hospitalar de Córdoba, em uma versão traduzida para o espanhol para que pudessem ter uma melhor compreensão da proposta de trabalho. Através deste documento, as responsáveis tomaram conhecimento dos objetivos e etapas de desenvolvimento do estudo e consentiram a realização da pesquisa.

## 1.2 Caracterização do campo – *una mirada sobre la Argentina y la Provincia de Córdoba*

A Argentina está localizada na América do Sul e também integra os países da América Latina. Está entre os 10 maiores países do mundo, com extensão territorial de 3.761.274 km<sup>2</sup> e população de 40.117.096 habitantes, de acordo com os dados do site oficial<sup>1</sup>. Este país foi colonizado por espanhóis que vieram em busca de riquezas naturais em 1516, e conquistou sua independência em 1816, após guerrear contra a Espanha desde 1810. Esse foi um dos primeiros grandes conflitos vivenciados pelo país e que ocasionou um intenso processo de reestruturação, bem como de recuperação após tantos anos de exploração pelos colonizadores e pelo contexto de guerra.

Outro fator relevante para a compreensão da realidade argentina, é a crise de 2001 que teve como um dos disparadores, o anúncio de que o país não quitaria sua dívida pública, o que quebrou a confiança conquistada com os

---

<sup>1</sup> ARGENTINA. **Nuestro país**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/pais>. Acesso em: 22 fev. 2021.

países investidores e parceiros econômicos. Diante disso, encontrou dificuldade para obter empréstimos internacionais, teve sua moeda desvalorizada e sua reserva internacional caiu ano após ano. Diversos efeitos dessa crise e de seus desdobramentos reverberam ainda hoje no país e também contribuíram para as crises subsequentes, como a que teve início no ano de 2018.

Em 2018, a moeda sofreu forte desvalorização devido ao aumento das taxas de juros nos Estados Unidos, o que não afetou somente a Argentina, mas também diversos países emergentes. O peso argentino foi o maior prejudicado, o que fez com que o país recorresse a um empréstimo de 50 bilhões de dólares junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), como fez em outras situações recorrentes desde 1958, e gerou descrédito com outros países, por não cumprirem os cronogramas acordados para o pagamento da dívida assumida (WALKER; PALUMBO, 2018).

Em 2020, a crise foi agravada devido a pandemia de *COVID-19* (Coronavírus) que exigiu medidas de restrição social, fechamento de comércios, das fronteiras, e conseqüentemente, a interrupção de diversos serviços, em especial àqueles que trabalham de maneira informal, como garçons, empregadas domésticas, pedreiros, entre outros. O governo ofereceu subsídio para que as empresas pudessem pagar seus funcionários, o que não inclui os trabalhadores informais. Assim, os efeitos atingiram principalmente a parte inferior da classe média e as classes mais pobres, aumentando a taxa de pobreza de 35,5% para 40,9% (MOLINA, 2020).

Num panorama geral, essa é a situação atual da Argentina, inclusive na Província de Córdoba, que foi o local escolhido para a pesquisa. Córdoba recebe montadoras internacionais de veículos que têm participação em peso na economia do país, mas desde o início da pandemia, ocorreram diversas demissões e retiradas de plantas de trabalho, que também contribuem com o agravamento da crise.

A Província de Córdoba é uma das 23 províncias<sup>2</sup> argentinas e possui população aproximada de 3.308.876 pessoas sobre uma área de 165.321 km<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> “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

enquanto a cidade Córdoba, a capital da Província, tem a estimativa de 1.329.604 pessoas distribuídas em uma superfície de 576km<sup>2</sup> e ocupa a segunda posição no *ranking* de cidades mais populosas da Argentina (CORDOBA, 2019).

As principais atividades produtivas desenvolvidas na província são formadas pelos setores da agroindústria e do turismo, além do setor automotivo. As plantações de maior peso são as de soja, milho, trigo, sorgo, girassol e amendoim, sendo que os pratos que levam milho e amendoim como ingredientes são bastante comuns na identidade culinária. Além disso, as atividades de exploração animal, como bovinos, suínos, ovinos e caprinos, exercem um papel importante na economia provincial, assim como os ramos automotivo, maquinaria, alimentos, material ferroviário e aeroespacial. O setor de turismo atrai visitantes nacionais e estrangeiros com interesse de conhecer suas serras, paisagens, desfrutar do clima e de diversos pontos turísticos, como a *Manzana Jesuítica* na cidade de Córdoba, que foi declarada como Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO no ano de 2000 (ARGENTINA, 2021).

Além de ser um dos principais pontos turísticos da cidade com localização central, a *Manzana* é um complexo musealizado que abriga algumas construções importantes, como a Igreja da companhia de Jesus, a *Capilla Doméstica*, o Colégio Nacional de Monserrat e a Reitoria da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), que é a primeira universidade da Argentina e uma das mais antigas da América Latina<sup>3</sup>.

Além da beleza rústica, a história desses edifícios aponta para a presença e a participação dos jesuítas na construção da cidade e do sistema educacional, que é um ponto de aproximação com a história da colonização brasileira, assim como de outros países latino-americanos. As influências jesuíticas na educação, dialogam com uma perspectiva de influência religiosa, principalmente católica, mas que se transformou por conta do aparecimento e fortalecimento de outras religiões, como a bancada evangélica. A religião participa na construção de

---

governo e deve garantir a justiça, regime municipal e educação primária” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 13).

<sup>3</sup> CORDOBA. *Turismo - Manzana Jesuítica*. Disponível em: <http://cordobaturismo.gov.ar/experiencia/manzana-jesuistica-2>. Acesso em: 22 fev. 2021.

políticas educacionais, de modo que, o ensino religioso integra os currículos escolares (CURY, 2004).

Essa influência religiosa parece ter contribuído de maneira mais explícita na educação especial, através das interpretações de como essas pessoas foram vistas ao longo da história a partir de diferentes concepções de deficiência (JANNUZZI, 2004). Como exemplo, tem-se a ideia de que ter uma deficiência é ser anormal, é sinônimo de estigma, de modo que as diferenças eram compreendidas como um problema, como um defeito.

O site oficial do governo da Argentina dá destaque para dois grandes marcos que aconteceram na província de Córdoba, mas que tiveram incidência institucional a nível nacional, sendo eles, a Reforma Universitária (1918) e *el Cordobazo* (1969).

O primeiro marco compreende a conquista de que todos devem ter acesso à universidade em todo o país, sem passar por concursos, com créditos ao movimento estudantil e reforçado pela classe trabalhadora que estava em greve no momento. Isso representou uma ruptura com ideais conservadores que operavam na cidade, como o foco da educação, que ainda era pensada principalmente para as elites (FREITAS NETO, 2011).

O segundo marco diz respeito a um movimento que envolveu diversos grupos, como os trabalhadores de montadoras de automóveis, trabalhadores de pequenas indústrias ou autônomos, sindicalistas e estudantes, fortemente reprimidos pelas forças militares. Um importante precedente foi o fim do governo de Perón, em 1955, que deu início à terceira ditadura vivenciada pela Argentina, e acarretou um déficit econômico, o aumento da pobreza nacional, e diversos prejuízos nas condições de trabalho. *El Cordobazo* inspirou outros movimentos civis marcando uma política de caráter revolucionário, e produzindo o começo do fim da ditadura, que perdurou nos anos de 1966 a 1973 (AZEVEDO, 2018).

Ambos eventos ocorreram com a forte participação da população diante de insatisfações com questões sociais atravessadas pela política, pela economia e pela educação. Isso gera uma certa identidade ao povo argentino, como um povo que reivindica e luta por seus direitos. Recentemente, no fim do ano de 2020, mesmo com a pandemia de COVID-19 ainda sem solução, a pressão

popular ajudou o país a conquistar o direito ao aborto legalizado, que é uma pauta de discussão e luta de muito tempo. Além disso, também é possível pensar na Argentina como uma nação que está em constante processo de reorganização e recuperação, devido às crises econômicas, políticas e sociais que enfrenta.

Trago essa breve introdução da história da Argentina e de Córdoba como forma de caracterizar e contextualizar o campo de pesquisa e o meio dos sujeitos participantes. Eventos assim, constituem-se de modo dialético, na medida em que são atravessados e produzem atravessamentos na organização local e nacional, e reverberam de diversos modos, como na criação de políticas públicas que serão discutidas mais à frente, no capítulo 2, com foco no público alvo da educação especial.

### 1.3 A organização das escolas de educação especial e a Escola *La Docta*

Na Província de Córdoba existem 82 escolas de educação especial públicas e 40 escolas privadas, sendo que todas elas funcionam sob orientação da Subdireção de Educação Especial e Hospitalar de Córdoba. As escolas de educação especial são divididas em zonas de atuação, e cada zona compreende um número variável de escolas na região. Vale destacar que nem todas as escolas de nível<sup>4</sup> da cidade estão cobertas pelas escolas de educação especial, isto é, ainda existem muitas que não recebem este apoio devido à falta de recursos – humanos e financeiros. Esta dificuldade é agravada em regiões rurais, pois a distância entre as escolas costuma ser muito maior e implica em custos adicionais para o deslocamento de uma DAI para realizar o acompanhamento da escola, bem como de outros profissionais.

Além das escolas de educação especial, existem também os “anexos” que são uma espécie de “dispositivos” presentes em algumas regiões, que devido ao baixo número populacional, não comportam escolas. Estes anexos são espaços

---

<sup>4</sup> Escola de nível é a denominação utilizada na Argentina, como uma equivalência para escolas de ensino regular no Brasil. Utilizaremos a nomenclatura para diferenciar da escola de educação especial ao longo deste trabalho.

dependentes de uma escola de educação especial nas proximidades, que opera como uma escola base para o dispositivo. Outra característica que os diferencia, é que os anexos possuem um coordenador, enquanto as escolas contam com um diretor.

A escola de educação especial designada pelo Ministério de Educação para esta pesquisa foi a *La Docta*<sup>5</sup>, que se encontra na cidade de Córdoba. A equipe de DAI desta escola é composta da seguinte forma:

Tabela 1 - Distribuição das DAI da equipe da Escola La Docta

Nível	Nº de DAI
Inicial	1
Primário	9
Secundário	5

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

A escola tem 15 vagas para a função de DAI, mas três desses professores têm carga dupla, o que corresponde a dois períodos de trabalho. Sendo assim, o total de professores de educação especial nessa escola é de 12. Cada DAI fica responsável por um número de escolas de nível, que também pode ser variável. Exemplo: uma DAI ficará responsável por cinco escolas, enquanto outra poderá acompanhar sete escolas.

As escolas de educação especial possuem duas equipes de trabalho, sendo a primeira delas a equipe técnica, e a segunda, corresponde à equipe de apoio à inclusão. De acordo com a coordenadora da equipe de apoio, estas equipes “*estão diferenciando-se por suas funções, perfis e objetivos (de tipo terapêutico a pedagógico, de âmbito clínico a escolar institucional, pelo âmbito*

<sup>5</sup> *La Docta* em latim quer dizer “A sábia” e é um dos apelidos da cidade de Córdoba por abrigar a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), a mais antiga do país, e a quarta na América.

em que são exercidos)<sup>6</sup>” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020, tradução nossa).

Na Escola *La Docta*, além das DAI, a equipe de apoio à inclusão conta com uma coordenadora. A equipe de apoio trabalha de maneira conjunta à equipe técnica da Escola Especial, que é formada por um psicopedagogo (que tem carga dupla e ocupa o cargo de diretor da escola), duas psicólogas, uma assistente social e uma terapeuta ocupacional que estão distribuídas nos dois turnos da escola. Em outras escolas especiais, também é possível encontrar outros profissionais integrando a equipe, como fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

Atualmente a Escola *La Docta* faz a cobertura, no nível inicial, de 15 *jardines*<sup>7</sup> que já contam com processos de inclusão, e cinco que estão em processo de avaliação para decidir se receberão este apoio. A cobertura é feita por uma DAI, com suporte da equipe técnica e da coordenadora. O acompanhamento neste nível tem como foco principal desenvolver orientações à docente de turma a partir de seus relatos, enquanto com escolas primárias, envolve a família e um acompanhamento mais próximo ao aluno.

No nível primário, tem-se o total de 31 escolas de nível que recebem apoio, sendo que 19 delas são acompanhadas nos dois turnos (matutino e vespertino). Este acompanhamento se dá através do trabalho de nove DAI, que distribuem sua carga horária em 47 turnos, também com suporte das equipes e da coordenadora.

E por fim, no nível secundário, 10 escolas de nível são acompanhadas por três DAI, sendo que duas delas tem carga dupla, isto é, trabalham de manhã e de tarde, e uma delas tem carga simples com seu horário distribuído em três dias à tarde, e dois pela manhã.

A Escola *La Docta* conta com *talleres*, que são oficinas de trabalho nas áreas de carpintaria, culinária, eletricidade, horta, ferraria, alvenaria, entre outros. Essas oficinas são oferecidas de modo complementar aos alunos com

---

<sup>6</sup> No original: “*Son equipos que están diferenciándose de las funciones, perfiles y objetivos (de tipo terapéutico a pedagógico, de ámbitos clínico a escolar institucional, por el ámbito en que se ejercen)*” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020).

<sup>7</sup> *Jardines* equivalem aos centros de Educação Infantil no Brasil.

idade entre 12 e 21 anos com deficiência intelectual que estão cursando o ensino secundário nesta mesma instituição.

#### 1.4 Caminhos percorridos pela pesquisa: distâncias, espaços e experiências

Ainda no Brasil, realizei um contato prévio via *e-mail* com a Subdireção de Educação Especial e Hospitalar de Córdoba, no mês de outubro de 2019, pelo qual formalizei o interesse em pesquisar o trabalho do docente de apoio à inclusão. Ao chegar em Córdoba no início do mês de março de 2020, uma das minhas primeiras atividades de pesquisa foi a visita ao Ministério de Educação, e a Subdireção Especial e Hospitalar que ficam em um mesmo prédio.

O nome deste espaço aponta para uma relação antiga que existe entre a Educação e a Saúde, conforme analisado por Angelucci (2015). De acordo com a autora, essa relação pode ser observada na forma como a Educação se utiliza de diagnósticos em Saúde para desenhar o tipo de atendimento oferecido ao público-alvo da educação especial, e que implica também na concepção de deficiência utilizada pelos profissionais e instituições. Esses pontos serão abordados de maneira mais aprofundada ao discutir a elaboração de documentos envolvidos no processo de inclusão de alunos que são, ou serão atendidos pela DAI, no item 3.1 “Caracterização do trabalho do Docente de Apoio à Inclusão (DAI) na Província de Córdoba”.

Já no Ministério, encontrei-me com a Coordenadora Pedagógica de educação especial. Nessa primeira conversa, me apresentei e contei um pouco sobre minha universidade de origem, sobre o GETRAFOR e sobre as pesquisas – a minha, as desenvolvidas no Grupo, e a realizada em Córdoba no ano anterior por Pereira (2019). A Coordenadora fez uma breve contextualização da educação especial na Argentina e em Córdoba, contou como funciona a divisão de cargos e trabalho no Ministério, e por fim, ajustamos os próximos passos da pesquisa. Nesse encontro também oficializamos a autorização para a pesquisa e entreguei a carta de apresentação assinada pela Univille, que está no apêndice B.

Logo no dia seguinte, retornei à Subdireção e a Coordenadora Pedagógica foi quem me recebeu novamente. Ela me apresentou à toda a equipe da Subdireção que estava presente naquele dia e disse que estaria à minha disposição para quaisquer eventuais necessidades. Também pude conhecer a Diretora Geral<sup>8</sup> de Educação Especial e apresentar minha pesquisa a ela na qual a Coordenadora Pedagógica participou. Penso que a abertura de agenda e a disponibilidade dessas profissionais para me receberem, está diretamente associado à experiência positiva que tiveram com a pesquisadora e a pesquisa anterior, e ao interesse em fomentar pesquisas que possam contribuir com a área.

A Diretora narrou parte de sua trajetória profissional na Educação e contou que está no cargo há quatro períodos de governo, com início em 2008 e totalizando 13 anos de trabalho na diretoria. E, mais interessante do que a manutenção do cargo na troca de governos, são os possíveis resultados dessa permanência, especialmente, no sentido de consolidação de um modelo de trabalho desenvolvido.

De acordo com ela, um dos aspectos positivos de estar no cargo há tanto tempo acompanhada de sua equipe é poder manter uma linha de política pública em que *“a essência, o princípio da linha tinha que ver com os direitos humanos, com dar todas as possibilidades aos coletivos mais vulneráveis e foi assim com o horizonte deste Ministério<sup>9</sup>”* (DIRETORA GERAL, 2020, tradução nossa). Os coletivos vulneráveis referem-se àqueles que constituem grupos como o público-alvo da educação especial, indígenas, mulheres, entre outros. Compreendo que historicamente esses grupos dependem fortemente das políticas públicas para a garantia de seus direitos, como resultado do modo desigual que o Estado e a economia operam e reproduzem a diferença entre classe, gênero e etnia em um processo de exclusão social.

---

<sup>8</sup> A entrevista com a diretora geral está referenciada no texto separadamente, mas na lista de referências aparece junto à entrevista da coordenadora pedagógica, pois a entrevista ocorreu em um mesmo encontro com as duas participantes.

<sup>9</sup> No original: *“la esencia, el principio de la línea tenía que ver con los derechos humanos, con darle todas las posibilidades a los colectivos más vulnerables y fue así como este horizonte de este ministerio”* (DIRETORA GERAL, 2020).

Para Sawaia (2010, p. 09), a exclusão “é um processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros”. Assim, torna-se inviável desenvolver um trabalho em direção à inclusão sem discutir a exclusão, e vice-versa, pois ambos os processos são complexos, multifacetados e inter-relacionados.

Para Martins (1997) a organização de uma sociedade capitalista propicia o fortalecimento da exclusão, pois opera de uma maneira polarizada, maniqueísta. Assim, um dos preceitos básicos desse sistema, e que dialoga com os preceitos neoliberais, é de que a condição privilegiada de um(ns), é mantida a partir do sofrimento de outro(s). O privilégio pode estar relacionado com questões econômicas, de saúde, de reconhecimento de direitos, e claro, de educação.

O processo de exclusão educacional das pessoas com deficiência ficou evidenciado no relato da Diretora quando apontou que no momento em que assumiu o cargo, não havia um espaço garantido para a educação especial, e que a Lei de Educação Nacional (LEN) da Argentina, sancionada em 2006, é considerada o marco legal para a modalidade de educação especial, pois “*le dá un lugar a par dos níveis, das modalidades, e nos permitiu um certo estar dentro do sistema*<sup>10</sup>” (DIRETORA GERAL, 2020, tradução nossa).

A necessidade de construir um espaço para a educação especial é uma resposta social às diferentes tratativas dadas às pessoas com deficiência ao longo da história em culturas e épocas variadas (JANNUZZI, 2004). Em algumas sociedades a morte e o abandono de crianças com deficiência já foi algo comum, devido à crença de que não seriam fortes o suficiente para viver com autonomia e contribuir socialmente. As práticas de eliminação, como morte e abandono, foram recriminadas com a expansão das ideias do cristianismo, e a partir disso criaram espaços para abrigar pessoas com deficiência e indigentes, como os hospitais de caridade. Na idade média foram atribuídas diversas percepções às pessoas com deficiência, como castigo divino e/ou possessão demoníaca,

---

<sup>10</sup> No original: “*le da un lugar a la par de los niveles, a las modalidades, nos permitió un cierto estar dentro del sistema*” (DIRETORA GERAL, 2020).

resultando em perseguição e morte. Os sobreviventes eram distanciados de seus familiares e ridicularizados socialmente, nas ruas e/ou apresentações de peças e circos para entretenimento da população. Algumas concepções de deficiência foram construídas a partir de ideias marcadas por um esvaziamento da condição humana dessas pessoas, assim, acreditava-se que não eram dignas e nem capazes de aprender (SILVA, 1987).

Pessoas com deficiência foram marginalizadas e privadas não só do direito à educação, mas também de conviver com mais equidade na sociedade. Cabe destacar que essas diferentes formas de pensar e tratar a deficiência não foram construídas de maneira única nas diferentes sociedades e localidades. Nem mesmo pode-se dizer que concepções segregacionistas, biologicistas e eugênicas tenham sido superadas de forma geral. Desta forma, o que se observa é que a trajetória das concepções de deficiência é um elemento presente na construção de políticas para pessoas com deficiência, pois, de acordo com Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 26) “as atividades cotidianas ‘refletem e antecipam’ a história social”. Assim, penso que o lugar social conquistado a partir da LEN, não garante por si os direitos ao público-alvo da educação especial, mas pode ser visto como um dos aspectos importantes para sua efetivação.

Ainda contando sobre sua trajetória profissional, a Diretora destacou que após ter trabalhado como docente de nível, vice-diretora e diretora em diferentes escolas, adquiriu um conhecimento que lhe dá uma compreensão do todo, uma compreensão do que se passa em todos os espaços da educação especial. Por um lado, penso que essa compreensão pode ter contribuído para o desenvolvimento de estratégias e políticas mais coesas, pois partem do conhecimento das dificuldades reais encontradas em cada etapa do processo. Assim, considero que a experiência de quem está à frente do Ministério, somado ao lugar possibilitado pela LEN, propiciaram o trilhar de uma jornada com diversas conquistas para a educação especial.

Ao mesmo tempo em que a permanência de uma liderança ou de uma equipe na gestão de uma política pública pode ser benéfica na implantação e consolidação de um modelo de trabalho e de transformações no contexto educacional, não se pode deixar de considerar que a manutenção do poder tem

seus custos e suas concessões, podendo gerar formas personalistas de gestão, apropriadas do processo burocrático, mas sem muita participação social nos processos decisórios"

Uma das primeiras ações desenvolvidas pela Diretora Geral enquanto tal, foi "abrir" (sic) a escola especial, pois, até então, era vista como um espaço fechado e desconhecido do qual não se tinha conhecimento das práticas realizadas. A partir desta abertura para a família, para a comunidade, para a mídia, no sentido de desmistificar a realidade do interior dessas escolas, foi possível planejar estratégias de intervenção.

Com a intenção de conhecer parte dessa realidade, no mesmo dia em que conversei com a Diretora e a Coordenadora, agendaram uma reunião com o diretor da escola especial selecionada por elas – *Escuela La Docta*.

Um fator que pode estar relacionado à escolha da escola, está associado ao período de *retención*, que se refere a um momento em que diversas DAI não atuam nas escolas de nível e permanecem nas escolas especiais enquanto ocorre uma discussão sobre os salários para sua categoria, organizado pelo sindicato de docentes. Esse processo pode levar alguns dias, assim, algumas escolas não se encaixariam nos critérios de minha pesquisa, visto que um dos objetivos consiste em acompanhar o trabalho da DAI, e estando somente na escola especial, haveria uma limitação das atribuições da DAI.

Não teve um critério explicitado por parte das responsáveis para a escolha da Escola *La Docta*, a não ser a boa relação com o diretor da escola. Além disso, é possível cogitar que essa seja uma das escolas que mais se aproximam daquilo que seria o ideal dentro da realização das políticas de educação especial em Córdoba.

A Coordenadora Pedagógica, junto de duas técnicas<sup>11</sup> e o motorista do serviço, acompanharam-me no carro do Ministério de Educação até a escola especial onde o diretor nos aguardava. Em uma conversa breve, a carta de apresentação da universidade foi entregue e os objetivos da pesquisa foram

---

<sup>11</sup> As técnicas que acompanharam a visita, são docentes de educação especial e participaram da pesquisa pioneira de Pereira (2019).

discutidos. Posteriormente, ele contou um pouco da história e do funcionamento da instituição de ensino.

No dia seguinte retornei à Escola *La Docta*, desta vez sem a companhia da equipe da Subdireção, para conhecer a equipe de apoio e também a DAI escolhida para contribuir no desenvolvimento da pesquisa, que foi indicada pelo diretor da escola especial. Após nos conhecermos, eu e a DAI conversamos sobre os objetivos e justificativas da pesquisa, bem como as ações pretendidas. Ela foi convidada a participar, e para firmar sua decisão, assinou duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto na Resolução nº 466/2012, e ficou com uma em sua posse. O modelo do TCLE assinado pela DAI pode ser visto no apêndice C.

O cronograma de atividades foi discutido e organizado de maneira conjunta com a DAI selecionada, levando em consideração meus horários e os horários de trabalho em cada uma das sete escolas de nível sob responsabilidade dela. Durante o período que estive em campo, pude visitar e acompanhar as atividades em três delas, pelo período de aproximadamente 4h cada.

Após a assinatura do TCLE e a definição do cronograma de atividades, fui convidada para participar, naquele mesmo dia, de um almoço de confraternização da equipe de apoio da Escola *La Docta*. Estas reuniões não têm uma periodicidade específica, mas acontecem geralmente na sala dos professores e cada um dos participantes leva um prato para compartilhar com os demais. Os encontros têm o intuito de proporcionar um momento de aproximação entre a equipe, não somente profissional, mas principalmente pessoal, para que possam se conhecer melhor e trocar experiências. Durante o almoço, contaram-me onde estão localizadas as melhores produtoras de azeitonas da região, recebi indicações de bares e pontos turísticos para conhecer, e uma lista enorme de elogios ao Brasil – a beleza natural das praias, a hospitalidade para com os turistas e alguns itens da gastronomia brasileira, como a variedade de frutas, o valor acessível do açaí e a oferta de buffet livre em restaurantes, pizzarias, entre outros. A maioria daqueles que estavam

presentes no almoço já vieram ao Brasil ao menos uma vez e manifestaram a intenção de retornar em férias futuras, com interesse especial pelo sul do país.

O acompanhamento da DAI teve como intuito observar as atividades ao longo do turno – em que espaços trabalha (escolas de nível ou especiais, salas de aula, sala de professores, etc.), com quem trabalha (professores, alunos, pais, outros profissionais, etc.), se cumpre com alguma burocracia documental de sua rotina, que desafios encontra, entre outras situações. O primeiro dia de acompanhamento, foi também o primeiro dia de trabalho da DAI nas escolas de nível neste ano, pois até então, ela estava somente na escola especial.

Um fator complicador para o desenvolvimento da pesquisa foi a propagação do *COVID-19* (Corona Vírus) e as medidas adotadas pelo governo para contenção da pandemia. As aulas das escolas primárias e secundárias foram suspensas na cidade de Córdoba a partir do dia 16 de março, pelo período inicial de duas semanas<sup>12</sup>, posteriormente prorrogadas pelo período de mais duas semanas. Passadas estas duas semanas, as aulas continuaram suspensas por período indeterminado.

Desse modo, os efeitos da pandemia de *COVID-19* foram impeditivos para o seguimento do cronograma planejado em conjunto com a DAI, que foi suspenso imediatamente após o decreto de quarentena estabelecido na cidade de Córdoba. Após a paralisação das aulas e atividades escolares, tanto nas escolas de nível quanto na escola de educação especial, o decreto também resultou no fechamento de aeroportos e fronteiras do país.

Esse fechamento e as demais restrições do governo argentino dificultaram meu retorno ao Brasil, que aconteceu somente 27 dias após o início do isolamento social na Argentina. As atividades de campo estavam planejadas para acontecer até o dia 26 de março, mas foram interrompidas já no dia 16 do mesmo mês, tão logo se anunciou o decreto de quarentena. Após retornar ao Brasil, realizei alguns contatos via *e-mail* para tirar dúvidas e completar algumas

---

<sup>12</sup>LA VOZ. *El Gobierno anunciaría la suspensión de clases en primarias y secundarias de todo el país*. 15 mar. 2020. Disponível em: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/gobierno-anunciaria-suspension-de-clases-en-primarias-y-secundarias-de-todo-pais>. Acesso em: 22 fev. 2021.

informações que mostraram-se insuficientes devido à interrupção do cronograma.

As principais interlocutoras desta pesquisa foram: a DAI selecionada pela escola de educação especial, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora Geral da Subdireção de Educação Especial e Hospitalar do Ministério de Educação de Córdoba. Ainda na cidade, tive um encontro com duas professoras da Faculdade de Educação e Saúde da Universidade Provincial de Córdoba (UPC), através do qual pudemos conversar sobre o modelo de funcionamento da educação especial em Córdoba, visto que as duas profissionais têm cerca de 30 anos de atuação na área.

Além da observação do trabalho de uma DAI e os encontros com as interlocutoras citadas anteriormente, realizei pesquisa documental em legislações referentes à educação especial no país estudado e outros materiais como artigos científicos e literatura sobre o tema.

## 2. APROXIMAÇÕES DO CAMPO DE PESQUISA – DA HISTÓRIA DOCUMENTADA ÀS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA DAI EM CÓRDOBA

*O caminho é o que importa, não o seu fim. Se viajar depressa demais, vai perder aquilo que o fez viajar.*

*Louis L'Amour*

Neste capítulo apresento algumas discussões que dialogam com os objetivos específicos do trabalho, que consistem em analisar as políticas educacionais da Argentina que orientam a formação e o trabalho da DAI; e compreender a organização escolar na Província de Córdoba na perspectiva da inserção da DAI. Para isso, trago alguns pontos referentes à legislação sobre a educação especial na Argentina para compreender de que modo ela é organizada. Além de uma breve compreensão sobre a legislação, apresento um panorama geral acerca da amostra populacional do público alvo da educação especial.

Apesar de inicialmente abordar as legislações com um sentido restrito da política como operação e gestão, utilizo ao longo do trabalho a ideia de política como um conceito mais amplo. A educação pode ser compreendida como “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim, a política educacional é constituída por uma complexa trama de diversos atores e elementos que interagem no Estado capitalista em que vivemos, como as Organizações Multilaterais (OM), os sindicatos e outras formas de mobilização profissional, movimentos sociais, entre outros. No item 3.2 “A formação do Docente de Apoio à Inclusão” discuto a forma como algumas dessas organizações atravessam o trabalho docente a partir de implicações e exigências atribuídas a esse profissional por meio das políticas.

Para Hofling (2001, p. 31) “as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”. Assim, os jogos de poder e de interesse são indissociáveis de um modelo de direitos e deveres sociais que se apresentam sob forma de documentos oficiais e da realidade dos sujeitos que são atravessados por eles.

Um dos principais documentos para compreender a trajetória da educação especial é a Lei nº 26.206, chamada de “Lei de Educação Nacional” (LEN) da Argentina. Foi aprovada em 6 de dezembro de 2006 e tem por finalidade regular o exercício do direito de ensinar e aprender. No título II – o sistema educativo nacional, Capítulo I – disposições gerais, Art. 17, aponta que o sistema é compreendido em quatro níveis, sendo eles: educação inicial, educação primária, educação secundária e educação superior. Dos níveis apresentados, somente a educação superior não é considerada obrigatória, assim como ocorre no Brasil.

Além dos quatro níveis, a Lei nº 26.206 apresenta oito modalidades que podem estar presentes em um ou mais níveis educativos e que são “opções organizativas e/ou curriculares da educação comum, [...] que procuram dar resposta a requerimentos específicos de formação e atender particularidades de caráter permanente ou temporal, pessoal e/ou contextual<sup>13</sup>” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Essas modalidades visam garantir “a igualdade no direito à educação e cumprir com as exigências legais, técnicas e pedagógicas dos diferentes níveis educativos<sup>14</sup>” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). As modalidades são: Educação técnico profissional, artística, especial, permanente de jovens e adultos, rural, intercultural bilíngue, em contextos de privação de liberdade, domiciliar e hospitalar. A proposta dessas modalidades parece dialogar com uma política educacional abrangente que considera diferentes tempos e espaços para

---

<sup>13</sup> No original: “*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*” (ARGENTINA, 2006).

<sup>14</sup> No original: “*La igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos*” (ARGENTINA, 2006).

a educação, sem estar restrita ao espaço da escola tradicional, e nem a um único público estudantil. Os objetivos destas modalidades apontam para uma preocupação com as condições necessárias para que os alunos possam cumprir a escolaridade obrigatória com qualidade, mesmo que estejam impossibilitados de comparecer à escola por privação de liberdade, questões de saúde, entre outros.

A educação especial aparece entre as oito modalidades citadas, e é apresentada no Capítulo VIII, Art. 42, que define como função da educação especial “assegurar o direito à educação de todas as pessoas com deficiências, temporárias ou permanentes, em todos os níveis e modalidades do sistema educativo<sup>15</sup>” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

O princípio base da modalidade de educação especial é a inclusão educativa, que “oferece atendimento educativo em todas aquelas problemáticas específicas que não possam ser abordadas pela educação comum<sup>16</sup>” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). O Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, em conformidade com o Conselho Federal de Educação (CFE), visam garantir a integração dos alunos com deficiências em todos os níveis e modalidades de acordo com as possibilidades de cada pessoa (ARGENTINA, 2006).

Destaca-se a última parte do parágrafo anterior que reforça a importância de pensar nas “possibilidades de cada pessoa”, o que aponta para o reconhecimento da diversidade, situada aqui principalmente em relação aos processos de aprendizagem. Se aprendemos de modos distintos, compreendo que a escola assume um posicionamento reducionista ao oferecer apenas uma forma de ensino, pensada a partir de um ser humano, neste caso aluno, padronizado.

A tarefa de assumir uma perspectiva para compreender o estudante também implica nas expectativas que se tem quanto ao aluno, e neste caso, o

---

<sup>15</sup> No original: “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (ARGENTINA, 2006).

<sup>16</sup> No original: “brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” (ARGENTINA, 2006).

que se espera é que ele se adapte ao modelo proposto pela escola. Os fundamentos da defectologia evidenciados por Vygotsky tinham como uma de suas propostas, a busca por um sistema que comportasse atividades a nível teórico e prático que proporcionassem a humanização, o desenvolvimento e a educação das pessoas com deficiência (VYGOTSKY, 1997; SIERRA; FACCI, 2011). Ao investigar e reconhecer as potencialidades de desenvolvimento humano, a teoria da defectologia contribuiu científica e socialmente com um olhar orientado para a pessoa com deficiência, e não para a deficiência da pessoa.

Considerando que as deficiências se constituem por meio de uma complexa trama de fatores, as propostas de trabalho na modalidade de educação especial devem constituir-se considerando essa complexidade (MICHELS, 2011). Este trabalho é pensado a partir da articulação de algumas instituições como a família, a escola de nível e a escola especial, e se necessário, outras instituições e profissionais externos, o que sinaliza que o processo de inclusão não é trabalho para uma única pessoa ou instituição.

Diante da necessidade de um trabalho interdisciplinar, o docente de educação especial deve orientar e participar das decisões sobre as direções a serem seguidas, “procurando que cada um dos atores se sinta participante do mesmo e responsável de sua constituição<sup>17</sup>” (ARGENTINA, 2009, p. 50, tradução nossa). Nesta proposta de trabalho interdisciplinar, a DAI não deve determinar as atribuições de cada ator, mas sim construir e pensar junto com eles possibilidades de intervenção.

## 2.1 O que dizem os documentos oficiais sobre a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência

A lei nº 26.206 apresenta também, no Art. 44, cinco medidas necessárias que as autoridades devem dispor para “assegurar o direito à educação, à integração e favorecer a inserção social das pessoas com deficiências<sup>18</sup>”

---

<sup>17</sup> No original: “*procurando que cada uno de los actores se sienta partícipe del mismo y responsable de su constitución*” (ARGENTINA, 2009, p. 50).

<sup>18</sup> No original: *Asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades* (ARGENTINA, 2009).

(ARGENTINA, 2009, tradução nossa). A primeira delas consiste em “possibilitar uma trajetória educativa integral que permita o acesso aos saberes tecnológicos, artísticos e culturais<sup>19</sup>” (ARGENTINA, 2009, tradução nossa). Uma proposta educacional que vise a integralidade do ser humano deve considerar também o direito de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Apesar da presença dessa proposta na Lei nº 26.206, os saberes acadêmicos parecem estar subentendidos nos saberes “tecnológicos, artísticos e culturais”, mas não estão explicitados.

Os estudantes público-alvo da educação especial devem ter direito ao processo de escolarização e aprendizagem acadêmica, e não só à inserção social na escola. Desse modo, “a socialização é importante e deve fazer parte dos objetivos da educação, mas não a socialização que se limita à convivência em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (LUCKOW; CORDEIRO, 2019, p. 180).

A segunda medida está associada à aspectos de formação e trabalho docente, e aponta que devem “contar com pessoal especializado suficiente que trabalhe em equipe com os/as docentes da escola comum<sup>20</sup>” (ARGENTINA, 2009, tradução nossa), o que reforça a necessidade de uma formação específica para que esses profissionais possam trabalhar. Além do aspecto da formação, este item chama a atenção para a quantidade de profissionais capacitados para atender a demanda das escolas, que conforme Pereira (2019) e a Coordenadora Pedagógica apontaram, não há DAI suficiente, e nem recursos financeiros, para fazer a cobertura total das escolas de nível que precisam desse serviço.

A terceira refere-se à “assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais, o transporte, os recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar<sup>21</sup>” (ARGENTINA, 2009, tradução nossa). Esses itens apontados aqui, remetem à uma parte da trama complexa de fatores relacionados ao acesso e a participação do aluno com deficiência, bem como a

---

<sup>19</sup> No original: *Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales* (ARGENTINA, 2009).

<sup>20</sup> No original: *Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común* (ARGENTINA, 2009).

<sup>21</sup> No original: *Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar* (ARGENTINA, 2009).

necessidade de um trabalho com múltiplos atores. Assim, não basta a escola estar disponível, visto que, em alguns casos, o aluno e a família não conseguem sequer chegar à escola sem auxílio para o transporte.

A dificuldade no acesso aos recursos não é uma questão exclusiva da Argentina, visto que, de modo geral, a realidade da maioria dos países latinoamericanos é marcada por uma diversidade econômica e por níveis acentuados de pobreza (ARDAO, 2019). A desigualdade social pode ser compreendida como um dos fatores que implicam na necessidade de se ter uma regulamentação legal que proporcione todos esses aspectos para o aluno com deficiência, para assegurar que ele chegue até a escola. Ao receberem o aluno, a escola e seus atores devem favorecer que ele tenha não só um ambiente de socialização, mas um ambiente de aprendizado escolarizado (LUCKOW; CORDEIRO, 2019).

A quarta medida afirma que é necessário “propiciar alternativas de continuidade para sua formação ao longo de toda a vida<sup>22</sup>” (ARGENTINA, 2009, tradução nossa). Concordo que a educação para alunos com deficiência não deve findar na educação básica, e para isso, existem diversos fatores que podem (des) potencializar a trajetória educacional. As oito modalidades presentes na Lei nº 26.206 e que foram citadas anteriormente, configuram-se como uma possibilidade para que o aluno permaneça em sua trajetória de aprendizagem e desenvolvimento.

Desta forma, destaco dois polos contrários sobre a concepção de educação ao longo da vida. Por um lado, a ideia de uma educação ao longo de toda a vida dialoga com a perspectiva histórico-cultural e remete a um investimento realizado na potencialidade do ser humano, de modo que possa estar sempre aprendendo e se desenvolvendo.

Por outro lado, a defesa de uma educação ao longo de toda a vida remete a uma vertente mercadológica da educação (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013) na qual tem-se como objetivo a compra e venda de uma variedade de cursos em diferentes momentos da vida, solidificando uma tendência do “empresariamento

---

<sup>22</sup> No original: “*Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida*” (ARGENTINA, 2009).

de si”. Nesta lógica, diferentes profissionais, dentre eles os professores, são convocados após concluírem os anos correspondentes ao ensino obrigatório, a matricular-se em um curso técnico e/ou de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado, ou até mesmo em uma segunda graduação.

É possível associar essa demanda ao imperativo da produtividade imposta pelos ideais do capitalismo e do neoliberalismo. Nesse sistema, o tempo livre é captado e deve ser ocupado por mais trabalho (horas extras, reuniões, um trabalho informal para uma segunda fonte de renda), ou então, por atividades que possam favorecer o desenvolvimento profissional, através de treinamentos, cursos, *workshops*, entre outros (PELBART, 2003).

O sistema capitalista neoliberal responsabiliza o próprio sujeito para que ele encontre oportunidades de formação ao longo da vida. Patto (2015) faz um contraponto a essa responsabilização individual ao afirmar que os elementos do insucesso escolar só podem ser compreendidos numa leitura ampliada do sistema educacional de determinada sociedade.

A quinta e última medida consiste em “garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares<sup>23</sup>” (ARGENTINA, 2009, tradução nossa). Penso que a acessibilidade pode ser associada à dialética de exclusão e inclusão (SAWAIA, 2010) em uma sociedade voltada para aspectos mercadológicos e para o consumo. Nesse sentido, por muito tempo as pessoas com deficiência foram excluídas das relações sociais do mercado de trabalho e de consumo devido à compreensão de anormalidade atribuída a elas, de modo que não eram reconhecidas como pessoas com condições de produzir e consumir. Não eram reconhecidas enquanto pessoas inteiras, mas sim por aquilo que lhes faltava, o que fez com que tenham participado com muito mais força do movimento de exclusão do que do movimento de inclusão.

Houve um movimento de repensar e compreender as pessoas com deficiência ao longo do tempo a partir de uma outra perspectiva, muito mais humanizadora e que considera o potencial de desenvolvimento delas. Essa mudança de perspectiva possibilitou repensar também os direitos, como o direito

---

<sup>23</sup> No original: “Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares” (ARGENTINA, 2009).

à educação. Assim, além de serem consideradas como pessoas sem condições para produzir e consumir, somava-se a essa lista a falta de condições para aprender.

Excluía-se a participação e presença de pessoas com deficiência em espaços formais de educação, então, os projetos de construções arquitetônicas e a disposição dos espaços escolares não consideravam a presença de pessoas com deficiência, de modo que em muitas escolas, o aluno pode encontrar barreiras que impeçam ou dificultem seu acesso, sua locomoção e sua aprendizagem - portas e portões, escadas, rampas, banheiros, sinalização de trajetos, identificação de ambientes, entre outros (CORRÊA; MANZINI, 2012). Assim, as condições de acessibilidade encontradas nos espaços escolares podem configurar-se como elementos que dificultam ou que facilitam o processo de inclusão desses alunos.

Para compreender a dimensão da população público-alvo da educação especial em Córdoba, o próximo subcapítulo apresenta alguns dados estatísticos referentes à Argentina e algumas de suas províncias para estabelecer parâmetros com a Província de Córdoba, que constitui o objeto de estudo.

## 2.2 Público-alvo da educação especial: analisando números

A população público-alvo da educação especial é bastante variável quando aproximamos os números de diferentes países, bem como de diferentes províncias de um mesmo país, como é o caso da Argentina. Esta variação ocorre devido à diversos fatores, como as disposições defendidas pelas políticas públicas, o modelo de compreensão de deficiências, a formação dos profissionais envolvidos, a realidade socioeconômica de cada lugar, entre outros.

Na tabela 2 constam dados estatísticos sobre o número de alunos matriculados na educação obrigatória e também os alunos que estão integrados na escola comum. Além dos números referentes aos alunos do país como um todo, a tabela apresenta os dados de seis províncias, organizadas do maior para o menor número de alunos integrados na escola comum.

Tabela 2 - Alunos matriculados na educação obrigatória e integrados na escola de nível na Argentina

Local	Alunos na educação obrigatória		Alunos integrados na escola de nível	
	2018	2019	2018	2019
Argentina	11.454.017	11.530.641	88.083	94.938
Buenos Aires	4.277.781	4.300.194	38.893	41.403
Santa Fe	812.241	823.548	8.144	9.138
Chaco	382.612	382.895	3.698	4.553
Salta	410.618	416.314	3.623	3.245
Córdoba	903.829	911.432	3.609	4.191
Rio Negro	193.065	198.526	2.658	2.813

Fonte: Pesquisa Anual de 2018 e 2019. DIEE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia (ARGENTINA, 2018, 2019).<sup>24</sup>

As seis províncias selecionadas para a tabela, foram as que apresentaram os maiores números de alunos matriculados na educação obrigatória no ano de 2018, a fim de conhecer um pouco do cenário nacional, e analisar os dados da província de Córdoba em relação às outras.

Os dados contidos na tabela 2 apresentam o número de alunos matriculados em todos os níveis escolares – inicial (45 dias - cinco anos de idade, sendo obrigatórios os dois últimos), primário (seis anos de idade, totaliza seis ou sete anos de estudo) e secundário (adolescentes e jovens que tenham cumprido o nível de Educação primária, totalizando cinco ou seis anos de estudo) (ARGENTINA, 2006).

De acordo com a tabela 2, a Província de Córdoba ocupa a quinta posição no *ranking* com maior número de alunos da educação especial integrados na

<sup>24</sup> ARGENTINA. **Anuarios Estadísticos**. 2018 e 2019. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>. Acesso em: 22 fev. 2021.

escola de nível. Ao analisar os dados de 2018 e 2019, é possível perceber que Córdoba acompanha o movimento nacional que mostra um crescimento no número de matrículas na educação obrigatória, bem como dos alunos integrados nas escolas de nível.

Para compreender melhor a realidade de Córdoba, na tabela 3 mostro a divisão, de acordo com cada nível de ensino, dos alunos que estão matriculados nas escolas de nível e que recebem apoio à inclusão.

Tabela 3 - Alunos matriculados na educação obrigatória e integrados na escola de nível em Córdoba

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Inicial</b>	<b>Primário</b>	<b>Secundário</b>	<b>Superior Universitário</b>
2018	3.609	239	2.164	1.203	3
2019	4.191	266	2.389	1.533	3

Fonte: Pesquisa Anual de 2018 e 2019. DIEE. Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia (ARGENTINA, 2018, 2019).

De acordo com os dados da tabela 3, o nível primário é o que concentra o maior número de alunos que recebem apoio das escolas de educação especial. Cabe lembrar aqui, que a DAI acompanhada nesta pesquisa desenvolve seu trabalho com alunos do nível primário.

Ao comparar os dados de 2018 e de 2019, é possível perceber um aumento no número de alunos, principalmente no nível secundário, com 330 novos estudantes, enquanto o ensino superior não registrou alterações. O aumento do número de alunos pode ser compreendido como um indício de que eles estão frequentando cada vez mais as escolas de nível, o que está de acordo com a proposta da Subdireção de Educação Especial, de que os alunos público alvo da educação especial estejam cada vez mais presentes na escola de nível. Esta é uma forma de combater ideias e práticas segregacionistas, pois, é o que acontece quando os alunos são relegados às escolas de educação especial, sem tentativas de inclusão em escolas de nível.

### 2.3 A Resolução nº 1825/2019 e seus desdobramentos

Além dos documentos apresentados até o momento, destaco também quatro resoluções provinciais: nº 1114/2000, nº 667/2011, nº 712/2015 e nº 311/2016, que foram revogadas pela Resolução nº 1825, publicada em dezembro de 2019. Com esta última, tive meu primeiro contato na reunião inicial com a Coordenadora Pedagógica, que me forneceu uma cópia impressa do documento e destacou duas alterações promovidas em relação à troca de terminologias utilizadas. Uma delas refere-se à DAI, que era nomeada como “docente de apoio à **integração**”<sup>25</sup> e a partir da nova resolução, torna-se “docente de apoio à **inclusão**”.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica (2020, tradução nossa), a alteração pelo nome da função foi uma forma de “*diferenciar-nos daquele programa que dependia da [Declaração] de Salamanca de 94, onde a integração era que as crianças se adaptem ao currículo*”<sup>26</sup>. Esta alteração busca promover também uma mudança no currículo, de forma que, aos poucos, o currículo se adapte a estes alunos. As responsáveis também apontaram que o termo integração estava associado ao modelo médico pedagógico, do qual a educação especial na Argentina tem se distanciado na medida em que constrói uma trajetória a partir de um modelo social de compreensão da deficiência.

A outra alteração, refere-se ao termo “estudantes com Necessidades Educativas Derivadas da Deficiência (NEDD) que deu lugar a “estudantes com deficiência”. No termo NEDD a ênfase é dada à deficiência do aluno, enquanto o termo “estudantes com deficiência” enfatiza o entorno do aluno, de modo a pensar nas barreiras sociais que possam estar presentes, distanciando-se também do modelo médico pedagógico.

---

<sup>25</sup> No trabalho de Pereira (2019) consta o termo “docente de apoio à integração” pois era a denominação vigente no momento da pesquisa, e a Resolução nº 1825/2019 com as alterações, foi publicada somente após a data de defesa.

<sup>26</sup> No original: “*Para diferenciarnos actualmente de aquel programa que dependía de la [Declaración] Salamanca 94 donde la integración era que los niños se adapten al currículo*” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2020).

A terminologia “estudantes com NEDD” já esteve presente nas políticas públicas voltadas para a educação especial no Brasil, mas atualmente, o termo utilizado é “público-alvo da educação especial”.

Estas duas alterações promovidas pela Resolução nº 1825/2019, dialogam com o modelo social de deficiência, apresentado na Resolução nº 155/2011 do Conselho Federal de Educação da Argentina, sendo

sustentado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo marco das Convenções e princípios de direitos humanos. Para este modelo, a deficiência não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto de condições que respondem à interação entre as características do indivíduo e o contexto social. Neste sentido, a deficiência é um resultado negativo da interação entre uma condição pessoal (a deficiência) e o meio (devido a suas barreiras)<sup>27</sup> (tradução nossa).

Assim, a deficiência não é compreendida somente a partir do ponto de vista biológico, e sim como resultado de uma construção histórica e social, mesmo reconhecendo a existência de um comprometimento biológico (VYGOTSKY, 1997). O modelo proposto, de uma visão social, é justamente uma contraproposta ao modelo médico pedagógico que operou por muitos anos e que propõe um “pensamento hegemônico, não somente na educação especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar” (MICHELS, 2011, p. 227).

Desse modo, quando um aluno difere na aprendizagem e desenvolvimento dos demais membros de uma mesma sala de aula, as justificativas apontam para uma disfunção de suas funções psicológicas superiores, falta de vitaminas e nutrientes ou alguma enfermidade a nível físico, isto é, elementos que são da ordem individual. Assim, as dificuldades são consideradas específicas e exclusivas daquela pessoa, e não é levado em conta a participação do entorno social.

---

<sup>27</sup> No original: “es sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)” (ARGENTINA, 2011).

Cabe trazer aqui uma fala da Diretora Geral (2020, tradução nossa), que reconheceu que por muito tempo esta foi a perspectiva operante à frente da educação especial, mas afirmou que estão “*fazendo muitas coisas para sair deste enquadre*”<sup>28</sup>. Este movimento de diferenciação e transição de um modelo médico pedagógico para um modelo social, não acontece necessariamente ao mesmo tempo no campo da prática e no campo da legislação.

O distanciamento do enquadre está relacionado à presença de consensos e dissensos na política educacional. Neste sentido, outros elementos também entram em cena, como a formação docente, o modo como as perspectivas críticas e históricas podem contribuir na ampliação do olhar para a concepção de deficiência, entre outros. Apesar dos documentos oficiais já adotarem uma postura de compreensão social acerca da deficiência, o campo precisa de um tempo para adaptação a esta nova forma de pensar, bem como de organizar e planejar as estratégias que agora tem o viés de inclusão.

Outro ponto importante quanto ao modelo médico pedagógico, é o preceito de que “a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais” (MICHELS, 2011, p. 227). Quando adota-se essa perspectiva para a compreensão das deficiências, o enfoque recai sobre a cegueira, a surdez, a paraplegia ou a síndrome de *down*, por exemplo. Assim, atenta-se muito mais para uma característica do que para a pessoa, isto é, fala-se de algo, e não de alguém, e a deficiência é utilizada para justificar as dificuldades que o aluno possa ter, sem problematizar as condições sociais (FERRANTE, 2014).

Individualizar a produção do fracasso escolar, conforme discussões apontadas por Patto (2015), é ignorar a complexidade de uma realidade composta por diversos atores e fatores presentes no sistema educacional. Reduzir e apontar a culpa implica também na redução de estratégias para lidar com as dificuldades, pois nesta perspectiva, atribui-se à pessoa com deficiência

---

<sup>28</sup> No original: “*estamos haciendo muchas cosas para salirnos de este encuadre*” (DIRETORA GERAL, 2020).

a responsabilidade de agir sobre os empecilhos que encontre pelo caminho, principalmente através da adaptação ao meio.

Essa individualização pode ser pensada como um movimento de contradição a partir dos consensos e dissensos presentes na política educacional. Por um lado, os documentos oficiais analisados parecem refutar formas de pensar e práticas que de algum modo sejam individualizantes, visto que as resoluções defendem a importância e a necessidade de um trabalho multidisciplinar e colaborativo entre os atores de inclusão educacional.

Por outro lado, parece que há um agravamento sutil dessa perspectiva que responsabiliza o sujeito através da interferência do neoliberalismo e seus valores na educação (HYPOLITO; LIMA, 2019). Um exemplo das manifestações decorrentes desse agravamento, é a própria intensificação do trabalho docente que ocorre a partir do alargamento de suas atribuições, de forma que participe do processo de gestão escolar e assuma uma posição de liderança (EVANGELISTA; TRICHES, 2012).

Essa discussão será ampliada no terceiro capítulo, quando apresento outros elementos para discutir e compreender a contradição da política educacional, como as atribuições designadas para a DAI, escola e família, a participação das Organizações Multilaterais e outras alterações promovidas pela Resolução nº 1825, além das já apresentadas anteriormente, que trata sobre “[...] condições que favoreçam a inclusão escolar no sistema educativo da Província de Córdoba<sup>29</sup> [...]” (CÓRDOBA, 2019, tradução nossa). Assim, o movimento de contradição da política educacional é constituído pela defesa de uma proposta de trabalho colaborativo, e pelo enfoque dado ao papel da DAI que parece ser a principal encarregada pelo processo de inclusão de alunos com deficiência.

Compreendo que muitos lugares ainda adotam a concepção médico pedagógica para conhecer e planejar ações relacionadas ao atendimento e a educação de pessoas com deficiências, enquanto outros fizeram esta alteração em bases jurídicas como leis e documentos, mas ainda não conseguem

---

<sup>29</sup> No original: “[...] las condiciones que favorezcan la inclusión escolar en el sistema educativo de la Provincia de Córdoba [...]” (CORDOBA, 2019).

desempenhar práticas que sejam condizentes com o modelo social, apesar do discurso sustentar isso. As pautas presentes no discurso da inclusão não se constituem apenas nos documentos oficiais, mas se fazem presentes também a partir do, e no cotidiano da escola (ROCKWELL, 1999).

A imagem 1 é uma fotografia feita por mim no pátio de umas das escolas de nível que visitei junto da DAI, e apresenta desenhos de plantas distintas que são acompanhados da frase “todas as crianças florescem de forma diferente, e está bem! Não compare” (tradução nossa). A colagem estava fixada numa parede situada num local de passagem de professores, alunos e familiares, logo na entrada da escola.

Imagem 1 – Registro feito no pátio de uma das escolas de nível em Córdoba



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

É possível inferir que esta é uma mensagem importante para a escola, é algo que querem mostrar para aqueles que chegam e convivem ali. Assim, compreendo que há uma valorização sobre a ideia de ser uma escola inclusiva, principalmente quando se trata de uma escola localizada em Córdoba, que é referência nacional em práticas de inclusão.

A colagem está incorporada no ambiente físico da escola e não representa um documento oficial. Ela faz parte de uma realidade não

documentada (ROCKWELL, 1999), mas dialoga com as legislações, na medida em que representa as práticas inclusivas discutidas por elas.

A imagem 2 corresponde a um registro fotográfico feito por mim em uma rua de Córdoba, enquanto caminhava rumo a uma das escolas de nível que visitei.

Imagem 2 – Registro feito em uma rua de Córdoba



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A pintura feita no muro traz a mensagem “Todos somos iguais e diferentes. Não ao *bullying*” (tradução nossa). Nesse caso, o discurso da inclusão, como respeito às diferenças, está para além do cotidiano de uma escola, pois, está nas ruas, na cotidianidade da cidade, onde há uma visibilidade muito maior do que no pátio de uma escola.

As duas fotografias apresentadas não abordam exclusivamente a temática da deficiência, mas sim, da diversidade, compreendendo que a educação inclusiva não está restrita aos alunos com deficiência. Para que uma escola possa ser considerada como inclusiva, Pereira (2019, p. 270) aponta que “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”.

Conceber a educação inclusiva desta forma, é reconhecer que há uma complexidade de fatores envolvidos na compreensão de deficiências, e também a existência da diferença de classes sociais, bem como uma estrutura social que favorece alguns grupos em detrimento de outros. Assim, as concepções de deficiência dependem “da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias” (JANNUZZI, 2004, p. 10).

A noção dessa complexidade que constitui as concepções de deficiência está presente nos documentos oficiais, como no material de orientações para a educação especial organizado pelo Ministério de Educação da Argentina (2009, p. 42, tradução nossa) que reconhece que “o avanço na compreensão da deficiência não é um processo isolado da realidade. Está inter-relacionado e impulsionado pelos acontecimentos sociopolíticos, culturais e econômicos que sucedem em determinados momentos históricos<sup>30</sup>”.

O mesmo material de orientações destaca dois elementos, ou forças, que interatuam e favorecem esse modelo social de deficiência. O primeiro elemento aborda “a investigação e a reflexão teórica, onde confluem distintos campos do saber (psicologia, sociologia, pedagogia, economia, política...), assim como a expansão do conhecimento (que não fica reduzido aos ‘especialistas’)<sup>31</sup>” (ARGENTINA, 2009, p. 51, tradução nossa).

Na conversa que tive com as professoras da UPC, reconheceram a importância do fazer pesquisa para a construção de uma concepção de deficiência que norteia as práticas desenvolvidas com o público-alvo da educação especial, mas também apontaram isso como um desafio diário para elas, pois devido às condições de trabalho como funções, carga horária e salário,

---

<sup>30</sup> No original: *El avance en la comprensión de la discapacidad no es un proceso aislado de la realidad. Está interrelacionado e impulsado por los acontecimientos socio-políticos, culturales y económicos que suceden en determinados momentos históricos* (ARGENTINA, 2009, p. 42).

<sup>31</sup> No original: *la investigación y la reflexión teórica, donde confluyen distintos campos del saber (psicología, sociología, pedagogía, economía, política...), así como la expansión del conocimiento (que no queda reducido a los “expertos”)* (ARGENTINA, 2009, p. 51).

não há um tempo específico para que possam dedicar-se à produção científica através da escrita e/ou grupos de discussão acerca de suas práticas com outros profissionais.

As professoras afirmaram que o diálogo entre as diferentes áreas é valoroso para o desenvolvimento do trabalho na educação especial, e que aos poucos, tem desenvolvido projetos nos quais os alunos que estão cursando a graduação de pedagogia possam aproximar-se do trabalho de uma DAI, através de estágios que permitam o estabelecimento desses diálogos potentes para a construção profissional.

O segundo elemento trata da expansão do movimento social das pessoas com deficiência, que engloba a participação de familiares, pesquisadores e profissionais que trabalham com este público. Nas décadas de 1960 e 1970 principalmente em países escandinavos<sup>32</sup>, Estados Unidos e Inglaterra, aconteceram mobilizações sociais de grupos étnico-raciais, mulheres e pessoas com deficiência que exigiram igualdade social a partir dos direitos humanos. Um exemplo é o Movimento de Vida Independente, nos Estados Unidos, que é formado por pessoas com deficiência e seus familiares que lutam contra os programas de reabilitação em instituições nas quais os pacientes ficam isolados e não possuem nenhum controle sobre suas vidas (ARGENTINA, 2009).

Em Córdoba, uma forte expressão dos movimentos sociais é a Federação de Associações de Pessoas com Deficiência Física e Orgânica de Córdoba (COCEMFE)<sup>33</sup>, uma organização associativa e sem fins lucrativos que une e coordena as associações locais. De acordo com o site oficial da Federação, os objetivos deste trabalho incluem a participação no desenvolvimento e acompanhamento dos projetos provinciais, a interlocução ante organismos públicos e privados, a elaboração de cursos, a confecção de materiais informativos e a constituição de empresas de economia social.

A DAI acompanhada na pesquisa afirmou que existem diversas associações de pais de crianças com deficiência em Córdoba, mas que a Escola

---

<sup>32</sup> A Escandinávia é uma região da Europa que compreende a Dinamarca, a Suécia, a Noruega, a Finlândia, as Ilhas Faroé e a Islândia.

<sup>33</sup> COCEMFE. *Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de Córdoba*. Disponível em: <https://cordobainclusiva.com/quienes-somos>. Acesso em: 22 fev. 2021.

*La Docta* não possui vínculo com nenhuma em específico. De acordo com Maldonado (2013) as associações de pais são grupos organizados e constituídos em sua maioria por familiares e possuem como finalidade não só o apoio mútuo, mas também a construção de uma visão de deficiência que perpassa pela discussão da relação entre os conceitos dos direitos humanos e a deficiência. Além disso, a criação, a existência e a atuação do movimento de pessoas com deficiência representam um exemplo de como a política educacional não se restringe ao espaço escolar.

#### 2.4 Premissas do modelo social de deficiência

O material de orientações para a Educação Especial (2009) apresenta duas premissas importantes relacionadas ao modelo social de deficiência. A primeira premissa assinalada tem a ver com a compreensão das causas da deficiência, que “não são religiosas nem científicas, mas sociais, ou ao menos, preponderantemente sociais<sup>34</sup>” (ARGENTINA, 2009, p. 52, tradução nossa). Desse modo, a causa do problema reside na desconsideração da deficiência na forma como o mundo é construído, “isto é, as limitações da própria sociedade para prestar serviços apropriados e para assegurar adequadamente que as necessidades das pessoas com deficiência sejam consideradas dentro da organização social<sup>35</sup>” (ARGENTINA, 2009, p. 52, tradução nossa).

Os sentidos e significados atribuídos às pessoas com deficiência indicam, historicamente, as limitações da própria sociedade nas relações com as diferenças e com as singularidades. As barreiras físicas, por exemplo, são decorrentes de uma perspectiva histórica que inferioriza e que não reconhece as pessoas com deficiência como pessoas que têm o direito de estarem em todos os lugares, de modo que o planejamento e o uso dos espaços não as considera em sua configuração (CORRÊA; MANZINI, 2012).

---

<sup>34</sup> No original: “no son religiosas ni científicas, sino sociales o al menos, preponderantemente sociales” (ARGENTINA, 2009, p. 52).

<sup>35</sup> No original: “esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social” (ARGENTINA, 2009, p. 52).

A presença de barreiras físicas pode ser compreendida como um desdobramento das barreiras sociais, atitudinais, que potencializam a exclusão presente na dialética exclusão/inclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência.

A segunda premissa apontada diz respeito às contribuições que uma pessoa com deficiência pode trazer à sociedade, que são equivalentes às contribuições de uma pessoa sem deficiência. Ao considerar que “toda vida humana é igualmente digna, é particularmente valioso enfatizar as capacidades sobre as deficiências”<sup>36</sup> (ARGENTINA, 2009, p. 52, tradução nossa), de modo que as pessoas com deficiência tenham mediações semelhantes de desenvolvimento que uma pessoa sem deficiência.

O conteúdo da segunda premissa contrasta com a configuração de uma sociedade capitalista atravessada pelos ideais neoliberais, que promovem uma desigualdade social acentuada e transformam a educação em um mercado regido “por esforço e mérito” (APPLE, 2015, p. 615) que remetem à uma perspectiva de individualismo e competitividade.

Além disso, esse modelo de configuração social atribui grande importância à produtividade, associada ao trabalho desempenhado por cada um, como um aspecto relevante para a participação social (PELBART, 2003). Isso faz com que o valor das pessoas esteja diretamente associado àquilo que produzem para a sociedade.

Nesse cenário, é possível perceber a “inclusão perversa” referida por Sawaia (2010, p. 8) ao afirmar que “a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”. Desse modo, a perversidade ocorre na medida em que o discurso da política educacional oferece uma “falsa esperança” (APPLE, 2015) ao enfatizar as capacidades sobre as deficiências, e produzir um discurso de igualdade de oportunidades, sem possibilitar as condições necessárias para a concretização das mesmas.

---

<sup>36</sup> No original: “*toda vida humana es igualmente digna, es particularmente valioso enfatizar las capacidades sobre las discapacidades*” (ARGENTINA, 2009, p. 52).

As condições não são possíveis devido à elementos que operam na contradição, como o individualismo, a competitividade e a igualdade. A competição ocorre justamente pela impossibilidade de espaço e/ou acesso para todos, assim, recorre-se a ideia de que através do esforço individual será possível vencer. Conforme Apple (2015) aponta, apoiado em Whitty (1997), esse cenário nas políticas educacionais é passível de mudanças a partir do desafio às desigualdades sociais através de políticas mais amplas.

Considerando a existência de uma perspectiva histórica na qual os direitos de pessoas com deficiência não eram reconhecidos, inviabiliza-se que sejam percebidas, em um primeiro momento, enquanto produtoras e consumidoras em uma sociedade capitalista. Num segundo momento, essas pessoas são cooptadas por essa configuração social que utiliza a escola como uma ferramenta de preparo da mão de obra para o mercado de trabalho, de modo que as pessoas com deficiência também possam contribuir socialmente através daquilo que podem produzir.

Conforme Pelbart (2003) aponta, essa é uma das ressonâncias do “aprendizado” do capitalismo rizomático, que aos poucos, vai englobando aquilo que estava excluído. Esse movimento é a concretização da dialética da perversidade, afinal, a única transformação que interessa ao mercado é mesmo tornar a todos consumidores.

Neste sentido, destaco outro trecho do material de orientações que reforça a importância de “considerar as necessidades das pessoas em todos os contextos sociais: neste sentido, o emprego não seria, nem deve ser, a primeira ou a única possibilidade de inclusão na sociedade<sup>37</sup>” (ARGENTINA, 2009, p. 52, tradução nossa). A inclusão de pessoas com deficiência, pensada a partir de uma perspectiva que compreende o ser humano em sua totalidade (VYGOTSKY, 2011), também se dá através da participação em atividades de esporte, de cultura e do tempo livre, que estão relacionadas com a garantia de direitos humanos, dentre eles, o direito ao exercício da cidadania.

---

<sup>37</sup> No original: “*deben considerarse las necesidades de las personas en todos los contextos sociales: en este sentido, el empleo no sería, ni debe ser, la primera o única posibilidad de inclusión en la sociedad*” (ARGENTINA, 2009, p. 52).

As atividades citadas proporcionam que as pessoas com deficiência tenham acesso ao mundo de uma maneira mais próxima à que as pessoas sem deficiência têm. E ainda, reforçam a ideia de que é insuficiente oferecer somente espaços e atividades de caráter de socialização para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, conforme Luckow e Cordeiro (2019). Para isso, as estratégias de inclusão devem estar presentes não só na escola, mas na vida social como um todo, de modo que as barreiras não impeçam a presença e/ou participação nas atividades.

Por um lado, a defesa de atividades esportivas, culturais, e principalmente do tempo livre enquanto necessidade e direito humano, pode ser compreendida como uma forma de resistência ao modelo capitalista que tem como um de seus eixos centrais a produtividade.

Por outro lado, o capitalismo “aprendeu” a incorporar aquilo que era criticado em seu modo de funcionamento, assim, “as reivindicações por mais autonomia, autenticidade, criatividade, liberdade, até mesmo a crítica à rigidez da hierarquia, da burocracia, da alienação nas relações e no trabalho, foi incorporada pelo sistema” (PELBART, 2003, p. 106). Desse modo, o tempo livre e outras atividades que não se configuram como trabalho, são vistas como positivas na medida em que promovem qualidade de vida às pessoas, e que como consequência, estarão mais dispostas e/ou mais felizes para produzir durante o tempo de trabalho.

Além disso, a partir desse sistema cria-se um *looping* no qual a finalidade do trabalho está para além da sobrevivência e da manutenção das necessidades básicas, pois envolve o poder de consumo de bens materiais e experiências cada vez mais diversas, o que também constitui-se como princípio e efeito do próprio sistema.

Assim, tornou-se necessário conhecer o modelo social de deficiência, bem como as tensões que atuam nesta trama, para refletir a complexidade e as relações de força sobre as políticas educacionais e o modo como incidem no trabalho e formação da DAI. O capítulo seguinte aborda uma caracterização do trabalho docente, em especial do docente de apoio à inclusão (DAI), que é o foco desta pesquisa.

### 3. ASPECTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DOCENTE NA AMÉRICA LATINA

*As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho.*

*Dalila Andrade Oliveira<sup>38</sup>*

Neste capítulo apresento uma caracterização do trabalho docente a partir de seus aspectos constitutivos, e faço uma breve contextualização do trabalho docente na América Latina, com base nas discussões suscitadas a partir do balanço de produções referente ao tema, o qual já foi apresentado na introdução. Além disso, aponto algumas análises sobre os efeitos da organização social capitalista atravessada pelos ideais neoliberais presentes nas políticas educacionais.

Enquanto sociedade, estamos inseridos em um modelo capitalista que atravessa diversas esferas, como o governo, a religião, a saúde, e claro, a educação. Hypolito e Grishcke (2013, p. 520) apontam que “o capitalismo tenta freneticamente controlar o saber docente e o conhecimento escolar, a fim de transformar em mercadoria”, assim, uma gama de materiais e serviços produzidos e oferecidos pelos professores, podem ser comercializados.

Os autores defendem a necessidade de investigar o trabalho docente enquanto campo de pesquisa “em virtude das vastas e profundas transformações da escola e da educação no contexto de todas as transformações que se realizam na sociedade de mercado e no mundo do trabalho” (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 520).

Tratar de transformações no trabalho docente é deparar-se com uma discussão de contradições, pois, de um lado, tem-se as alterações que resultam e constituem-se a partir do próprio movimento da sociedade, do qual a escola também faz parte. Por outro, tem-se a crítica à manutenção de algumas características presentes no trabalho docente ao longo do tempo, como a

---

<sup>38</sup> OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. Disponível em: <https://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 14 mai. 2020.

disposição da sala de aula – professor à frente, às vezes em uma elevação, enquanto os alunos devem ficar acomodados em suas carteiras enfileiradas. Essas características estão relacionadas a manutenção da figura autoritária do professor, de modo que ele seja o principal, senão o único, “detentor” do conhecimento. Nessa condição hierarquizada, é ele quem deve “transmitir” os conteúdos aos alunos num modelo de ensino que não é receptivo ao diálogo qualificado e tampouco aos questionamentos críticos. Esse formato de educação já foi bastante discutido por Freire (1996), que a denominou como educação bancária.

As transformações podem ser pensadas a partir dos acontecimentos do primeiro semestre do ano de 2020, especificamente, das medidas tomadas para o controle da pandemia desencadeada pelo *COVID-19* e os impactos para as instituições escolares que tiveram suas rotinas alteradas, bem como o modo de trabalho dos docentes<sup>39</sup>.

A influência exercida pelo capitalismo sobre a educação manifesta-se de modo semelhante a um rizoma, que vai englobando e estabelecendo redes entre atividades, pessoas e instituições, conforme a analogia discutida por Pelbart (2003) com a ideia de um capitalismo rizomático. Um exemplo dessas redes, é a participação dos organismos multilaterais na criação de políticas públicas e o trajeto que estas percorrem desde seu planejamento até as condições em que são desenvolvidas.

As políticas educacionais representam uma constante tensão para as condições de trabalho docente, visto que as propostas podem ter efeitos diversos, dentre eles, a necessidade de reorganização e mobilização de base pela luta e garantia de direitos profissionais, como o período de *retención* que coincidiu com o momento da pesquisa. São poucos os espaços institucionais para a formação destes movimentos, o que faz com que a escola também seja

---

<sup>39</sup> Mais de 850 milhões de alunos foram afastados das aulas em 102 países no ano de 2020. Muitas instituições promoveram a possibilidade de aulas virtuais, o que mobilizou novos aprendizados com o uso do computador e outras ferramentas, além de uma mudança no formato de aula ao qual estávamos habituados no do espaço escolar. Na educação infantil, os professores puderam enviar atividades para que as crianças fizessem em casa com o auxílio dos pais (ONU BRASIL, 2020).

“contexto natural do processo de tomada de consciência laboral e social por parte dos professores<sup>40</sup>” (ROCKWELL, 1999, p. 23, tradução nossa).

Deste modo, pode-se compreender a escola como um espaço permanente para essas discussões, pois é onde os docentes “também têm acesso à informação e opiniões relativas a suas próprias condições de trabalho e à defesa e melhoria da sua situação pessoal e coletiva<sup>41</sup>” (ROCKWELL, 1999, p. 23, tradução nossa). As trocas que acontecem entre os professores e outros membros da escola, podem proporcionar a percepção de coisas que estavam silenciadas até então.

O trabalho docente se dá a partir de algumas características comuns, como a dedicação dos profissionais desta área ao ensino e o fato de que grande parte da categoria é formada por mulheres (principalmente se olharmos para o ensino básico) (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). A dedicação pode se dar em várias formas, como a quantidade de horas investidas para o preparo das aulas e dos materiais, e a relação de afeto construída com a função, com a escola e com os alunos.

A autora Roldão (1998, p. 02) apresenta quatro características para uma definição docente, sendo que a primeira delas refere-se a “uma determinada atividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade”. As expectativas em relação ao rol de atribuições da função docente não são constantes, visto que sofrem variações de acordo com o tempo e espaço em que são desempenhadas.

A segunda característica mostra que é necessário aos docentes “dominar um conjunto de saberes, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas” (ROLDÃO, 1998, p. 02). Estes saberes e conhecimentos podem ser construídos em decorrência de sua própria formação acadêmica, dos modelos de professores que já teve em sua vida, e sua experiência prática enquanto professor.

---

<sup>40</sup> No original: “[la escuela también es el] contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros” (ROCKWELL, 1999, p. 23).

<sup>41</sup> No original: “[los maestros] tienen también acceso a información y a opiniones relativas a sus propias condiciones de trabajo y a la defensa y mejoría de su situación personal y colectiva” (ROCKWELL, 1999, p. 23).

A terceira aponta para a forma como exerce a profissão, marcada por certo “poder e autonomia e correspondente responsabilização” (p. 02) para decidir sobre como procederá de modo profissional, e conseqüentemente, como apresentará seu trabalho e respectivos resultados para a sociedade como um todo, e em particular, àqueles que utilizam sua atividade.

A quarta e última característica pontua que o quadro de desenvolvimento desse profissional “implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo” (p. 02). Compreendo que essa característica é complementar à terceira, visto que ambas abordam o modo como a profissão é exercida.

Corroborando com as contribuições de Roldão (1998), destaco algumas condições pertinentes para a realização do trabalho docente. Primeiramente, é uma atividade que necessita de outras pessoas para acontecer – alunos e seus familiares, outros funcionários da instituição escolar, como colegas professores, coordenador, diretor, entre outros – ou seja, é um trabalho que se dá em relação.

Além disso, a função docente envolve outras condições de trabalho, como a determinação de um salário, carga horária e atribuição de tarefas que este profissional deve desempenhar, sendo que estes três elementos estão interligados e podem sofrer alterações conjuntas, isto é, se a carga horária é modificada, espera-se que o salário e o rol de tarefas também sejam modificados.

Apesar de o trabalho docente contar com características em comum aos profissionais docentes, conta também com uma variedade de expectativas sociais referentes ao desenvolvimento de seu trabalho. Por um lado, tem-se os órgãos governamentais que cobram do professor o cumprimento do currículo e do conteúdo disposto nos materiais didáticos, e por outro, a família e a sociedade de forma geral que esperam que o professor seja aquele que “dá um jeito” nos alunos, em termos de comportamentos e projetos de futuro. Não é pretensão, de forma alguma, generalizar estas expectativas, pois, são variáveis que se manifestam de acordo com a escola, os alunos, os pais, a instituição escolar e os próprios representantes governamentais.

Visto que o trabalho docente encontra pontos convergentes e divergentes na profissão, ressalta-se que “não pode falar-se do papel do professor como se tratasse de algo perfeito e previamente definido, atribuível a qualquer docente, independentemente do contexto em que desempenha a sua função” (MORGADO, 2005, p. 33). Um professor traz consigo sua história e seu modo de compreender o mundo que interagem com a história e a visão de mundo da escola e os responsáveis por ela – profissionais do corpo diretivo e corpo docente. Essa interação nem sempre é harmoniosa, isto é, muitas vezes os professores desenvolvem seu trabalho de uma forma que não se adequa aquilo que é esperado pela escola.

Trago novamente a ideia de que é preciso pensar a partir de um processo escolar, constituído por uma série de elementos que interferem diretamente nas práticas realizadas, bem como no desenvolvimento do trabalho docente (ROCKWELL, 1999). Estes elementos não podem ser compreendidos de maneira isolada, mas sim em relação uns com os outros para compreender a trajetória da escola e do professor. Assim, Saviani (2003, p. 145) recorda que “os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”.

A importância de se considerar o contexto ao estudar o trabalho docente é destacada também por Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) ao afirmarem que estes profissionais “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções”. Estes discursos manifestam-se de forma verbal e não verbal, através de como estabelecem relação com seus pares, seus alunos e a própria profissão.

Partindo da ideia de que o trabalho docente é passível de alterações conforme o contexto em que se dá, o próximo tópico discute algumas especificidades do trabalho docente que é público alvo da pesquisa - o trabalho do Docente de Apoio à Inclusão (DAI).

### 3.1 Caracterização do trabalho do Docente de Apoio à Inclusão (DAI) na Província de Córdoba

[...] nenhuma análise da educação pode ser totalmente séria se não colocar em seu âmago uma sensibilidade às contínuas lutas que constantemente configuram o terreno em que a educação funciona.

Michael Apple<sup>42</sup>

Apresento neste subcapítulo algumas das especificidades que configuram esse terreno, citado na epígrafe, localizado em Córdoba, considerando a construção e a organização profissional dos docentes de apoio à inclusão e das lutas em prol de um espaço inclusivo para o público-alvo da educação especial.

O professor de educação especial da Província de Córdoba leva um nome distinto das demais províncias argentinas, e é reconhecido como Docente de Apoio à Inclusão (DAI). A Resolução nº 1825/19 aponta que “o docente de apoio à inclusão será um Professor de Grau de Ensino Especial dependente de uma Escola de Educação Especial de gestão estatal ou privada<sup>43</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). Isso significa que a ocupação deste cargo requer uma formação profissional específica, a qual será discutida mais à frente, no item “3.2 A formação do Docente de Apoio à Inclusão”.

A profissional que acompanhei enquanto estive no campo de pesquisa, é uma DAI dependente da gestão estatal, que possui algumas distinções na execução de seu trabalho, quando comparada a uma DAI de gestão privada. Para melhor compreensão dessas diferenças, apresento três pontos.

O primeiro ponto trata da organização do sistema de saúde na Argentina, que está dividido em três formas: sistema público, sistema privado, e *obras sociales*. O sistema público da Argentina é universal e gratuito, semelhante ao Sistema Único de Saúde (SUS) que temos no Brasil. O sistema privado é oferecido em clínicas e outros espaços privados, nos quais as pessoas pagam

---

<sup>42</sup> APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 46, set./dez. 2015, p. 606-644.

<sup>43</sup>No original: “*El docente de apoyo a la inclusión será un maestro de grado de enseñanza especial dependiente de una escuela de modalidad especial de gestión estatal o privada*” (CORDOBA, 2019).

de modo integral pelos serviços. Já a obra social, consiste em um valor pago mensalmente pela própria pessoa ou por quem a emprega, destinado para uma contribuição da aposentadoria e acesso a serviços de saúde, como os planos de saúde no Brasil.

O segundo ponto, é que na Argentina não há carteira de trabalho como no Brasil, então, para atuar profissionalmente de acordo com os parâmetros legais, existem duas opções: por contrato, ou como monotributista – profissionais liberais e autônomos.

Ser monotributista na Argentina é uma opção de baixo custo que favorece aqueles trabalhadores que atuam no mercado de modo independente. Este é um processo simples, equivalente ao trâmite de registro no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) para atuar enquanto Microempreendedor Individual (MEI) no Brasil, e que também gera uma contribuição para aposentadoria e plano de saúde - a obra social, descrita no primeiro ponto. Deste modo, tem acesso à obra social pessoas que atuam como profissionais liberais, ou são contratadas por alguma empresa, que por sua vez, tem a responsabilidade de incluir o trabalhador nesta modalidade, com a possibilidade de incluir os familiares como dependentes para que possam acessar os serviços de saúde (MARTINS, 2017).

No pagamento salarial, automaticamente é descontado um valor do imposto integrado pela categoria (saúde, educação, direito, etc.) e o valor da obra social. O valor destinado à obra social não é um valor fixo, pode variar de acordo com a profissão e o tipo de contrato estabelecido (OLIVEIRA, 2016).

A facilidade encontrada nesse processo parece operar como um incentivo para que os trabalhadores busquem formas de trabalho autônomo. Isso é reflexo dos acontecimentos da década de 1990, conforme anunciado na introdução, que os países latinoamericanos passaram por um “processo de desmembramento e reestruturação do Estado, no que respeita a racionalização da despesa pública, a descentralização administrativa e a transferência de responsabilidades da educação para níveis provinciais e municipais” (TELLO; ALMEIDA, 2014, p. 165). Desse modo, a gestão da própria carreira é transferida ao trabalhador, na medida em que o Estado diminui suas responsabilidades e obrigações.

O terceiro e último ponto, direciona a discussão para a primeira diferença entre o trabalho das duas DAI - de gestão estatal e privada. A DAI de gestão estatal, atende somente alunos cujas famílias não possuem obra social, enquanto a DAI de gestão privada pode atender aqueles que possuem obra social, ou mesmo aqueles que não possuem, desde que tenham condições de arcar com os custos do serviço.

A DAI de gestão privada está ligada a uma instituição privada e é contratada para acompanhar o processo escolar de um aluno, então, por vezes, retira o aluno da sala de aula e desenvolve atividades específicas com ele em outro espaço. Seu trabalho também é orientado pelas mesmas atribuições de uma DAI de gestão estatal, que estão descritas na Resolução nº 1825/2019.

Os três pontos apresentados, além de possibilitarem uma breve compreensão da diferença entre a DAI de gestão estatal e de gestão privada, abrem espaço para a discussão de um movimento de uberização profissional que está em processo de intensificação em países em desenvolvimento, como Brasil e Argentina. O termo uberização é decorrente da plataforma Uber, uma empresa multinacional americana que oferece serviços de transporte através da busca via aplicativo por motoristas próximos. O principal campo para essa prática tem se mostrado como o de transporte e entrega de produtos alimentícios, mas também pode ser encontrado na área da estética, da saúde, e da educação (ABÍLIO, 2020).

Em um primeiro momento, a ideia de uberizar serviços parece muito atraente tanto para consumidores, quanto para os fornecedores de serviços, mas a realidade aponta para a existência de um benefício muito maior para os consumidores do que para os fornecedores (GIG, 2019), pois esse modelo de negócio apresenta características que dialogam com características neoliberais.

Uma das características consiste na concorrência, geralmente atrelada ao valor final do serviço ofertado. Para atingir os trabalhadores concorrentes, diversas estratégias são utilizadas, como entrega gratuita, cupons de desconto, dois itens pelo preço de um, valores reduzidos em horários específicos, entre outras, que proporcionam vantagens para o consumidor, mas em contrapartida,

aumentam a carga de trabalho e diminuem a margem de lucro obtido por parte dos prestadores de serviço.

Outra característica é a fragmentação de processos, nos quais as pessoas são responsáveis por atividades delimitadas, sem ter conhecimento das etapas anteriores ou futuras do desenvolvimento do trabalho. Desse modo, os profissionais são isentados de algumas funções, como a divulgação de seus trabalhos e a captação de clientes, visto que a estrutura do sistema e do aplicativo encarregam-se disso, enquanto o trabalhador fica disponível para realizar mais - mais entregas, mais procedimentos, mais aulas, mais daquilo que ele oferece.

A possibilidade de “fazer o seu horário” e obter uma renda variável, que pode ser mais lucrativa que um salário fixo, são fatores comuns na escolha por esse modelo de trabalho que tem captado pessoas desempregadas, ou que estão empregadas e buscam uma fonte de renda extra. Assim, podem trabalhar no tempo livre e gerar capital de diversas maneiras - dirigir e levar pessoas, entregar refeições, alugar casas e espaços diversos, cuidar de animais, dar aulas, revisar textos e trabalhos, entre outros (VENCO, 2019). O tempo livre é captado pela necessidade de produção constante, de modo que o ócio é visto como perda de capital, e não como necessidade e/ou direito humano.

As facilidades para trabalhar como monotributista no sistema da Argentina dialogam com esse cenário de uberização de serviços e acende um alerta para a classe docente, que já opera com condições de trabalho precarizadas, e tendem a intensificar-se. O termo intensificação é aplicado em diversos momentos no funcionamento desse modelo de negócio, do mesmo modo que acontece com o trabalho docente: intensificação das horas de trabalho, das atividades desenvolvidas, da concorrência, do desgaste físico e emocional, entre outros. Na prática, isso pode acontecer a partir do número elevado de alunos sob responsabilidade do professor, documentos a serem preenchidos, atividades a serem elaboradas para cada turma ou aluno, reuniões, capacitações, entre outros.

O trabalho da DAI de gestão privada parece estar mais próximo dessa realidade de serviços marcados pela lógica de uberização, na medida em que

os profissionais são contratados e exercem um trabalho um tanto mais individualizado em relação ao aluno, quando comparado a DAI de gestão estatal, que por sua vez, parece operar de maneira oposta a essa lógica. Penso que pode ser oposta, pois o trabalho é desenvolvido de maneira que a profissional se conecta e articula com diversas instâncias - atores presentes na escola de nível, equipe da escola de educação especial, família e o próprio aluno - sem ter como foco principal a intervenção ao lado do aluno.

A estratégia de não se sentar ao lado do estudante, além de evitar o constrangimento e/ou incômodo, possibilita que a DAI possa analisar as relações e práticas educacionais e utilize estas informações como diretrizes no desenvolvimento de ações que tenham como foco a aprendizagem do estudante, bem como o trabalho do docente de nível.

Mesmo que a DAI de gestão estatal seja responsável por muitas tarefas, o trabalho desenvolvido por ela não é pontual, no sentido de desenvolver atividades que não se interligam com “etapas” anteriores e futuras. Ela participa de todo o processo de inclusão do aluno, desde a observação em sala de aula, até a avaliação realizada no fim do ano letivo. Quando a DAI está em sala de aula para realizar a observação, seu olhar é direcionado para o aluno, mas também para as relações que se configuram naquele espaço - como o estudante se organiza com seu material, com o professor de nível e com os colegas, como o professor de nível estabelece relação com este aluno e os demais, entre outros aspectos. Esse olhar ampliado para o aluno e suas relações, contribui para a elaboração de estratégias que integram o processo de inclusão.

Para compreender melhor como esse trabalho acontece e quais são os outros atores que dialogam com a DAI no desenvolvimento do processo de inclusão, apresento aqui as atribuições dos três principais envolvidos no processo de inclusão de um estudante com deficiência - a DAI, a escola, e a família. As atribuições estão descritas na Resolução nº 1825/2019, e a partir dela, entende-se que há uma valorização dessas três instâncias para que o processo de inclusão educacional do estudante com deficiência possa se efetivar da melhor forma nas escolas de nível. O foco principal são as atribuições da DAI, mas trago aqui estes três para compreender a dinâmica que opera entre eles.

### 3.1.1 As atribuições da DAI no processo de inclusão de alunos com deficiência

A primeira instância citada na resolução é a DAI, sendo que o documento aponta três atribuições fundamentais para o desempenho de seu trabalho. A primeira delas tem seu foco voltado para o aluno, pois a DAI deve “realizar o acompanhamento da trajetória escolar do estudante com deficiência em processo de inclusão escolar<sup>44</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). A ideia de um acompanhamento mostra que o trabalho não acontece a partir de ações isoladas, mas sim em um processo contínuo no qual uma ação deve estar conectada com outra e com o objetivo geral do processo de inclusão.

A segunda atribuição está relacionada ao trabalho que deve ser feito com a equipe escolar, e nesta relação a DAI deve “assessorar e orientar a equipe de gestão e o docente da escola de nível em relação aos processos de inclusão escolar, sendo esta uma estratégia educativa que tende a promover a inclusão em todos os seus âmbitos<sup>45</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). Mais uma vez percebo e destaco aqui a potência da dinâmica relacional existente entre estes atores de inclusão, que é construída a partir de um enlace que se dá no cotidiano escolar pautado pelas estratégias elaboradas para o público alvo da educação especial. Incluir em todos os âmbitos, quer dizer que a inclusão não deve restringir-se ao espaço da sala de aula e nem ao espaço enquanto delimitação física, mas pensado enquanto espaço de relações - com a escola, docentes, outros profissionais, estudantes, etc.

E por fim, a terceira atribuição aborda algumas estratégias que o profissional deve adotar ao “acompanhar a trajetória escolar integral desde as seguintes configurações de apoio: atenção, assessoramento e orientação, capacitação, provisão de recursos, cooperação e ação coordenada e

---

<sup>44</sup>No original: “Realizar el seguimiento de la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad en proceso de inclusión escolar [...]” (CORDOBA, 2019).

<sup>45</sup>No original: “Asesorar y orientar al personal directivo y docente de la escuela de nivel en relación a los procesos de inclusión escolar, siendo esta una estrategia educativa tendiente a promover la inclusión en todos sus ámbitos” (CORDOBA, 2019).

acompanhamento<sup>46</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). Esta atribuição parece concentrar um resumo das diversas atividades desenvolvidas pela DAI tanto com o aluno em processo de inclusão como com a equipe escolar.

Ao cruzar as atribuições descritas anteriormente e as atividades que acompanhei durante a visita ao campo em Córdoba, me parece que o documento não ilustra a complexidade envolvida nas funções de trabalho desempenhadas pela DAI. Algumas das ações que acompanhei no início do ano letivo das escolas de nível, foram os primeiros contatos da DAI com as pessoas responsáveis pelas escolas que ela atende, com a intenção de conhecer um pouco da escola, tanto do espaço físico quanto da cultura e do momento que estão passando. Enquanto andávamos pela escola, conhecemos outros professores, funcionários da limpeza e estudantes, que perguntavam quem éramos e o que estávamos fazendo ali. A partir de situações como essas, compreendi que o trabalho da DAI também se configura como um trabalho de relações, que podem ser potentes para sua atuação.

No desenvolvimento de seu trabalho, seu papel pode ser compreendido como multi, como plural, visto que ela não é somente uma professora, mas também opera como uma auxiliar do professor, do aluno, da escola. Sua atuação acontece em diversos espaços, o que é algo bastante comum para os profissionais da educação especial, que precisam desdobrar-se para atender todas as demandas relacionadas ao trabalho quando são entendidas como responsabilidade apenas desse profissional (OMOTE, 2003).

Para evitar que se concretize essa responsabilização exclusiva do docente de educação especial, as “configurações de apoio” citadas na terceira atribuição e nas resoluções consultadas, devem ser adotadas no desenvolvimento do trabalho da DAI. As configurações de apoio são definidas por Pereira (2019, p.43) 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

---

<sup>46</sup> No original: “*Acompañar la trayectoria escolar integral desde las siguientes configuraciones de apoyo: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y acción coordinada y seguimiento*” (CORDOBA, 2019).

escolar e comunitária”. Essas redes constituem-se de relações que operam no formato de trabalho colaborativo, e possibilitam uma distribuição da responsabilidade e das ações do processo de inclusão.

Uma dessas relações potentes é a própria escola, compreendida como outra instância que trabalha em rede para as configurações de apoio ao estudante com deficiência.

### 3.1.2 As atribuições da escola no processo de inclusão de alunos com deficiência

A escola possui seis atribuições que estão especificadas na Resolução 1825/19. A primeira delas consiste em “acordar as responsabilidades e funções inerentes às diferentes partes intervenientes”<sup>47</sup> (CORDOBA, 2019, tradução nossa). As partes intervenientes englobam a DAI, a equipe de inclusão, a escola e a família, que estão envolvidas no processo de inclusão do aluno com deficiência, inserido na escola de nível. Deste modo, a escola deve organizar o que está a cargo de cada uma destas partes, mas também criar possibilidades de articulação e encontro entre elas, como aponta a próxima atribuição.

A segunda atribuição define que “ante situações emergentes, será acordada uma reunião com a participação de todos os responsáveis para analisar e propor alternativas de solução”<sup>48</sup> (CORDOBA, 2019, tradução nossa), o que reforça a importância do trabalho conjunto conforme a proposta das configurações de apoio. Tem-se aqui o desafio de construir um trabalho marcado pela corresponsabilidade entre os profissionais da escola de nível, isto é, um trabalho no qual os profissionais percebam-se como corresponsáveis pelo processo de ensino das crianças público-alvo da educação especial. Desse modo, a escola deve buscar espaços-tempos de encontros entre os envolvidos, mas também desenvolver uma concepção de trabalho docente em que todos são responsáveis pelo aprendizado de todos os estudantes.

---

<sup>47</sup> No original: “Acordar las responsabilidades y funciones inherentes a los diferentes partes *intervenientes*” (CORDOBA, 2019).

<sup>48</sup> No original: “Ante situaciones emergentes, se acordará una reunión con la participación de todos los responsables para analizar y proponer alternativas de solución” (CORDOBA, 2019).

Essa segunda atribuição também chama a atenção para o modo como as possibilidades de trabalho no processo de inclusão podem ser evidenciadas, que é a partir de situações emergentes, de situações específicas. Isso denota que esse não é um trabalho que é desenvolvido de maneira contínua, ou pelo menos levanta a possibilidade de não ser desenvolvido continuamente no dia a dia da escola (ROCKWELL; MERCADO, 1999).

O cotidiano escolar e a noção de um trabalho docente para além da sala de aula também está presente na terceira atribuição, a qual afirma que a escola deve “acordar reuniões com os docentes integradores e docentes de apoio à integração<sup>49</sup> escolar para identificar as barreiras no acesso, na aprendizagem e na participação e acordar estratégias educativas, apoios e ajustes necessários<sup>50</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). Os docentes integradores são os docentes de nível, os professores da turma em que se encontra o aluno que está em processo de inclusão, enquanto os docentes de apoio à integração, agora inclusão, são aqueles ligados a uma escola de educação especial (a DAI) e desempenham seu trabalho nas escolas de nível.

A partir da terceira atribuição, fica evidente que as reuniões entre os profissionais devem acontecer como parte do processo, e não somente em situações de emergência. Os momentos de encontro podem proporcionar à DAI o conhecimento de diversos elementos que não foram identificados no momento da observação e outras interações dela, e do mesmo modo aos outros profissionais.

Assim, essas três primeiras atribuições denotam uma relevância no papel da escola enquanto responsável por proporcionar tempo para encontros, através dos quais seja possível articular as ações a serem desenvolvidas entre as instâncias que contribuem com o processo de inclusão de alunos com deficiência.

---

<sup>49</sup> Na resolução nº 1825/2019 consta o termo “docente de apoio à integração” mesmo após a mudança da terminologia.

<sup>50</sup> No original: “Acordar reuniones con los docentes integradores y docentes de apoyo a la integración escolar para identificar las barreras en el acceso, el aprendizaje y la participación y acordar estrategias educativas, apoyos y ajustes necesarios” (CORDOBA, 2019).

A quarta atribuição mostra que também fica a cargo da escola “prever cortes avaliativos a fim de determinar e realizar ajustes/modificações pertinentes para o alcance de um ambiente cada vez mais inclusivo”<sup>51</sup> (ARGENTINA, 2019, tradução nossa). De acordo com a coordenadora da equipe de inclusão (2020a, tradução nossa), estes cortes avaliativos

*são momentos que devem ser previstos, pautados, para se reunirem e avaliarem os ajustes e modificações necessárias ao processo [de inclusão]. Às vezes, [estes momentos] coincidem com o fim de trimestre, ou de etapa, quando se entregavam informes de progresso e de capacidades. Outras vezes, [estes momentos] são requeridos pelo processo, por situações críticas de cada estudante, por exemplo, estabelecer frequência de encontros quinzenais, mensais. Às vezes entre docentes de nível e de apoio, às vezes com pais*<sup>52</sup>.

Os cortes avaliativos podem ser compreendidos como uma suspensão das atividades que estão sendo desenvolvidas como partes do processo de inclusão, e não só das atividades, mas também da forma como estão sendo planejadas. Isso demonstra um cuidado, uma atenção com o processo, sem ter como foco exclusivo o resultado final das ações do planejamento. Nestes momentos, aparece novamente o trabalho colaborativo como relevante, seja entre os profissionais, seja com a participação da família do estudante.

O desenvolvimento de um trabalho colaborativo pode oferecer desafios e vantagens às instâncias envolvidas. Como desafios, já aponte aqui o acordo entre agendas para a realização de encontros que visem as trocas e a construção do planejamento; a construção da percepção das instâncias enquanto atores do processo; e o próprio desenvolvimento do plano de ação, baseado nos referenciais teóricos, formação e experiências de cada um, em dois níveis - a elaboração e a execução. Como vantagens, os profissionais têm a possibilidade de elaborar e colocar em prática estratégias mais complexas e que

---

<sup>51</sup> No original: “Prever cortes evaluativos a fin de determinar y llevar a cabo los ajustes/modificaciones pertinentes para el logro de un entorno cada vez más inclusivo” (CORDOBA, 2019).

<sup>52</sup> No original: “son momentos que se deben prever, pautar para reunirse y evaluar/valorar los ajustes y modificaciones, que requiera el proceso. A veces coincidían en la presencialidad, con los fines de trimestre, o de etapa, cuando se entregaban informes de progreso y de capacidades. Otras veces lo requiere el proceso por situaciones críticas de cada estudiante, por ejemplo, establecer frecuencia de encuentros quincenales, mensuales. A veces entre docentes de nivel y de apoyo, a veces con padres” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

necessitam dessa rede para serem desenvolvidas; também podem repensar suas formas de ação e seu próprio papel profissional, assim como os familiares. Essas situações além de oferecer vantagens aos profissionais e aos familiares, estão pautadas na promoção de direitos e benefícios do estudante, que é o ator principal desse processo.

A quinta atribuição afirma que a escola deve “estabelecer critérios de avaliação para o estudante com deficiência em consonância com a proposta pedagógica acordada para o mesmo”<sup>53</sup> (CORDOBA, 2019, tradução nossa). A proposta pedagógica deve ser elaborada a partir das necessidades do aluno e de modo conjunto pelos profissionais, sem sobrecarregar nenhuma das partes envolvidas durante todas as etapas do processo de inclusão.

No modelo médico pedagógico de compreensão da deficiência, pode haver um desinvestimento no aluno com deficiência quando a atividade designada a ele é uma adaptação da atividade proposta para a turma. Quando isso acontece, Tezzari e Baptista (2011, p. 30) chamam a atenção para a existência de uma “tendência à simplificação das tarefas e à priorização do trabalho com habilidades básicas como aquelas manuais (recorte, colagem, pintura)”. A proposição de atividades mais simples para o aluno, está ligada à concepção de uma turma com “30 estudantes mais um”, por exemplo. Nessa perspectiva, o aluno público alvo da educação especial é tido como mais um, no sentido de ser diferente dos demais, ser aquele que sobra, que não combina, é o estudante avulso, o número ímpar. Essa concepção perpassa atividades pedagógicas que tem como intuito minimizar os conteúdos escolares, e os efeitos dessa ação na aprendizagem do estudante podem significar um abismo entre aquilo que ele tem acesso e o que poderia ter aprendido. Geralmente, atuações assim estão calcadas em formas de concepção da deficiência como algo de cunho biológico e estático, de modo que o estudante não possa desenvolver outras atividades, como os outros 30 estudantes, devido a limitação imposta pela deficiência.

---

<sup>53</sup>No original: “Establecer criterios de evaluación para el estudiante con discapacidad en consonancia con la propuesta pedagógica acordada para el mismo” (CORDOBA, 2019).

Não se trata de ignorar a relevância das atividades manuais, mas também, não se pode perder de vista a necessidade de investir em aprendizagens de níveis mais complexos, pois ao fazer esse movimento, o aluno pode desenvolver aprendizagens que estejam mais próximas dos demais colegas (TEZZARI; BAPTISTA, 2011). Em um processo que vise garantir que todos os estudantes tenham acesso aos conteúdos acadêmicos, considerando suas diferenças e especificidades, a criança é constantemente desafiada através das atividades propostas em sala de aula e das tarefas de casa, e não limitada às atividades que já domina.

Considerando os fundamentos da defectologia desenvolvida por Vygotsky, Garcia (1999, p. 45) aponta para a importância de compreender a educação especial “como parte da educação geral”, e que por isso deveria ser fundamentada com “as mesmas bases e a mesma finalidade, utilizando-se de métodos e procedimentos diferenciados, sempre que necessário. Desta forma, todas as crianças estariam tendo acesso aos mesmos conhecimentos”, ainda que por vias distintas.

Luckow e Cordeiro (2019, p. 186) chamam a atenção para a presença de contradições no ensino escolar, pois “ao mesmo tempo em que muitos estudantes conquistaram o direito de acessar e permanecer na escola percebe-se nos relatos que eles pouco têm acesso à escola do conhecimento”. Essa cisão do acesso à escola, inviabiliza que a escola cumpra seu papel enquanto espaço de relações que possibilitem as mediações da cultura que é historicamente produzida.

De acordo com Vygotsky (2009, p. 336) “na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma”. A criança vai para a escola com o intuito de aprender algo novo, e não somente reforçar aquilo que ela já sabe fazer sozinha. Assim, de acordo com essa perspectiva a aquisição dos conteúdos acadêmicos-científicos é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como atenção, percepção, linguagem e pensamento. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos que possuem uma relação de interdependência, na qual podem ser fortalecidos de maneira conjunta.

Através da proposição de atividades que sejam desafiadoras para a criança, tem-se um caminho para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores citadas anteriormente. Ao serem propostos, os desafios requerem uma atenção especial, pois devem recair sobre um lugar que esteja entre aquilo que a criança já sabe, e ao mesmo tempo, em um lugar que não esteja tão distante do que a criança já sabe. No processo de escolarização, e aqui com foco no processo de inclusão, é indispensável atentar-se para os conhecimentos e habilidades prévias do aluno, para oferecer condições favoráveis para a aprendizagem.

Nesse processo, o professor pode colaborar com o aprendizado e o desenvolvimento do aluno, pois, “sabemos que, em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha” (VYGOTSKY, 2009, p. 342). As ações que uma criança dá conta de fazer com o auxílio de uma outra pessoa, são ações que muito provavelmente, em algum momento conseguirá realizar por conta própria. Assim, a colaboração pode se dar através de um exemplo que a criança poderá imitar, de uma orientação de como realizar algo, e assim, a colaboração continua a acontecer mesmo quando o professor já não está mais ao lado do aluno, isto é, quando ela lembra da instrução.

Luckow (2017) mostra que quando um aluno é reconhecido como público alvo da educação especial, ou tem algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, a escola, por sua vez, pode assumir um lugar preferencialmente de socialização e integração. Nesse movimento, há um descrédito para com as potencialidades do aluno, de modo que ele não tem acesso a um terreno tão fértil quanto poderia ser, para o desenvolvimento de conhecimentos acadêmicos decorrentes de uma aprendizagem fecunda.

Michelluzzi (2019) apoiada em Garcia (2006) aponta que quando a escola ocupa este lugar de socialização para alunos que representam o público alvo da educação especial, a apropriação do conhecimento acadêmico, bem como da cultura que é acumulada historicamente, fica em segundo plano no planejamento das atividades escolares. Esses conhecimentos, além de serem distanciados dos alunos, de algum modo, não são compreendidos enquanto possíveis ferramentas do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O primeiro plano da escola, pensada para alunos da educação especial, é comumente preenchido por atividades que proporcionam aprendizagens mais básicas, mas isso representa um distanciamento "do objetivo da escola, dentro de uma perspectiva democrática de escola para todos" (MICHELLUZZI, 2019, p. 35). Assim, aquilo que é ofertado ao aluno da educação especial em termos de aprendizagem e desenvolvimento, também assume um distanciamento em relação àquilo que é acessado pelo restante da turma. Desse modo, constitui-se uma relação de aprendizagem marcada por desigualdades, que muitas vezes convergem para uma limitação do acesso do estudante ao conhecimento, à socialização, e conseqüentemente, ao desenvolvimento.

A perspectiva democrática do acesso à escola é reforçada na Resolução nº 155/2011 do Conselho Federal de Educação da Argentina, na qual consta a expectativa de que "em toda escola, ensinar e aprender seja uma prática com sentido e relevância<sup>54</sup>" (ARGENTINA, 2011, tradução nossa). Esse parece ser um objetivo elementar a ser alcançado nas escolas, mas merece uma atenção especial, pois sempre que uma expectativa é lançada, faz-se necessário questionar a quem ela é destinada. Nesse caso, o processo de ensinar e aprender deve fazer sentido e ter relevância para quem? As possíveis respostas para esse questionamento, serão discutidas mais a frente ao tratar das influências neoliberais para o campo das políticas educacionais.

A Resolução nº 155/2011 do Conselho Federal de Educação da Argentina também aponta, com base no documento da UNESCO (2008), que "[...] toda escola tem a responsabilidade moral de incluir a todos e a cada um<sup>55</sup>" (ARGENTINA, 2011, tradução nossa). Compreendo que esta é uma atribuição injusta, pois promove a individualização tanto da responsabilidade, como da culpa pelo processo de inclusão dos alunos com deficiência. Assim, cabe destacar que esse é um exemplo de como os organismos internacionais, que é o caso da UNESCO, atravessam as concepções nacionais nas políticas educacionais da Argentina.

---

<sup>54</sup> No original: "*que en toda escuela enseñar y aprender sea una práctica con sentido y relevancia*" (ARGENTINA, 2011).

<sup>55</sup> No original: "[...] *toda escuela tiene la responsabilidad moral de incluir a todos y cada uno*" (ARGENTINA, 2011).

Em 2020 a coordenação do GT15 de Educação Especial da ANPED realizou uma *live* intitulada “Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Este encontro virtual contou com a mediação das professoras Sonia Lopes Victor e Carla Karnoppi Vasques e com a participação de dois intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. Como convidada principal, a pesquisadora Dra. Rosalba Garcia discutiu esse movimento perverso de responsabilização da escola devido à complexidade presente nas políticas educacionais a partir de diversos fatores que atravessam e constituem as mesmas. Como exemplo, temos as perspectivas adotadas pelo governo e os próprios responsáveis que estão no poder e que direcionam a forma como a educação será abordada, para quem ela será ofertada, que verba será disponibilizada, quais são as prioridades nessa área, entre outras questões. Quando há a responsabilização exclusiva da escola, faz-se uma leitura descontextualizada da realidade para com as políticas educacionais, na medida em que desconsidera-se suas trajetórias, atores e interesses envolvidos.

Desse modo, acontece um distanciamento social quanto a discursos e práticas inclusivas, gerado pela perversidade existente na própria contradição do saber-fazer. Enquanto os documentos oficiais defendem um saber pautado na construção coletiva para a intervenção com o público alvo da educação especial, o cotidiano mostra um fazer desconexo do discurso oficial, que não dialoga com a escola, que por sua vez, pode ficar sobrecarregada e sem alternativas.

Em uma linha de trabalho que busque a coesão entre discursos e práticas de inclusão, o trabalho colaborativo mostra-se como elemento fundamental. Assim, família, comunidade e governo devem compor, junto à escola, o processo de inclusão escolar.

De acordo com Vygotsky (1998), o indivíduo pode atribuir significados ao seu entorno, na medida em que estabelece interações com seus pares, de modo que venha a contextualizar e apropriar-se de conhecimentos ou símbolos sociais. Quando o aluno não tem possibilidade de desenvolver essas interações, ou são interações superficiais, tem-se um possível prejuízo no processo de apropriação da cultura, já que este processo é majoritariamente social.

Tezzari e Baptista (2011, p. 30) reforçam a importância das interações de crianças com seus pares, pois “a situação de inclusão escolar, com alunos com habilidades diferenciadas em um mesmo grupo, constitui o ambiente mais propício para a conquista dessas aprendizagens”. Ao conviver e observar como outros alunos pensam, falam, se comportam, entre outras situações, o aluno com deficiência acessa novas referências, novos modelos de como pode desenvolver suas próprias ações.

A partir da imitação, a criança pode experimentar novas vivências que constroem possibilidades para se apropriar do mundo de outra forma, e conseqüentemente, promover transformações em seu desenvolvimento e aprendizagem. A imitação não se dá em um processo mecânico e linear, mas sim de implicação do sujeito, através da mobilização das funções psicológicas superiores, como atenção e memória, para recriar a ação observada (VYGOTSKY, 2009). Desse modo, o processo de imitação pode ser compreendido como o trilhar de um caminho, não linear, para a aquisição de novos aprendizados e habilidades.

A sexta e última atribuição da escola indica que os profissionais devem, de maneira conjunta, elaborar “o informe parcial indicando saberes, conteúdos alcançados e capacidades adquiridas, que acompanhará a certificação e será parte do Arquivo Único do estudante<sup>56</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). A certificação, na Argentina, é semelhante a um boletim emitido pela escola no fim do ano letivo, no Brasil, e o Arquivo Único corresponde a uma pasta onde ficam armazenados todos os documentos referentes àquele aluno.

Ao sintetizar as atribuições abordadas, é possível perceber que o trabalho reservado à escola é bastante amplo e com caráter centralizador de serviços, visto que possui atividades em parceria com “as partes intervenientes” e parece funcionar como um agente organizador, além de ser o principal campo para as intervenções.

---

<sup>56</sup> No original: “Elaborar en forma conjunta, los profesionales intervinientes, el informe parcial o final indicando saberes, contenidos alcanzados y capacidades adquiridas, que acompañará la certificación y será parte del Legajo Único del estudiante” (CORDOBA, 2019).

Saviani (2003, p. 21) aponta para a importância do papel da instituição escolar, pois:

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre se assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

A citação de Saviani (2003) cumpre aqui uma dupla função. A primeira delas é corroborar com as discussões da teoria histórico-cultural, através de Vygotsky (1998) que atribui papel fundamental às mediações realizadas a partir das relações entre os pares na escola, isto é, entre estudantes. E a segunda, corresponde à denúncia de que esse papel a ser desenvolvido pela escola, não se concretiza na prática, e ainda, apresenta diversas falhas no processo de sistematização dos conceitos científicos e da cultura, principalmente quando o público em cena é o público alvo da educação especial. Destaco que de modo algum a denúncia citada anteriormente tem a intenção de atribuir a responsabilidade exclusivamente à escola, conforme já discutido aqui.

O movimento dialético referido, também acontece na relação do processo de inclusão e da interação da DAI e da escola com a família do aluno com deficiência.

### 3.1.3 As atribuições da família no processo de inclusão de alunos com deficiência

Os familiares responsáveis pelo aluno possuem três atribuições. A primeira delas afirma que os familiares devem “cumprir com as obrigações e responsabilidades que lhes competem<sup>57</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). Estas obrigações e responsabilidades da família não estão especificadas na Resolução nº 1825/2019, mas podem ser encontradas na LEN, no Cap. VII, que dispõe sobre “direitos e deveres dos pais, mães, tutores/as<sup>58</sup>” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). O Art. 129 aponta os seguintes deveres:

---

<sup>57</sup> No original: “Cumplir con las obligaciones y responsabilidades que le competen” (CORDOBA, 2019).

<sup>58</sup> No original: “derechos y deberes de los padres, madres, tutores/as” (ARGENTINA, 2006).

- a) Fazer seus filhos/as ou representados/as cumprir a educação obrigatória.
- b) Assegurar a frequência de seus filhos/as ou representados/as aos estabelecimentos escolares para o cumprimento da escolaridade obrigatória, salvo exceções de saúde ou de ordem legal que impeçam os/as educandos/as de frequentar a escola periodicamente.
- c) Seguir e apoiar a evolução do processo educativo de seus filhos/as ou representados/as.
- d) Respeitar e fazer respeitar a seus filhos/as ou representados/as, a autoridade pedagógica do/da docente e as normas de convivência da unidade educativa.
- e) Respeitar e fazer respeitar a seus filhos/as ou representados/as a liberdade de consciência, a dignidade, integridade e intimidade de todos/as os/as membros da comunidade educativa<sup>59</sup>.

Ao questionar a coordenadora da equipe de apoio (2020a, tradução nossa) em relação às responsabilidades dos familiares, ela apontou que *“estas obrigações e responsabilidades são normalmente lidas e consideradas óbvias, exceto nos casos em que é necessário esclarecer uma questão que não esteja implícita nos dois pontos seguintes<sup>60</sup>”*. Os pontos seguintes aos quais ela se refere, correspondem às duas outras atribuições dos familiares, destacadas pela Resolução.

A segunda atribuição, afirma que a família deve ser responsável por *“garantir a assistência do estudante à escola e a realização dos apoios que necessite<sup>61</sup>”* (CORDOBA, 2019, tradução nossa). De acordo com a coordenadora da equipe de inclusão (2020a, tradução nossa), esta atribuição tem a ver

---

<sup>59</sup> No original: *“a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria. b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela. c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa. e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa”* (ARGENTINA, 2006).

<sup>60</sup> No original: *“Estas obligaciones y responsabilidades se suelen leer y dar por obvias, salvo en casos en que se requiere aclarar alguna cuestión que no esté implícita en los dos puntos siguientes”* (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>61</sup> No original: *“Garantizar la asistencia del estudiante a la escuela y la realización de los apoyos que necesite”* (CORDOBA, 2019).

*tanto [com] a assistência entendida como [o aluno] comparecer fisicamente à escola, como os apoios que [o aluno] necessita para estar integrado, e costuma-se tomar [esta atribuição] também para comprometer a família para que a criança receba os cuidados médicos solicitados para a saúde<sup>62</sup>.*

A coordenadora citou como exemplo, o caso de uma criança que tenha alguma enfermidade que, por consequência, afete o sentido da visão. Nesse caso, a assistência também tem a ver com garantir o acesso aos profissionais que possam contribuir com tratamentos terapêuticos que colaboram com o processo de inclusão da criança. Deste modo,

*também se incluem os apoios específicos (de acordo com as barreiras) que a criança requer para participar da escola e poder aprender com ajudas específicas para ver, [como] óculos, lupa, computador, apoios gráficos, cadeira de postura, andador, por exemplo, são acordados nesta seção<sup>63</sup> (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a, tradução nossa).*

E por fim, a última atribuição feita à família, consiste em “acompanhar a trajetória escolar de seu filho/a no processo de inclusão escolar, colaborando com as ações solicitadas pela instituição e pela equipe de integração<sup>64</sup>” (CORDOBA, 2019, tradução nossa). No processo de escolarização, o papel da família pode ser compreendido como um papel de parceria importante na medida em que oferece apoio e incentivo para que os alunos frequentem e permaneçam nos espaços escolares, sem abandonar o processo escolar (LUCKOW; CORDEIRO, 2017).

Com este mapeamento sobre quais são as atribuições designadas pela Resolução nº 1825/2019 **para a DAI, a escola e a família** enquanto

---

<sup>62</sup> No original: “*Tanto la asistencia entendida como asistir físicamente a la escuela, como los apoyos que necesite para estar integrado, y suele tomarse también para comprometer a la familia para que el niño reciba la atención médica que se solicite en salud*” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>63</sup> No original: “*También se incluyen los apoyos específicos (según las barreras) que el niño requiera para asistir a la escuela y poder aprender como ayudas específicas para ver, anteojos, lupa, computadora, apoyos gráficos, silla de postura, andador, por ej. se acuerdan en este apartado*” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>64</sup> No original: “*Acompañar la trayectoria escolar de su hijo/a en el proceso de inclusión escolar, colaborando con las acciones solicitada por la institución y por el equipo de integración*” (CORDOBA, 2019).

protagonistas do processo de inclusão, sigo discutindo as implicações do trabalho da DAI.

### 3.1.4 Trabalho da Docente de Apoio à Inclusão (DAI): articulações com o cotidiano escolar

Ressalta-se que as DAI fazem parte de uma equipe de apoio da escola de educação especial e trabalham em parceria com a equipe técnica da mesma escola de educação especial. De acordo com a coordenadora da equipe de apoio da Escola *La Docta*, este trabalho conjunto se dá em

*ações de aconselhamento, colaboração em campo, acompanhamento em situações que demandem, avaliações no contexto, reuniões, mesas de trabalho, oficinas nas escolas de nível, e na medida em que se incorporam as profissionais, vai crescendo o trabalho colaborativo*<sup>65</sup>.

Nas palavras da coordenadora (2020, tradução nossa), as mesas de trabalho podem ser compreendidas como uma modalidade “*de reuniões para acordo e elaboração em relação a demandas. São dinâmicas, com objetivos previstos nos quais se requer acordo entre escola de nível e escola especial, e as DAI da equipe de inclusão*<sup>66</sup>”. Nesse tipo de proposta, cabe um trabalho desenvolvido em colaboração, no qual as possibilidades de ensino para alunos público-alvo da educação especial são pensadas conjuntamente, de formas críticas e estratégicas dentro de uma perspectiva de escola que educa e prepara para o mundo, para a cidadania e para uma autonomia maior do sujeito.

Contudo, na fala da coordenadora, bem como nos documentos oficiais, é possível perceber a utilização de termos como “trabalho colaborativo” e “mesas de trabalho” que remetem ao mundo corporativo, no qual essas formas de pensar podem ser propostas e até capturadas ou cooptadas por lógicas focadas mais

---

<sup>65</sup> No original: “*acciones de asesoramiento, colaboración en terreno, acompañamiento en situaciones que lo demanden, valoraciones en contexto, reuniones, mesas de trabajo, talleres en las escuelas de nivel, y a medida que se incorporan las profesionales, va creciendo el trabajo colaborativo*” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>66</sup> No original: “*las mesas de trabajo son una modalidad de reuniones de acuerdo y elaboración en relación a demandas. Son dinámicas, con objetivos previstos en los que se requiere acuerdo entre escuela de nivel y escuela especial, y las DAI del equipo de inclusión*” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020).

nos resultados que nos processos. Essa lógica tem captado a educação em diversos âmbitos da política educacional, de um modo semelhante ao movimento do capitalismo rizomático descrito por Pelbart (2003).

Uma linha de pensamento e de atuação que esteja focada nos resultados e não no processo, pode trazer prejuízos ao aprendizado do estudante público alvo da educação especial (e para todos os outros estudantes), uma vez que o foco se coloca mais na meta do que no caminho a ser percorrido, com todas as avanços e desafios que ele pode ter.

. Uma educação calcada em parâmetros métricos, de mais ou menos, contrapõe-se à educação proposta pela perspectiva histórico-cultural, que defende que sejam traçadas estratégias para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento científico, de modo a usá-lo para pensar a sociedade de forma crítica. Uma educação escolar pautada no processo e no trabalho em conjunto busca identificar os avanços de cada um, bem como quais mediações e estratégias foram adequadas, ou não, no processo de aprendizagem de cada aluno.

Nas mesas de trabalho, os profissionais da escola de nível que podem participar são os diretores, os supervisores e os professores integradores de diferentes níveis – professores de turma ou professores de matérias. Os professores devem estar sempre acompanhados de alguém da direção ou supervisão. Já da escola de educação especial, participam “*DAI(s) de um ou ambos os turnos, coordenadora da equipe, membros da equipe técnica da escola especial, diretor ou vice diretor, de acordo com o que é exigido em cada instância*”<sup>67</sup> (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020, tradução nossa), caracterizando como trabalho colaborativo.

Numa dinâmica de trabalho colaborativo, os profissionais envolvidos buscam apoio entre eles, “visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das

---

<sup>67</sup> No original: “*De la escuela especial asisten DAI/DAIs de uno o ambos turnos, Coordinadora del equipo, miembros del equipo técnico de la escuela especial, director o vice directora, según lo requerido en cada instancia*” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020).

ações” (DAMIANI, 2008, p. 215). Em propostas de trabalho nas quais as relações profissionais se organizam a partir de um modo horizontal, isto é, os participantes ocupam o espaço de forma igualitária, é possível que se sintam mais à vontade para contribuir com seus apontamentos, sugestões e planejamentos.

A coordenadora (2020, tradução nossa) reforça que quando ela e sua equipe reúnem-se nestas situações de trabalho colaborativo, a intenção é de *“resolver, tratar, gerar posicionamentos, sobre diferentes demandas da escola com maior frequência, ainda que em algumas oportunidades, são geradas a partir das necessidades da equipe”*<sup>68</sup>. O levantamento das necessidades da equipe pode ser feito a partir do diálogo e dos compartilhamentos que acontecem entre os profissionais, seja nos momentos oficiais de reunião, ou no dia a dia da escola. Ao identificar as necessidades, é possível criar possibilidades de atuação e intervenção.

Um exemplo deste formato de trabalho relatado pela coordenadora (2020a, tradução nossa), ocorreu no ano de 2019, no qual realizaram *“uma série de reuniões com diretores e docentes que estavam trabalhando no nível inicial com nossa equipe de inclusão a fim de socializar estratégias de inclusão postas em jogo pelas escolas de nível”*<sup>69</sup>. Penso que disponibilizar tempo e espaço para uma série de reuniões, ao invés da proposição de apenas um encontro pontual, denota certo cuidado e preocupação com o andamento dos trabalhos desenvolvidos, bem como com a construção coletiva, a partir da socialização das estratégias desenvolvidas em cada escola de nível.

Essas reuniões de socialização contaram com a participação das *“DAI, a psicóloga e a assistente social da equipe técnica, o diretor na [reunião de] recepção, a vice-diretora em uma das reuniões, e a coordenadora”*<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> No original: *“Nos reunimos en situación de trabajo colaborativo a fin de resolver, tratar, generar posicionamientos, sobre distintas demandas de la escuela con mayor frecuencia, aunque en algunas oportunidades son generadas desde las necesidades del equipo”* (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020).

<sup>69</sup> No original: *“en 2019 realizamos una serie de reuniones con directivos y docentes que estaban trabajando en Nivel inicial con nuestro equipo de inclusión a fin de socializar estrategias de inclusión puestas en juego por las escuelas de nivel”* (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>70</sup> No original: *“Participamos las DAI, la psicóloga y la trabajadora social del equipo técnico, el director en la bienvenida, la vicedirectora en una de las reuniones, y la coordinación (yo)”* (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

(COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a, tradução nossa). Esses encontros, constituem momentos nos quais os participantes podem ter estabelecido relações horizontais, de modo que todos tenham potencial de contribuir nas discussões realizadas. Além disso, é um espaço reservado para a troca entre docentes e demais atores do processo de inclusão, de modo que possam aprender e contribuir com o desenvolvimento profissional uns com os outros.

Desde o início da pandemia de COVID-19 na Argentina, em março de 2020, essa modalidade de trabalho ficou inviável no formato presencial devido às restrições de contato social. Essas mudanças fizeram com que a escola de educação especial que conheci, adotasse novas estratégias para continuar trabalhando, conforme relatou a coordenadora da equipe de inclusão (2020a, tradução nossa):

*Estamos realizando por zoom<sup>71</sup> ou vídeo chamadas compartilhadas este tipo de mesas [de trabalho], a partir da necessidade de reformular e acordar, nossa modalidade de intervenção com suas características, levantadas no projeto. Se realiza a partir de um acordo didático da equipe, e foram se conformando de várias maneiras e se acordando com cada direção os objetivos a partir de nossa proposta de socializar nossa maneira de trabalhar, em continuidade com a forma como o fazíamos presencialmente<sup>72</sup>.*

A incorporação das profissionais à qual a coordenadora (2020a, tradução nossa) refere-se, está ligado “ao processo no tempo e na prática, ao modo em que as profissionais da equipe técnica da escola foram se integrando ao trabalho com a equipe de inclusão<sup>73</sup>”. Compreendo que o próprio desenvolvimento do

---

<sup>71</sup> Aplicativo disponível para computadores e celulares que permite realizar videoconferências, reuniões e bate-papo de modo remoto.

<sup>72</sup> No original: “Te puedo referir que actualmente en situación de pandemia estamos realizando por zoom o video llamadas compartidas este tipo de mesas, a partir de la necesidad de reformular y acordar, nuestra modalidad de intervención con sus características, planteadas en el proyecto. Se realiza a partir de un acuerdo didáctico del equipo, y se fueron conformando de muy variada manera y acordándose con cada directivo los objetivos a partir de nuestra propuesta de socializar nuestra manera de trabajar, en continuidad con el modo en que lo hacíamos en la presencialidad” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>73</sup> No original: “Me refiero al proceso en el tiempo y en la práctica, el modo en que las profesionales del equipo técnico de la escuela se han ido integrando al trabajo con el equipo inclusión” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

trabalho, quando refletido, vai tecendo novas possibilidades de estratégias pedagógicas inseridas no processo de inclusão, estendidas a toda a equipe.

A coordenadora (2020a, tradução nossa) atentou para uma mudança na Escola *La Docta*, à nível de equipe, que é relativamente recente neste processo, pois

*Anos atrás, a equipe de inclusão contava somente com o assessoramento do diretor [da escola de educação especial], que é psicopedagogo, sendo este cargo, parte da equipe técnica da escola [de educação especial], o qual era destinado a assessorar a equipe de inclusão<sup>74</sup>.*

Relembro aqui que as escolas especiais possuem duas equipes de trabalho, a de apoio à inclusão, da qual a DAI faz parte, e a equipe técnica. Apesar de sua divisão, as equipes trabalham de maneira conjunta. A mudança aconteceu no ano de 2019, quando

*foram se somando outros profissionais da equipe técnica da escola: psicólogas (uma por turno), terapeuta ocupacional, assistente social, e outra psicopedagoga além do diretor. Incorporam-se nas reuniões, somando assessoramento pedagógico de acordo com seus olhares específicos<sup>75</sup> (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020<sup>a</sup>, tradução nossa).*

Isso quer dizer que ocorreu uma ampliação da equipe técnica da Escola *La Docta*, que agora dispõe de mais profissionais para desenvolver estratégias de trabalho e assessorar a equipe de inclusão, que anteriormente era assessorada somente por um psicopedagogo, que também é diretor da escola.

Essa dupla função parece ser bastante desafiadora. Uma única pessoa encarregada de ocupar o cargo de diretor e o cargo de psicopedagogo, deve ter seus pontos favoráveis e desfavoráveis. Esta situação remete a discussão de professor generalista e professor especialista (BUENO, 1999), pois compreendo

---

<sup>74</sup> No original: “Años atrás el equipo de inclusión sólo contaba con el asesoramiento del director, que es psicopedagogo, siendo este cargo como parte del equipo técnico de la escuela, el cual era destinado a asesorar al equipo de inclusión” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

<sup>75</sup> No original: “Desde el año pasado se han ido sumando los otros profesionales del equipo técnico de la escuela: psicólogas (una por turno), terapeuta ocupacional, trabajadora social, y otra psicopedagoga además del director. Se incorporan a las reuniones sumando asesoramiento pedagógico desde sus miradas específicas” (COORDENADORA EQUIPE DE APOIO, 2020a).

que sua trajetória enquanto psicopedagogo, que é permeada de especificidades da função, pode contribuir com seu posicionamento enquanto diretor, visto que é um cargo com maior abrangência em relação ao espaço de atuação na escola – está envolvido com os professores, com as equipes de trabalho, com os alunos, familiares, etc. Por outro lado, é possível pensar que essa dupla função pode indicar um prejuízo à função mais técnica, pois a gestão ocupa de forma irregular e tem demandas institucionais superiores.

Ainda em relação à fala da coordenadora, associei essa incorporação das profissionais, a algumas observações que fiz em campo durante as visitas às escolas de nível. Nas instituições em que a DAI já realizava acompanhamentos no ano anterior, as professoras vinham cumprimentá-la com abraços, falavam sobre assuntos pessoais e de uma maneira descontraída, e também se mostraram interessadas pela pesquisa e pesquisadora. Este interesse aparecia na forma de questionamentos sobre quanto tempo duraria a participação na pesquisa, como funciona a educação especial no Brasil, se existe DAI, entre outros.

Em uma das escolas visitadas, chegamos [eu e a DAI] e fomos recebidas com mate, preparado pela professora de educação física. O costume de tomar e compartilhar o mate na Argentina é muito semelhante ao costume do chimarrão dos brasileiros. No Brasil, o preparo é feito com uma erva grossa e água quente, servidos em uma cuia geralmente média ou grande. Enquanto na Argentina, o mate é preparado com uma erva mais fina e água quente, servido em uma cuia pequena, pois assim, as pessoas não levam muito tempo para beber e passar para a próxima.

Nesse momento do mate compartilhado, outros professores também estavam presentes e compartilhavam entre eles cenas da sala de aula e dos alunos. Momentos assim, possibilitam que os professores compartilhem experiências em dois níveis, tanto as passadas quanto aquelas que acabaram de acontecer em suas salas, e ainda proporcionam uma troca de

“recomendações práticas e reflexões próprias sobre o trabalho docente<sup>76</sup>” (ROCKWELL, 1999, p. 23, tradução nossa).

Também foi possível conhecer um pouco mais da escola neste momento, pois as professoras de nível pediram ajuda à DAI com alguns casos que suspeitavam da necessidade de acompanhamento especial. Além disso, trocaram informações sobre os alunos que já vinham sendo acompanhados desde o ano anterior.

Já nas escolas novas em que a DAI estava iniciando seu trabalho, isto é, não trabalhou lá no ano anterior e não conhecia nenhum profissional da equipe, o desenvolvimento dos primeiros contatos não ocorreu da mesma forma. Em uma das escolas nesta situação, a responsável pela direção questionou se a reunião precisaria mesmo acontecer naquele dia, pois ela estava com muitas atividades. Fomos direcionadas para uma sala reservada para profissionais externos, como psicólogas e DAI particulares, onde aguardamos até que pudessem nos atender para acordar as diretrizes de trabalho.

Em uma outra escola visitada, na mesma situação, a diretora não permitiu minha entrada, pois o documento de apresentação era apenas uma cópia e não a via original. Sugeri que a DAI e eu apresentássemos este documento na próxima semana, para então entrar na escola e realizar as atividades de pesquisa. O retorno não foi possível, devido à paralisação das atividades como medida preventiva à pandemia do *COVID-19* que atingiu a Argentina em março de 2020<sup>77</sup>, momento da pesquisa em campo.

Durante as visitas e conversas com a DAI, compreendi como acontece o processo para que uma criança seja acompanhada pela DAI. Se uma docente da escola de nível percebe alguma dificuldade em (ou com) alguma criança e deseja uma avaliação mais aprofundada ou acompanhamento de uma DAI, deverá elaborar um documento intitulado de *informe*, que tem como objetivo oficializar a solicitação desse serviço.

---

<sup>76</sup> No original: “*Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente*” (ROCKWELL, 1999, p. 23).

<sup>77</sup> A pandemia teve seu primeiro caso registrado na China e posteriormente em diversos países como Itália e Estados Unidos, e em março de 2020, os casos se intensificaram em países como a Argentina e Brasil (DANTAS; PINHEIRO, 2020).

Um *informe* pode ser compreendido como um relatório, isto é, um documento escrito pela docente de nível, no qual deverá apontar as capacidades do aluno. De acordo com os documentos oficiais, as capacidades são alguns “recursos e aptidões que um indivíduo tem para desempenhar uma determinada tarefa. [...] Como exemplos: criatividade, comunicação, autorregulação do próprio processo de participação e aprendizagem [...]”<sup>78</sup> (ARGENTINA, 2016, p. 11, tradução nossa).

A diretriz adotada para a construção do *informe*, que enfatiza as capacidades do aluno sobre as dificuldades, dialoga com o modelo social de compreensão da deficiência, bem como com a teoria de Vygotsky (1997) que propôs valorizar as potencialidades do aluno. O foco é direcionado para aquilo que o aluno consegue fazer, ao invés de conferir destaque para o “não” - ele não consegue calcular, não lê, não faz, etc. Essa forma de compreender o aluno, opera de modo mais amplo ao considerar caminhos já iniciados pelo estudante, ao invés de olhar principalmente para as dificuldades, que não se configuram necessariamente como incapacidades.

Proponho aqui uma analogia referente ao ponto de partida da compreensão do aluno com deficiência. Quando o ponto escolhido é o de destacar as dificuldades, é como se entrasse em uma rua sem saída, com a mata fechada, com difícil acesso por conta das barreiras. Já ao escolher um ponto de partida que dá ênfase às capacidades, é como se estivéssemos em uma rua principal com diversos acessos, ou seja, diversas possibilidades de intervenção.

Não tive a oportunidade de visualizar um informe pedagógico, somente um informe médico realizado para a avaliação de um aluno, mas ambos os documentos seguem uma estrutura de organização muito semelhante. A estrutura do informe pode ser remetida à estrutura de um laudo, que é prática comum no Brasil para auxiliar na construção e definição de diagnósticos.

O informe produzido fica arquivado em uma pasta na escola de nível, intitulada de arquivo único, com o nome do aluno, junto aos demais documentos

---

<sup>78</sup>No original: “[...] recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. [...] Como ejemplos: creatividad, comunicación, autorregulación del propio proceso de participación y aprendizaje, [...]” (ARGENTINA, 2016, p.11).

do mesmo estudante. Além disso, uma cópia desse documento é arquivada na escola especial da qual a DAI faz parte, como forma de registro de seu trabalho. Essa organização passou a ser feita no ano de 2020, devido a Resolução nº. 1825/2019, que revoga a orientação anterior de que todos os informes, de todos os alunos, deveriam ser arquivados em uma mesma pasta com o nome da escola especial, nas dependências da escola de nível.

A mudança ocorrida na forma de armazenar os informes, parece facilitar o acesso à trajetória de um aluno, visto que todos os documentos referentes a ele, encontram-se no mesmo local, em uma mesma pasta. Não ocorre mais a separação entre documentos que são referentes à escola de nível e documentos referentes à escola de educação especial, tratando-se de um mesmo estudante. Além disso, a adoção dessa nova estratégia pode sugerir que o reconhecimento e a identificação do aluno na escola de nível se dá primeiramente por quem ele é, e não pela sua deficiência.

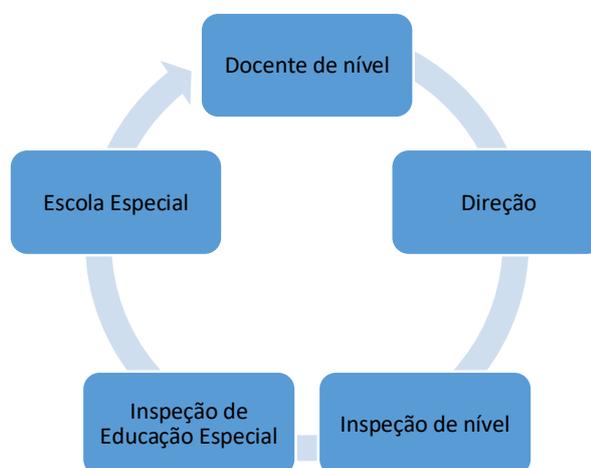
Quando se trata de uma escola de nível que já possui uma DAI trabalhando em suas dependências com outro(s) estudante(s), ela poderá participar da construção desse informe e fazer pequenas orientações à docente de nível responsável pela solicitação, em relação ao que, e como deve escrever no documento. A participação da DAI na elaboração do documento, pode ser um fator facilitador nesse processo, na medida em que possibilita a inserção de informações assertivas, e uma aproximação do caso antes mesmo do aluno ser acompanhado pela DAI. Se a escola ainda não conta com uma DAI, a docente de nível pode pedir auxílio de outros profissionais - outros professores, coordenadores e diretores da escola de nível.

O informe percorre algumas instâncias até chegar ao seu destino final, que é a Escola Especial. O tempo necessário para esse percurso não tem uma predefinição, sendo assim, pode levar dias, semanas ou até meses para concluir suas etapas. Enquanto o processo não é concluído, o ideal é que o estudante não fique desassistido no ambiente escolar. Para evitar que isso aconteça, a DAI pode fazer pequenas orientações à escola e aos docentes de modo não oficial, pois ainda não está autorizada a trabalhar com o aluno. Se a escola ainda não tem uma DAI trabalhando, a equipe escolar pode mobilizar-se e desenvolver

algumas estratégias de intervenção. Todo esse processo, leva o nome de circuito.

O circuito está ilustrado na imagem 3, que consiste em um fluxograma que elaborei ainda em Córdoba durante a visita ao campo de pesquisa. A versão inicial, feita com lápis e papel de rascunho, tinha como intenção compartilhar com a DAI um pouco da construção da minha compreensão acerca das explicações e observações do campo. Com a confirmação da DAI, organizei a imagem definitiva que tem função descritiva, visto que não acessei informações mais detalhadas sobre o que acontece em cada etapa do informe.

Imagem 3 – Circuito: etapas do trajeto percorrido pelo informe



Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

A primeira etapa é representada pela construção do informe, por parte da professora da escola de nível. Após a elaboração deste documento, ele é encaminhado para a direção da escola de nível, que toma conhecimento do processo, caso não tenha participado da construção do informe, e registra a solicitação nos arquivos do aluno em questão.

Compete à direção da escola de nível, encaminhar o documento para a inspeção de nível - inicial, primário e secundário. Em sequência, o documento é direcionado para a inspeção da modalidade de educação especial, que por sua vez, encaminha para a última instância, que é a escola de educação especial que cobre a zona da qual a escola de nível faz parte.

O circuito parece ser um processo bastante burocrático, sem muitos espaços para contato entre os profissionais e o aluno, além do momento inicial – a construção do documento – e final – a avaliação por parte da escola especial. Existe uma relação histórica presente nos documentos produzidos referentes às avaliações dos alunos, que são marcados pela “lógica médica, que estabelece um olhar clínico, a fim de distinguir o que merece tratamento e o que não merece” (ANGELUCCI, 2015, p. 05), somado a um apagamento do estudante, já que ele não participa ativamente nesse processo. Isso aponta para a necessidade de um cuidado com a forma como esses documentos são trabalhados, pois, é possível que o primeiro contato da DAI com a criança, seja através de um relatório, de um diagnóstico, que poderá influenciar na construção das estratégias desenvolvidas para esse aluno.

Isso reforça o quanto é importante a condução de uma análise acurada pela equipe da Escola Especial, compreendida como a última instância do informe, para que se faça um direcionamento que seja o mais adequado possível para o aluno em avaliação. Para Damiani (2008, p. 18) “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores [e a equipe] apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Isso representa uma tensão constante entre diversos fatores que contribuem para as decisões tomadas em cada caso, como a formação dos docentes envolvidos na avaliação, a compreensão que se tem da deficiência, o histórico do aluno, as condições de trabalho, entre outros.

A partir das reuniões que participei nas escolas, alguns outros pontos decorrentes da aprovação da Resolução nº 1825/2019 chamaram minha atenção e de modo algum podem passar despercebidos. Um deles está relacionado ao número de alunos que uma mesma DAI pode atender em paralelo. A Resolução nº 667/2011, Artigo 8º, aponta que este profissional “cumprirá suas funções atendendo um número de alunos integrados não maior que dez (10)<sup>79</sup>” (CORDOBA, 2011, tradução nossa). Vale lembrar que seu trabalho envolve

---

<sup>79</sup> No original: “Cumplirá sus funciones atendiendo un número de alumnos integrados no mayor a diez (10)” (CORDOBA, 2011).

diversas atribuições, e deve realizá-las de modo individual, isto é, pensar e discutir estratégias com as equipes de trabalho para a orientação em relação a cada aluno, de acordo com sua trajetória escolar. Em contrapartida, na nova Resolução, a nº 1825/2019, essa delimitação do número de alunos a serem acompanhados não é feita, o que pode vir a ser um fator na intensificação do trabalho desempenhado pela DAI.

A tabela 4 apresenta o número de alunos com solicitação para apoio à inclusão, tanto os que já estavam em processo de apoio no ano anterior (2019), com a mesma DAI ou outro profissional, e os alunos que tiveram solicitações novas para avaliação em 2020. As informações dispostas na tabela 4 foram obtidas no decorrer das reuniões que participei acompanhando a DAI, a partir de um levantamento de demandas discutido entre a DAI e as representantes (diretora, ou vice-diretora) das escolas de nível.

De modo geral, as responsáveis das escolas de nível que visitei concentravam essas informações em um caderno de registros de acontecimentos sobre alunos, com um breve histórico do que já havia sido feito em relação ao processo desses estudantes, com solicitação de acompanhamento – indicações dos professores, conversas com a família, encaminhamento para psicólogos ou médicos, etc.

Tabela 4 - Número de alunos com solicitação para acompanhamento

<b>Escola<sup>80</sup></b>	<b>Alunos em acompanhamento</b>	<b>Alunos com solicitações novas</b>	<b>Total</b>
1	8	13	21
2	3	4	7
3	1	2	3
4	0	4	4
5	0	1	1
6	1	6	7

<sup>80</sup> Os nomes das escolas não constam na pesquisa, pois não tive confirmação do Ministério de Educação quanto à identificação dos mesmos.

7	5	1	6
<b>Total</b>	18	31	49

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Os alunos em acompanhamento já recebiam apoio no ano anterior e continuarão recebendo neste ano. Já os alunos com solicitações novas, passarão por um processo avaliativo para identificar se a demanda apresentada pelos professores da escola de nível, configura-se realmente como demanda de trabalho para a DAI, ou para outros profissionais – psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, entre outros.

Se todas as solicitações novas vierem a se confirmar, somados aos processos já em andamento, a DAI acompanhada na pesquisa terá em sua responsabilidade o total de 49 alunos a serem acompanhados por ela, o que representa um número quase cinco vezes maior que o total recomendado pela Resolução nº 667/2011, isto é, de no máximo 10 alunos por docente.

A retirada do número limite na nova política educacional pode ser compreendida como uma resposta ao cenário de crise argentina, descrito anteriormente no item 1.2 “Caracterização do campo – *una mirada sobre la Argentina y la Provincia de Córdoba*”. Assim, fica visível que o conceito de intensificação do trabalho docente (NASCIMENTO; MATOS; ZIBETTI, 2019; GOMES; BRITO, 2006) parece trabalhar de forma contrária à educação.

Os números apresentados na tabela 4, que mostram um aumento de solicitações de acompanhamento, bem como os números apontados pelas tabelas 2 e 3, referentes ao aumento de alunos com deficiência nas escolas de nível na Argentina e em Córdoba, podem ser utilizados para justificar uma expressiva demanda de trabalho para as DAI. Porém, ao invés de contratar mais profissionais para atender a demanda emergente, retira-se o número limite de crianças a serem acompanhadas paralelamente por uma mesma DAI. Esse é o fator que não afeta somente o trabalho da DAI, mas da escola como um todo.

Isso aponta para contradições existentes dentro da própria política educacional, pois indica para uma direção, mas não oferece condições de trabalho para sua efetivação. A retirada do número limite de alunos na nova

resolução, pode ser compreendida como um exemplo de como as forças dos organismos internacionais vão se entrelaçando sutilmente pelo subsolo da política educacional (MICHELS, 2011). O cenário de crise do país somado à expansão neoliberal presente na América Latina, incorre em processos de intensificação de trabalho, da mesma maneira que ocorre nos processos de uberização.

A sobrecarga de trabalho docente já havia sido identificada, mesmo com o número limite expresso na Resolução nº 667/2011, conforme evidenciado por Pereira (2019). Essa informação oferece uma pista de que nem tudo aquilo que está pautado nas legislações, é seguido fielmente no desenvolvimento do trabalho cotidiano da DAI, e não por responsabilidade dela, mas por um conjunto de fatores complexos que inviabilizam o planejamento.

Após a implementação da nova Resolução, a nº 1825/2019, não consta nessa, ou em qualquer outra legislação, alguma delimitação que ampare o trabalho da DAI no sentido de garantir uma quantidade máxima de alunos a serem acompanhados, o que resulta na intensificação de atividades a serem desenvolvidas. Assim, esses dados apontam para uma sobrecarga de trabalho, que pode estar associada ao esgotamento e adoecimento dos profissionais da educação (GOMES; BRITO, 2006).

Além disso, a ausência dessa delimitação na legislação, está relacionada também com os direitos do professor, que podem ser compreendidos como inseparáveis das condições de trabalho docente. De algum modo, a legislação não oferece respaldo ao docente quanto a carga de trabalho, deixando-o desprotegido, e à mercê da lógica de produtividade que é exaltada pelo neoliberalismo. Assim, quanto mais alunos um mesmo docente acompanhar, menor será o investimento em recursos humanos e financeiros.

De acordo com Nascimento, Matos e Zibetti (2019) a intensificação do trabalho docente catalisa discussões marcadas por sentimentos atribuídos pelos professores em relação à sua profissão, tais como angústia, inquietação e sofrimento. O movimento de intensificação do trabalho docente aparece conectado ao mercado de trabalho, mediado por uma lógica de pensamento neoliberal que opera nas políticas de educação. Soma-se a isso também, a

autopercepção dos docentes em relação ao engessamento de suas práticas mediante as exigências profissionais a partir da exaltação da lógica capitalista, que opera com vistas a maior obtenção possível de lucros.

Da mesma forma que acontece na uberização, esses efeitos da política neoliberal indicam um processo amplo do capitalismo na tentativa bem-sucedida de transferir ao trabalhador o custo emocional do trabalho. Nesse modo de pensar, a valorização do lucro enquanto finalidade é tão grande, “que a implantação e implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal tendem a usurpar tempo, privacidade, ousadia e sonhos de grande parte dos profissionais da educação, interferindo na identidade profissional” (NASCIMENTO; MATOS; ZIBETTI, 2019, p. 51).

A interferência mencionada pelos autores não está restrita somente ao campo da identidade profissional, visto que tamanhas usurpações podem gerar impactos significativos na vida pessoal também, pois, são dimensões indissociáveis. 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”.

A invasão do trabalho na privacidade dos profissionais da área da educação alastra-se na medida em que as horas destinadas ao local de trabalho tornam-se insuficientes e as atividades passam a receber, e a exigir, atenção em momentos que anteriormente eram destinados a outras atividades tais como o descanso, o sono, o lazer, a convivência familiar, entre outros. Assim, esse processo possibilita que os momentos de desconexão com o trabalho sejam bastante raros, e provocam um “esvaziamento das forças do professor” (NASCIMENTO; MATOS; ZIBETTI, 2019, p. 51).

Ao analisar a nova Resolução, a nº 1825/2019, algumas alterações podem parecer, num primeiro momento, um avanço para as condições de trabalho da DAI, como a obrigatoriedade das reuniões de equipe. Por um lado, é muito importante que esses momentos aconteçam, para elaborar as estratégias de intervenção, mas também configuram novas necessidades, como encontrar tempo-espaco para as reuniões, planejar o deslocamento, deixar outras atividades de lado, etc. Desse modo, as novas necessidades, que agora

são obrigatórias, podem resultar na precarização e/ou agravamento das condições de trabalho.

Esses apontamentos da sobrecarga docente aparecem, de algum modo, na fala da DAI participante da pesquisa, ao destacar características consideradas como fundamentais para o desenvolvimento de seu trabalho, dentre elas:

*estar sempre disposto a trabalhar em equipe e colaborativamente, estar constantemente capacitando-se, ser flexível nas diversas formas em que se pode intervir de acordo com cada situação. Também é importante atualizar-se em relação aos novos paradigmas e marcos legais que regem na atualidade. Ser criativo na hora de pensar a proposta do estudante. Ter em conta a trajetória do estudante, suas potencialidades e contexto*<sup>81</sup> (DAI, 2020, tradução nossa).

As características destacadas pela DAI dizem respeito a uma série de atribuições bastante cabíveis, isto é, que podem e devem ser desenvolvidas pela docente de apoio. Contudo, o uso de expressões como “sempre” e “constantemente” intensificam as atividades a serem desenvolvidas e configuram um contraste com as condições de trabalho, pois, ao analisar a fala dela, é como se ela assumisse essas atribuições somente para ela, isto é, como se estivessem somente sob sua responsabilidade e dependessem exclusivamente dela para serem realizadas.

A compreensão do trabalho docente é enfatizada em sua individualidade, em sua forma de fazer, mas isoladamente, sem considerar que ela depende de outros profissionais e as condições de trabalho que essa profissional tem à sua disposição para cumprir com suas atribuições. A individualidade contrasta com o enfoque colaborativo destacado pelas resoluções e por Damiani (2008).

Em uma instituição escolar, trabalhar em equipe é algo importante, mas é necessário que haja envolvimento e organização da escola para propiciar

---

<sup>81</sup> No original: “*Para mi trabajo pienso que es fundamental estar siempre dispuesto a trabajar en equipo y colaborativamente, estar constantemente capacitando-te, ser flexible en las Diversas formas en las cuales se puede intervenir según cada situación. También es importante actualizarse en relación a las nuevas paradigmas y Marcos legales que rigen en la actualidad. Ser creativo a la hora de pensar la propuesta del estudiante. Tener en cuenta la trayectoria del estudiante, sus potencialidades y contexto*” (DAI, 2020).

momentos em que os profissionais possam se encontrar e discutir com certa periodicidade, pois as atividades que necessitam da participação da equipe não podem ser construídas somente em horários de intervalo ou em momentos em que os docentes deveriam estar desconectados do trabalho. É indispensável que existam espaços e tempos para que esses encontros aconteçam, mas que estejam compreendidos dentro do horário de trabalho. Da mesma forma, é importante que o profissional mantenha-se atualizado e estude, mas precisa de recursos financeiros para que possa arcar com suas formações.

A fala da DAI é permeada por uma série de atributos com os quais ela possivelmente se identifica, e que constroem sua própria identificação com a profissão docente. Esse processo de identificação se dá de maneira multideterminada e pode promover aproximações ou afastamentos com a profissão, de acordo com as vivências de cada um (RENGEL; CORDEIRO, 2015). Os afastamentos podem fazer-se presentes, por exemplo, quando as condições de trabalho não são favoráveis, implicando, mais uma vez, na sobrecarga docente.

Compreendo que os realces feitos pela DAI em relação às características necessárias em seu trabalho, representam um processo de internalização de valores e expectativas sobre seu papel. Assim, a auto exigência de incorporar esse rol de atribuições ao desenvolvimento de suas práticas cotidianas, torna-se por si mesma um fator de adoecimento laboral.

A autora Venco (2019) ancorada em Durand (2004) aponta para a relação que existe entre a intensificação do trabalho, que gera uma sobrecarga, e está diretamente ligada aos aspectos subjetivos do docente que desenvolve suas atividades nesse compasso, e que pode remeter à vulnerabilidade a qual esses sujeitos estão submetidos.

Em sua constituição, o capitalismo “aprendeu” a mobilizar o trabalhador através da dimensão afetiva, pelo trabalho significativo, pelo senso de relevância atribuído à sua função, potencializando assim, o engajamento profissional à baixo custo em troca de uma considerável quantidade de trabalho intelectual (PELBART, 2003). Esse processo pode ser pensado na realidade do trabalho da DAI também, considerando o contexto de um país no qual as relações

trabalhistas e econômicas estão configuradas em um modo já avançado do neoliberalismo, a partir da terceirização das políticas públicas, por exemplo.

Na configuração do trabalho docente, há a definição de algumas características esperadas dos docentes, em especial daqueles que trabalham com estudantes público alvo da educação especial, sendo que muitas delas estão atreladas à dimensão afetiva, como atenção, carinho, paciência, capacidade de criar vínculo, entre outras, conforme destacado por Testoni e Cordeiro (2015).

A partir da mobilização da dimensão afetiva do trabalho, ocorre o alargamento do tempo de trabalho, que é fortemente atravessado por uma sobrecarga de atividades extraclasse, mas que também constituem o trabalho docente e acabam causando uma significativa diminuição nos tempos destinados à vida pessoal.

Configuram-se como atividades extraclasse, aquelas que o professor precisa dedicar-se em tempos anteriores ou posteriores ao tempo da sala de aula - estudos, planos de aula, preparo e correções de provas e atividades, lançamento de notas, entre outros. Rockwell e Mercado (1999) destacam também a organização e a participação em datas comemorativas, como o dia das mães, o dia das crianças, festas realizadas na escola para arrecadação de fundos, materiais de divulgação, entre outros. As autoras apontam para a cotidianidade dessas atividades no ambiente escolar, e que muitas vezes podem ser planejadas com a ajuda de alunos e de vários professores, mas que é muito comum a responsabilidade estar a cargo de apenas um docente.

Ao considerar as atividades extraclasse, apresento o quadro 1 que contém uma relação de oito documentos que fazem parte da rotina de trabalho da DAI.

Quadro 1: Documentos relacionados ao trabalho da DAI

<b>Documento</b>	<b>Descrição</b>
Carta de apresentação	Um documento que descreve quem é a DAI e a qual escola de educação especial está ligada. A carta é entregue na escola de nível no primeiro dia de atividade (1 para cada escola).

Ata de entrevista inicial	A ata é o registro das discussões da reunião com a direção no primeiro dia de atividades na escola de nível, e é construída em conjunto com as duas partes. Cada parte fica com uma cópia. (1 para cada escola).
Convênio interinstitucional	Orienta o trabalho realizado entre a DAI e a escola de nível e é assinado pelas duas partes, cada uma fica com uma cópia também. O modelo está na Resolução nº 1825/19 e é preenchido na primeira reunião. (1 para cada escola).
Informe	DAI pode auxiliar na construção deste documento quando já está vinculada à escola de nível, mas a responsabilidade é da docente de nível. (1 para cada aluno).
Folha com atividades diárias	Estes registros são armazenados na escola especial, e uma cópia fica com a escola de nível, armazenada em uma pasta da escola especial como registro do trabalho da DAI. (1 para cada escola).
Folha de rotina	DAI preenche e entrega na escola especial. Referente à todas as atividades que realizou no dia.
Ata de acordo com escola e família	DAI, escola e família assinam para definir as atribuições de cada um. O modelo está na Resolução 1825/19. (1 por aluno).
Ata no fim de ano	É produzida 1 ata por escola, informando quais foram as crianças acompanhadas durante o ano e quais indica para continuidade no ano seguinte.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Alguns dos documentos são preenchidos apenas uma vez, enquanto outros são de registro diário, e assumem diversas funções em relação ao trabalho da DAI. De certo modo, resguardam a DAI ao responsabilizar também a família e a escola na participação do processo de inclusão mediante as reuniões e a assinatura dos documentos, mas também operam em um sentido de controle, de medição das atividades desempenhadas, que tem a ver com o preceito de produtividade dentro do capitalismo.

De acordo com a DAI, não há um tempo específico para o preenchimento das atividades diárias, mas contou que tenta aproveitar os tempos “livres” na escola, como o horário de almoço, para alimentar esses documentos e não depender tempo em casa para essas tarefas. Essa estratégia adotada pela DAI parece ser uma medida de contenção da invasão do trabalho na vida pessoal (NASCIMENTO; MATOS; ZIBETTI, 2019), mas ao mesmo tempo, reflete a lógica

do capitalismo e do neoliberalismo, na qual nenhum tempo pode ser desperdiçado.

A DAI também afirmou que nem sempre é possível dedicar tempo para preencher os documentos, pois às vezes surgem atividades que não estavam planejadas, ou aparecem outros professores e acabam passando o tempo conversando, não necessariamente sobre trabalho. Assim, o ambiente escolar é caracterizado como um lugar dinâmico, orgânico, onde as coisas fluem e se transformam de maneira constante. A fluidez e as transformações são possíveis na medida em que as práticas escolares não separam teoria e prática, de modo que a prática não seja concebida como um momento de aplicação de teorias (DINIZ, 2000).

As práticas envolvem a construção de saberes docentes que é mais ampla do que apenas a aplicação de teorias, o que não permite afirmar ou reduzir “a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos” (TARDIF, 2014, p. 36). Assim, a prática docente é composta por saberes que são diversos, plurais, e que são advindos da própria formação profissional, das disciplinas, currículos e experiências.

Outra característica destacada pela DAI como fundamental para seu trabalho, é a flexibilidade relacionada à atuação docente. Por um lado, ser flexível faz parte das atribuições docentes, na medida em que este profissional pode optar por trabalhar os conteúdos de maneiras diversificadas, pode pausar sua explicação para aprofundar ou verticalizar conceitos que estão sendo discutidos, ao invés de seguir o planejamento de aula ao perceber que alguns alunos podem estar confusos.

Por outro lado, tem-se situações em que o conceito de flexibilidade é apropriado como uma exigência desproporcional, de modo que gera uma sobrecarga ao docente, pois descontextualiza sua atuação e ignora suas condições de trabalho e também de formação. Pelbart (2003, p. 109) destaca que diante dos efeitos do capitalismo, há uma valorização do profissional “que pode trabalhar com pessoas muito diferentes, que está aberto e flexível para trabalhar em projetos distintos, adaptar-se a circunstâncias diversas, e cada projeto é uma oportunidade para enriquecer as competências próprias”.

Atribuir a flexibilidade ao professor como uma exigência descontextualizada, contribui com as discussões sobre o alargamento das funções docentes e do conceito de docência, tornando este profissional um “superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012). Esta pauta será explorada de maneira mais aprofundada no próximo subcapítulo, que trata sobre a formação do Docente de Apoio à Inclusão (DAI).

### 3.2 A formação do Docente de Apoio à Inclusão

Aquilo que ensinamos é aquilo que já vivemos, a experiência que construímos. Qual é o maior patrimônio do educador? A própria jornada, a história construída ao longo de seu caminho.

Emilia Cipriano Sanches<sup>82</sup>

Partindo da compreensão de que a profissão docente é construída a partir do caminho percorrido pelo professor e suas experiências, Saviani (2009, p. 150) destaca que a formação destes profissionais envolve “objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

Um dos desafios encontrados na formação de professores com foco na educação inclusiva, está ligado ao fato de que, por vezes, esses profissionais ocupam um lugar no qual estão “segregados para tratar da formação daqueles que presumidamente devem, em conjunto, promover o ensino inclusivo” (OMOTE, 2003, p. 153).

Desta forma, opera uma ideia de que a educação especial é responsabilidade majoritária daqueles que possuem alguma especialização nesta área, e não de toda a instituição escolar. Conforme Omote (2003, p. 155) aponta, “não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial”, pois este modo de

---

<sup>82</sup> SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

pensar, vai na contramão à proposta concebida pelo modelo social de deficiência, no qual a inclusão é uma tarefa coletiva.

Este desafio destacado por Omote (2003) é reforçado por Bueno (1999, p. 24) ao levantar a reflexão de que existe a necessidade de uma construção em via dupla, pois ao mesmo tempo em que o professor de ensino regular precisa de algum tipo de especialização em relação à educação inclusiva, o professor da educação especial também necessita ampliar “suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características” (BUENO, 1999, p. 24) da educação especial.

Ainda pensando na construção de Políticas para a formação docente, existe uma outra discussão importante, que trata da força exercida pelas Organizações Multilaterais, que são entidades constituídas por diversos países, com o intuito de desenvolver estratégias de maneira conjunta e colaborativa para as áreas de educação, política, economia, saúde, segurança, etc. Alguns exemplos destas organizações: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Organização Mundial da Saúde (OMS); Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN); Banco Mundial; entre outras.

As discussões que permeiam a agenda dessas organizações causam impacto na educação através da elaboração de propostas para a construção de políticas docentes, que podem ser compreendidas a partir de uma analogia às tramas de um tecido, que é formado através do enlace de diversas linhas (TELLO; ALMEIDA, 2014). As propostas pautadas pelas organizações ganham campo na medida em que são incorporadas pelas fundações existentes em cada país, responsáveis pela área da educação.

As linhas constituintes das Políticas Docentes lançam atravessamentos sobre a formação docente de maneiras que promovem alterações nas prioridades das propostas para a educação especial. Desse modo, a inclusão não é reconhecida enquanto objetivo principal da formação e atuação docente, pois está numa tensão constante, em meio a tantas outras atribuições esperadas do professor, ou melhor, de um “superprofessor, profissional com aparentes

poderes e condições de responder a todas as demandas de seu trabalho” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 191).

A ideia de transformação de um professor em um superprofessor é justificada com base na participação das OM e suas exigências, que tem como intuito que os docentes “se responsabilizem pelos processos e resultados escolares e gerenciem sua formação” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p. 191). Desse modo, na medida em que assumem essas novas funções, tem-se como resultado também, o desinvestimento no conhecimento científico.

A ideia de um superprofessor parte do alargamento das funções atribuídas a este profissional, já sinalizada na década de 1990 na América Latina (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). Este movimento é decorrente da incorporação de propostas de educação elaboradas pelas Organizações Multilaterais e absorvidas por países em desenvolvimento. Deste modo, espera-se que os docentes ofereçam uma vasta gama de competências e assumam responsabilidades no desenvolvimento de seu trabalho, como a “qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa, ainda baseado na competitividade, entretanto, os recursos materiais e humanos são cada vez mais precarizados” (GOMES; BRITO, 2006, p. 51).

Estas condições de trabalho envolvem também o emprego de salários baixos que contrastam com a amplitude de funções atribuídas ao professor (MENDONÇA, 2018), que por vez, é responsabilizado de maneira individualista tanto pelas causas, quanto pela empreitada de encontrar soluções para as mazelas sociais. O excesso de tarefas envolvidas no âmbito de planejamento, execução e avaliação, tem como consequência o adoecimento da categoria docente.

Calvo (2013, p. 02) atribui um papel de destaque à formação docente, ao apontar que os profissionais docentes podem “contribuir para que aqueles que chegam à escola, permaneçam nela e desenvolvam todas as suas capacidades numa perspectiva de equidade e qualidade, em instituições educativas inclusivas”. Cabe aqui fazer um contraponto, pois a formação inicial, assim como a formação continuada, são de extrema importância para a construção da

educação especial e o processo de inclusão dos alunos com deficiência, mas, os professores não podem ser inteiramente responsabilizados por essa ação.

O conjunto de ações necessárias para a garantia da inclusão, permanência e aprendizagem na escola, requer a participação ativa de diversas esferas para além dos docentes, como o corpo diretivo, gestão escolar, familiares, comunidade, governantes, entre outros, sem negar a especificidade da contribuição de cada um.

As autoras Souza e Rodrigues (2015, p. 22988) apontam que para uma escola “ser considerada de fato uma escola inclusiva, deverá deixar de ser um espaço burocrático que visa somente os cumprimentos de normas pré-estabelecidas”. Considero que as burocracias são necessárias, na medida em que delimitam algumas questões, como o papel de cada ator escolar e uma organização do cotidiano institucional. Assim, apesar de possuírem suas funções na escola, as burocracias não podem configurar-se como barreiras no processo de inclusão e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Estas barreiras localizadas no espaço burocrático, apresentam-se na forma de documentos extensos e processos demorados, que por vezes, somados ao excesso de atribuições docentes, impedem que o docente realize mais do que aquilo que é reconhecido como básico ou obrigatório, seja por falta de tempo ou de forças para investir nestes processos.

Para a constituição de uma escola inclusiva, cabe a todos aqueles que fazem parte do processo de inclusão, a elaboração de estratégias que possam ir além dos documentos legislativos e busquem garantir ao máximo o desenvolvimento das potencialidades no âmbito escolar. A partir de minhas observações em campo, compreendo que a DAI é a profissional que está à frente deste processo e auxilia na definição e organização de estratégias de enfrentamento das barreiras de aprendizagem no espaço escolar.

A DAI que acompanhei durante o período da pesquisa de campo, possui formação em educação especial com orientação em “*distúrbios cognitivos*” (sic). Esta formação teve duração de 4 anos, sendo que nos dois primeiros anos as disciplinas foram teóricas, e no terceiro e quarto, foram teóricas e práticas. No terceiro ano de formação, “*as práticas eram em escolas comuns observando e*

fazendo um relatório no qual se sugeriam adaptações com base nas necessidades do grupo acompanhado<sup>83</sup> (DAI, 2020, tradução nossa).

Já no quarto ano, “as práticas eram em escolas especiais por metade do ano, e em outra metade do ano, em outra escola especial ou em um Centro de Dia<sup>84</sup>” (DAI, 2020), que são instituições que oferecem oficinas para jovens e adultos com deficiência. Estas atividades práticas podem ser compreendidas como a modalidade de estágio curricular supervisionado que temos no Brasil, na qual os alunos desenvolvem atividades em campos de atuação como parte da grade curricular.

Com relação aos conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da formação em educação especial, a DAI (2020, tradução nossa) aponta que

*havia disciplinas que tinham a ver com o desenvolvimento psicológico geral, também pedagogia didática. Também questões que tinham a ver com a neurologia, em linhas gerais, como funcionava o cérebro. Abordagem da deficiência múltipla, gestão institucional, quadros clínicos, em linhas gerais, somente para conhecer algumas características das patologias que se podem chegar a trabalhar. Também havia uma matéria que tinha a ver com o trabalho com a família, desde a teoria<sup>85</sup>.*

A partir da relação de disciplinas cursadas, me parece que a grade de formação foi bastante ampla ao propor discussões do campo da pedagogia, psicologia, neurologia, e ainda, especificidades das deficiências, mesmo que em linhas gerais. Estas articulações reforçam a necessidade de ampliar as discussões da formação do professor de educação especial, que não deve dar conta apenas das deficiências.

---

<sup>83</sup> No original: “En tercero las prácticas eran en escuelas comunes observando y haciendo en base a eso un informe donde se le sugerían adaptaciones en base a las necesidades del grupo acompañado” (DAI, 2020).

<sup>84</sup> No original: “En cuarto las prácticas eran en escuelas especiales la mitad del año y en la otra mitad del año en otra escuela especial o en centro de día” (DAI, 2020).

<sup>85</sup> No original: “en mi formación había asignaturas que tenían que ver con el desarrollo psicológico general, también pedagogía didáctica. También cuestiones que tenían que ver con la neurología, a grandes rasgos, cómo funcionaba el cerebro. Abordaje de la multidiscapacidad, gestión institucional, cuadros clínicos, a grandes rasgos, solo para conocer algunas características de las patologías que se pueden llegar a trabajar. También había una materia que tenía que ver con el trabajo con la familia desde lo teórico” (DAI, 2020).

A DAI (2020, tradução nossa) destacou como principais ou mais importantes, aquelas disciplinas que “*tinham a ver com as perspectivas de deficiências ao longo da história, com o quadro jurídico, com as definições que se usavam naquele momento, elaboração de relatórios, e estas matérias articulavam-se com as práticas*”<sup>86</sup>. Ao tratar de perspectivas de deficiência, compreendo que há uma relação direta com as concepções sobre deficiência adotadas ao longo da história, dentre elas, as concepções do modelo médico pedagógico e do modelo social que já abordei aqui. Os profissionais que trabalham com o público alvo da educação especial, desenvolvem suas ações com base nas noções que estão imbricadas nessas perspectivas que são dadas a partir de uma construção histórica.

Em relação às disciplinas que abordaram aspectos constitutivos da história da educação especial, os autores apontam que este conhecimento pode ser de grande ajuda para compreender como se constrói a educação especializada, e como consequência, tem-se a ampliação da “possibilidade de propor percursos formativos para os profissionais da área, no sentido de qualificar a tarefa de atuar diretamente com os sujeitos com deficiência, ou, ainda, na formação e assessoria de outros profissionais” (TEZZARI; BAPTISTA, 2011, p. 20). Considerando que a DAI está à frente dos membros da equipe escolar envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência, a assessoria de outros profissionais é uma das principais funções que desempenha em seu trabalho.

Reily (2011, p. 35) corrobora com a importância de conhecer e estudar a trajetória da educação especial durante a formação docente, pois

o aluno em formação consegue dimensionar melhor a atualidade quando compreende que a realidade que ele encontra na escola nos contextos de prática de ensino é resultado de processos complexos e, muitas vezes, contraditórios de tensões sociais e disputas econômicas e políticas, e não simplesmente um desenrolar contínuo de uma evolução constante e progressiva.

---

<sup>86</sup> No original: “*Y las principales o más importantes tenían que ver con las perspectivas de discapacidad a lo largo de la historia, con el Marco legal, con las definiciones que en ese momento se usaban; Elaboración de informes; Y estas materias a la vez se articulaban con las practicas*” (DAI, 2020).

Proporcionar que o docente em formação consiga realizar esse dimensionamento da atualidade de modo contextualizado, compactua com uma proposta de formação que tem como preocupação desenvolver o pensamento crítico dos profissionais. Assim, a educação inclusiva é situada em uma trama com diversos enlaces sociais, de modo que não pode ser compreendida sem ser percebida nessas relações.

O conhecimento das Políticas para a educação especial está estreitamente ligado com a prática docente, pois, conhecer as legislações implica no entendimento de quais são os direitos e garantias legais para que possam ser incorporados no desenvolvimento das ações inclusivas. Deste modo, a DAI tem participação importante no resguardo da garantia dos direitos daqueles que são considerados público alvo da educação especial.

A garantia dos direitos também pode estar presente na forma como os relatórios são elaborados, pois participam da construção de caminhos para a aprendizagem do aluno. Os relatórios funcionam como um mapeamento das habilidades do aluno, bem como das dificuldades que podem ter sido percebidas pela docente de nível, a equipe escolar e a DAI. Além disso, os relatórios são permeados pelas teorias e concepções sobre deficiência adotadas por aqueles que os produzem.

As teorias e concepções sobre deficiência são discutidas na formação de professores, que por sua vez, não pode ser pensada como algo que tem começo, meio e fim, de modo que se acumulem conhecimentos teóricos que serão aplicados posteriormente de forma prática. A formação de docentes deve ser pensada “como um *continuum*, como um processo em constante desenvolvimento” (MARTINS, 2011, p. 52). Assim, a formação não se constitui somente por momentos formais, como a sala de aula e cursos pontuais, mas também, por todos aqueles momentos em que o profissional desenvolve seu trabalho e tem possibilidade de refletir e avaliar sua própria prática.

Quando a formação inicial de professores aborda questões que têm relação com o ensino de pessoas com deficiência, tem-se uma possível redução de barreiras que atuam como impedimentos para o processo de inclusão de alunos na escola regular (MARTINS, 2011). Além das barreiras físicas que

configuram-se enquanto problemas de acessibilidade, destaque especialmente as barreiras atitudinais, pois, talvez sejam o maior desafio a ser vencido no âmbito da educação inclusiva.

Abordar questões ligadas ao ensino de pessoas com deficiência, não é uma recomendação direcionada somente para aqueles professores que tem como pretensão trabalhar com o público alvo da educação especial, mas para todos aqueles profissionais que desejam comprometer-se com a tarefa ética e social da educação.

Essa recomendação feita aos professores dialoga com a concepção de deficiência adotada por Vygotsky (1997) que consistia em uma proposta articulada com o contexto histórico social em que vivemos. Na atualidade, o contexto é marcado por uma lógica de pensamentos e princípios neoliberais, dentre eles o consumo, o individualismo, a competição e a meritocracia. Estes são valores que não favorecem o desenvolvimento de uma perspectiva inclusiva, principalmente na área da educação. Ao contrário, são elementos que dificultam e/ou impedem a valorização e o reconhecimento do outro, pois a satisfação pessoal opera como um mandamento no qual não há espaço para praticar o exercício da empatia.

É factível que a escola é constituída e constitui ações de cunho neoliberal (HYPOLITO; LIMA, 2019), na medida em que desde os primeiros anos há a proposição de atividades na qual o melhor aluno é recompensado. Em situações assim, fica implícito que se há um aluno melhor, é porque há outros que não são tão bons quanto, e inclusive, há o pior aluno, pois utiliza-se uma escala para avaliação.

Como exemplo dessa competição, tendo como referência o Brasil, cito a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são avaliações em larga escala que tem como objetivo “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos<sup>87</sup>”. Em algumas escolas ocorre a seleção dos alunos ditos “melhores” para a realização destas provas com a

---

<sup>87</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2021.

intenção de garantir uma melhor classificação no *ranking*. Assim, no dia dessas avaliações, aqueles alunos que não possuem notas na média ou suficientemente satisfatórias, são dispensados para não comprometer os resultados das provas. Essa realidade é intensificada quando o foco é o público-alvo da educação especial, visto que os alunos são “rotulados previamente como inferiores para realizar tal Prova” (LIEBL, 2020 p. 53). A partir de situações como essa, é possível identificar o não cumprimento dos direitos básicos desses estudantes.

Essas competições intensificam-se no ensino médio brasileiro, quando os alunos precisam escolher um curso para prestar no vestibular e disputam uma vaga com milhares de outros alunos com o mesmo objetivo de adentrar no ensino superior. O fato é que não há vagas para todos, pois esta é uma das premissas do neoliberalismo. Para que uns vençam, outros obrigatoriamente devem perder - a prova, a colocação no vestibular, o acesso à educação, a qualidade de vida, os direitos humanos.

Para alunos com deficiência no Brasil, a Lei nº. 13.409 de 2016 defende sob a forma de cotas, um número de vagas reservadas para garantir o acesso dessas pessoas no ensino superior. Percebo que a aceitação social não é unânime, pois o pensamento da meritocracia sustenta a ideia de que todos têm as mesmas chances, e por isso, o diferencial é o esforço individual, o que ignora as condições de desenvolvimento sócio histórico do meio e dos sujeitos.

Já na Argentina, o acesso ao ensino superior acontece de modo gratuito à toda a população, sem a prática de processos seletivos como o vestibular. A Lei de educação superior, nº 24.521, traz alguns apontamentos em relação a educação especial. O artigo 2º reconhece como responsabilidade do Estado nacional “Estabelecer as medidas necessárias para equiparar as oportunidades e possibilidades das pessoas com deficiências permanentes ou temporárias<sup>88</sup>” (ARGENTINA, 1995, tradução nossa). Esse primeiro ponto denota preocupação com a trajetória dos alunos, isto é, não basta garantir o acesso, mas oferecer condições para que esse aluno seja incluído na graduação.

---

<sup>88</sup> No original: “*Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias*” (ARGENTINA, 1995).

Um segundo ponto está presente no artigo 13 que orienta que “As pessoas com deficiência, durante as avaliações, deverão contar com os serviços de interpretação e os apoios técnicos necessários e suficientes<sup>89</sup>” (ARGENTINA, 1995, tradução nossa). Aqui, é possível perceber um exemplo das medidas necessárias que podem ser utilizadas para que o aluno tenha suas oportunidades equiparadas aos demais.

E por fim, o artigo 29 define que as instituições universitárias devem “formular e desenvolver planos de estudo, de pesquisa e de extensão, e serviços à comunidade incluindo o ensino da ética profissional e a formação e capacitação sobre a problemática da deficiência<sup>90</sup>” (ARGENTINA, 1995, tradução nossa). É válido destacar que esse é um dever de todas as universidades, e não somente daquelas que tem como foco a formação de docentes de educação especial.

As leis que orientam o acesso de pessoas com deficiências ao ensino superior, buscam assegurar a garantia e o cumprimento dos direitos, mas as instituições de ensino são atravessadas por diversos elementos que dificultam ou impossibilitam a realização dessas premissas, como as influências das OM, condições sociopolíticas, e também a forma como o pensamento neoliberal está organizado.

Os imperativos neoliberais também se fazem presentes na educação ao participar do desenho de que tipo de formação cada classe econômica deve receber. Por muito tempo, a classe dominante, que pode ser representada pelos defensores do neoliberalismo, não se preocupou com a qualidade da formação ofertada às classes mais pobres. Esse cenário sofreu transformações a partir do momento em que perceberam uma escassez de mão de obra qualificada, e que alertava para impactos em seus projetos sociopolíticos e econômicos. Assim, a educação para classes mais pobres passou a ser direcionada ao mercado de trabalho, de modo que, conseqüentemente, estejam qualificados para servir e atender as demandas de mercado da classe dominante (FREITAS, 2014).

---

<sup>89</sup> No original: “*Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes*” (ARGENTINA, 1995).

<sup>90</sup> No original: “*Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad*” (ARGENTINA, 1995).

Transformações como essas também proporcionam novos desenhos para a formação de professores, que estão à frente da formação da classe trabalhadora. Desse modo, os professores também integram a lista de grupos que estão submetidos aos interesses neoliberais e operam no processo de fortalecimento da classe dominante, e em contrapartida, lidam com a precarização da formação e das próprias condições de trabalho, semelhante ao que acontece nos modelos de uberização de negócios.

Diante desse cenário, as condições costumam agravar-se quando o foco está direcionado para a educação especial, incluindo todos os seus atores - alunos, familiares, escola, professores e formadores de professores. Assim, Martins (2011, p. 61) salienta a necessidade urgente de realizar “um investimento sério, consistente e permanente na formação de recursos humanos, tanto na formação inicial quanto na continuada, com vistas à derrubada de barreiras atitudinais e pedagógicas ainda existentes no ambiente escolar”.

Recentemente ocorreu uma mudança significativa no processo de formação inicial dos docentes de apoio à inclusão. De acordo com a DAI (2020, tradução nossa) acompanhada na pesquisa,

*agora há uma formação para abordar qualquer tipo de deficiência, e antes havia uma formação para cada deficiência, o meu era: formação em educação especial com orientação em distúrbios cognitivos. Havia outra para cegos, outra para surdos<sup>91</sup>.*

Antes, a formação em educação especial era direcionada para diferentes tipos de educação e o docente em formação poderia optar entre as seguintes formações: 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).

---

<sup>91</sup> No original: “es que ahora hay un profesorado para abordar cualquier tipo de discapacidad, y antes había un profesorado para cada discapacidad, el mío era: profesorado de educación especial con orientación en alteraciones cognitivas. Había otra para ciegos, otra para sordos” (DAI, 2020).

Esse modelo de formação profissional possibilita que os docentes desenvolvam um trabalho de modo especializado em um determinado tipo de deficiência, por um lado, pode mostrar-se vantajoso na medida em que um profissional com habilitação em educação especial com orientação em deficiência visual, por exemplo, poderá elaborar estratégias pedagógicas mais assertivas no que concerne às barreiras decorrentes da visão (PEREIRA, 2019).

Por outro lado, pode apresentar algumas dificuldades no desempenho do trabalho cotidiano, como acompanhar o caso de um aluno com uma deficiência que seja distinta daquela contemplada em sua formação. Ou ainda, esse profissional “pode trazer uma certa rigidez nas percepções específicas de um trabalho mais amplo na escola regular” (PEREIRA, 2019, p. 48).

Apesar da proposta formativa apresentar uma preocupação com o sujeito da educação especial, aqui recai outra possível dificuldade que acompanha o modelo de formação com especificidade em cada deficiência - priorizar as deficiências que aquele sujeito tem, e não o sujeito que tem a deficiência. A mudança do foco principal de orientação do trabalho da DAI, pode constituir-se enquanto um risco que representa um retorno ao modelo médico pedagógico de compreensão da deficiência, do qual justamente a educação especial na Argentina vem movimentando-se para transformar esse lugar.

Além das alterações promovidas nas resoluções já discutidas aqui, a mudança na formação inicial para docentes de educação especial também constitui um marco relevante nesse processo de afirmação do modelo social da deficiência, ao mesmo tempo em que promove um distanciamento do modelo médico pedagógico.

A formação atual é ofertada pela Universidade Provincial de Córdoba (UPC) e leva o nome de “*Profesorado universitario de educación especial*”. O curso tem duração de 4 anos, e em todos os anos os alunos participam de atividades práticas, chamadas de “práticas docentes”, que podem ser compreendidas enquanto os estágios curriculares desenvolvidos nos cursos superiores no Brasil. A grade curricular do curso de educação especial está descrita no quadro 2:

Quadro 2: grade curricular do curso de educação especial

Ano do curso	Disciplinas
1	Pedagogia Socioantropologia Didática geral História e perspectivas da educação especial Leitura e escrita acadêmica Prática docente 1 – contextos e práticas educativas em educação especial: - Psicologia e educação - Educação psicomotriz - Linguagem corporal - Psicologia do desenvolvimento - Educação artístico-expressivo
2	Filosofia e educação Ciências sociais e sua didática Matemática e sua didática Linguagem, literatura e sua didática Alterações no desenvolvimento e suas implicações pedagógicas Comunicação e linguagem Alfabetização Prática docente 2 – instituições educativas: - Introdução a língua de sinais argentina - Introdução ao sistema braille
3 e 4	Educação inclusiva Abordagens educativas para as pessoas com deficiência múltipla Planejamento estratégico e gestão de projetos educativos Prática docente 3 – Prática e residência - Orientação em “ciegos y disminuidos visuales (CDV)”: Configurações de apoio para pessoas com deficiência visual Recursos e materiais específicos para as pessoas com deficiência visual Abordagens educativas para pessoas com deficiência visual Recursos e ferramentas de acesso a matemática para pessoas com deficiência visual - <b>Orientação em deficiência intelectual (DI)</b> Abordagens educativas para pessoas com deficiência intelectual Abordagens educativas da primeira infância na deficiência intelectual T.I.C. para pessoas com deficiência intelectual

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir das informações do site da UPC<sup>92</sup>.

O material de recomendações para a elaboração de desenhos curriculares elaborado pelo Ministério da Educação da Argentina (2009a) aponta

<sup>92</sup> UPC. *Profesorado Universitario de Educación Especial*. Disponível em: <http://upc.edu.ar/fes/profesorado-universitario-en-educacion-especial/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

que o campo de formação do professor de educação especial deve ser amplo, a fim de que esses profissionais possam planejar e desenvolver suas práticas em todos os seus espaços de atuação.

Além disso, a formação para esses docentes deve incluir alguns quesitos, tais como: “a. Didáticas das disciplinas. b. Disciplinas relativas à educação especial. c. Instâncias que abordem as problemáticas relativas aos sujeitos da educação especial” (ARGENTINA, 2009a, p. 44).

De acordo com a grade apresentada, parece que as disciplinas ofertadas atendem aos quesitos citados anteriormente. O ponto “a” referente às didáticas das disciplinas, está presente no segundo ano do curso, com as disciplinas de filosofia e educação; ciências sociais; matemática; linguagem e literatura, e suas respectivas didáticas.

O ponto “b” pode ser percebido no primeiro ano de modo sutil com a disciplina de "história e perspectivas da educação especial", enquanto que no terceiro e quarto ano as disciplinas relativas à deficiência aparecem de modo mais intenso, como "educação inclusiva", "abordagens educativas para as pessoas com deficiência múltipla", e nas práticas docentes também. Para Reily (2011, p. 38) essas disciplinas “mobilizam discussões importantes para a formação do profissional que vai atuar com alunos com deficiência, porque evidenciam como as concepções revertem em argumentos e propostas que resultam em determinadas práticas”.

E por fim, o ponto “c” parece estar presente nas práticas, mas de um modo que aborda as deficiências a partir das possibilidades de relação e de propostas educativas que podem ser construídas junto aos alunos, sem que a deficiência preceda a eles.

Ao analisar a grade curricular ofertada pelo curso, é possível perceber que há um investimento em disciplinas que podem ser consideradas mais abrangentes, e não tão focadas na educação especial, como “Pedagogia”, “Socioantropologia”, “Didática geral”, “Filosofia”, entre outras. Esse investimento pode sugerir a presença de uma visão mais ancorada no modelo social de deficiência, que dialoga com a ideia de que a escola não é apenas um espaço de socialização, mas principalmente de aprendizagem e desenvolvimento.

De modo geral, as disciplinas também parecem estar orientadas para a compreensão da deficiência no contexto escolar, sem ter o foco de uma compreensão médica, baseada em diagnósticos. Assim, pode-se desenvolver ferramentas para o trabalho da DAI, sendo que uma delas consiste nas próprias relações desenvolvidas na escola - professores e aluno, alunos e aluno, com os espaços, entre outras.

A Argentina está em um movimento de transição entre modelos de compreensão da deficiência, e isso já tem ressonâncias na formação inicial de professores. É possível compreender que a valorização do modelo social de deficiência está e continuará acontecendo em um processo gradativo, pois, os docentes que estão atuando, são aqueles que cursaram uma formação de especialistas, e aos poucos, através da formação continuada, poderão participar dessa transição. No site da UPC também estão descritas quais são as 7 habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional durante o curso, conforme o quadro 3:

Quadro 3: habilidades do profissional graduado em educação especial

1. Exercer a docência nas escolas de modalidade especial em nível inicial, primário e secundário do sistema educativo <sup>93</sup> .
2. Intervir no projeto, na organização, na implementação e avaliação dos processos de inclusão educativa na trajetória escolar dos alunos com deficiência <sup>94</sup> .
3. Coordenar as ações dos processos de inclusão educativa entre as instituições, a família, os docentes e os estudantes <sup>95</sup> .

<sup>93</sup> No original: *Ejercer la docencia en las escuelas de modalidad especial en el nivel inicial, primario y secundario del sistema educativo* (UPC).

<sup>94</sup> No original: *Intervenir en el diseño, la organización, la implementación y la evaluación de los procesos de inclusión educativa en la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad* (UPC).

<sup>95</sup> No original: *Coordinar las acciones de los procesos de inclusión educativa entre las instituciones, la familia, los docentes y los estudiantes* (UPC).

4. Projetar, organizar, implementar e avaliar os processos de inclusão educativa da trajetória escolar dos alunos com deficiência <sup>96</sup> .
5. Integrar equipes multidisciplinares que abordem a problemática das pessoas com deficiência para realizar assessoramentos, avaliações, e intervenções pedagógicas <sup>97</sup> .
6. Projetar, implementar e avaliar programas e projetos vinculados ao campo da educação especial nos âmbitos do público alvo e institucionais <sup>98</sup> .
7. Exercer a docência em carreira de nível superior em unidades curriculares vinculadas ao campo da educação especial <sup>99</sup> .

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir das informações do site da UPC.

Ao observar as habilidades do quadro 5, é possível perceber que o docente de educação especial tem um espaço de atuação bastante amplo, considerando que pode trabalhar nos diversos níveis de ensino. É importante destacar que nem todo docente de educação especial atua como DAI, pois, esta é apenas uma das possibilidades de trabalho, de acordo com as professoras da UPC.

Na conversa inicial realizada com a Coordenadora Pedagógica da Subdireção de Educação Especial, pude compreender, a partir dos apontamentos dela, que um docente de educação especial poderá atuar como DAI, desde que participe dos encontros de formação que são organizados e oferecidos pela Subdireção, a fim de proporcionar conhecimentos e discussões sólidas para a atuação da DAI. Estão presentes nas pautas formativas, discussões e atualizações referentes às legislações que orientam tanto o

<sup>96</sup> No original: *Diseñar, organizar, implementar y evaluar los procesos de inclusión educativa de la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad* (UPC).

<sup>97</sup> No original: *Integrar equipos interdisciplinarios que aborden la problemática de las personas con discapacidad para realizar asesoramientos, valoraciones, e intervenciones pedagógicas* (UPC).

<sup>98</sup> No original: *Diseñar, implementar y evaluar programas y proyectos vinculados al campo de la educación especial en los ámbitos áulicos e institucionales* (UPC).

<sup>99</sup> No original: *Ejercer la docencia en carreras de nivel superior en unidades curriculares vinculadas al campo de la educación especial* (UPC).

trabalho da DAI quanto às específicas para alunos público-alvo da educação especial.

Assim, as habilidades esperadas do docente que se forma em educação especial, estão de acordo com as atribuições da DAI, descritas na Resolução nº 1825/19 e discutidas anteriormente. As habilidades também reforçam a importância de um trabalho colaborativo (DAMIANI, 2008) entre os profissionais e as demais instâncias que atuam no processo de inclusão, bem como o papel da DAI, que funciona como um enlace entre aluno, escola e família, durante toda a trajetória do aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação especial mostrou-se para mim como um campo atravessado por diversos interlocutores, responsáveis pela produção constante de transformações legislativas, de espaços, e de relações potentes que constroem uma rede fundamental para o desenvolvimento do trabalho da DAI na Província de Córdoba.

O projeto de trabalho na educação especial argentina pareceu ser bastante estruturado e com grande potencial de funcionamento, mas deve ser compreendido em um processo de desenvolvimento contínuo. Nesse processo, algumas dificuldades ganham destaque, como a falta de profissionais habilitados para dar conta da demanda crescente de alunos e as condições de trabalho docente que apontam para uma sobrecarga de atividades.

A intensificação do trabalho docente é uma característica presente entre os países da América Latina, em especial na Argentina e no Brasil. Aproximar-me dessas realidades possibilitou visualizar diversas similaridades e distanciamentos. Além daquelas já discutidas ao longo do trabalho, não posso deixar de datar os acontecimentos no Brasil no momento da escrita, que apontam para um retrocesso nas políticas de educação especial a partir do desmonte dos serviços oferecidos e de um “atropelamento” que fere constitucionalmente os direitos conquistados referentes às pessoas com deficiência.

Esse “atropelamento” é decorrente da implementação de ideias meritocráticas nos países latinos e que reforçam um modelo de trabalho constituído a partir da homogeneidade e da produtividade, com a intenção de colocar coisas e pessoas em seus “lugares corretos” a fim de maximizar os lucros, que continua sendo o maior objetivo da organização capitalista. Assim, constrói-se um discurso que camufla o neoliberalismo e seus ideais, que por sua vez, vão permeando as esferas da vida social.

É possível que outras dissertações venham a se beneficiar da minha, que fala de um contexto diferente da realidade brasileira, para pensar esses movimentos da educação especial na América Latina que são marcados pelos

rizomas capitalistas e neoliberais através dos consensos e dissensos nas políticas educacionais.

Essas contradições estão presentes, por exemplo, na própria criação da nova resolução provincial, a nº 1825/2019. As alterações promovidas pela resolução configuram-se como um dos muitos resultados possíveis em decorrência das tensões constantes que interatuam nas políticas, não somente educacionais.

Destaco que a resolução não teve uma experimentação efetiva, dada a interrupção das aulas em função da pandemia de *Covid-19* iniciada em março de 2020. Apesar de minha tentativa de enlaçar e conjecturar alguns elementos que podem estar relacionados à criação da política, e ainda, de apontar alguns possíveis efeitos da nova resolução, relembro o que aprendi com Rockwell (1999): a realidade documentada é diferente da realidade vivida.

Desse modo, talvez ainda seja muito cedo para realizar uma avaliação mais aprofundada com o intuito de compreender quais são os efeitos das alterações propostas para cada uma das instâncias envolvidas - o trabalho da DAI, o aluno, e os demais atores que participam do processo de inclusão.

Penso que seria bastante enriquecedor retornar à Córdoba e acompanhar o trabalho de uma DAI por um tempo maior, a fim de compreender melhor seus desafios e verificar as mudanças estabelecidas pela nova resolução. E ainda, conhecer outros espaços que estabelecem diálogos com a educação especial, como os anexos, associações de pais, aproximar-se de outros profissionais que trabalham no processo de inclusão, entre outras possibilidades de pesquisa.

Diante do agravamento da pandemia, me flagrei pensando inúmeras vezes sobre os efeitos da pandemia no contexto da pesquisa. Isto é, como os estudantes com deficiência deram continuidade às atividades escolares, que atividades foram alteradas na dinâmica de trabalho da DAI, que estratégias a equipe escolar articulou para desenvolver seu trabalho colaborativo, e até mesmo como os familiares foram afetados.

O percurso metodológico desenvolvido nesta pesquisa mostrou-se bastante potente enquanto forma de aproximação e conhecimento de uma modalidade de trabalho docente e suas especificidades. Considerando que o

trabalho da DAI é um trabalho relacional, a experiência em campo possibilitou acompanhar a construção desses vínculos, ao menos na escola especial e em algumas escolas de nível. Além de conhecer o campo das legislações estudadas, a “inspiração etnográfica” permitiu auscultar alguns sentidos e significados atribuídos a elas.

Sinalizo também a importância de atentar para as teorias e concepções de deficiência adotadas para o desenvolvimento das práticas inclusivas, de forma que não aconteçam na lógica da inclusão perversa denunciada por Sawaia (2010). A condição de desigualdade social presente nos países da América Latina é inerente ao modelo de organização social em que vivemos, assim, constitui-se como mantenedora da dialética inclusão/exclusão que atua na economia, na saúde, na educação, enfim, na política como um todo.

## REFERÊNCIAS

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador *just-in-time*?. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, 2020, p. 111-126.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.

ANGELUCCI, Carla Biancha. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. **37ª Reunião Nacional ANPEd**, GT15 – Educação Especial, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. São Paulo: Artmed, 2008.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 07 jul. 2020. (1h56m25s). Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=kmQycCamDzs&t=435s>. Acesso em 20 nov. 2020.

APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 46, set./dez. 2015, p. 606-644.

ARGENTINA. *Ley nº 24.521: Ley de Educación Superior*. 1995. Disponível em: <http://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/Ley-24.521.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ARGENTINA. *Ministerio de Educación. Anexo I: guía de orientación para la aplicación de la Resolución CFE nº 311/16*. 2016. Disponível em: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/normativas/res\\_2509\\_17\\_implementation\\_res\\_311\\_16.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/normativas/res_2509_17_implementation_res_311_16.pdf). Acesso em: 13 fev. 2021.

ARGENTINA. **Nuestro país**. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/pais>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ARGENTINA. **Anuarios Estadísticos**. 2018 e 2019. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ARGENTINA. *Consejo Federal de Educación. Resolución CFE nº 155*. 2011. Disponível em: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_155-11.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_155-11.pdf). Acesso em 27 mar. 2020.

ARGENTINA. **Ley nº 26.206: Ley de Educación Nacional**. 2006. Disponível em: <https://argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em 25 abr. 2019.

ARGENTINA. *Ministerio de Educación. Educación especial, una modalidad del sistema educativo argentino: orientaciones 1*. Buenos Aires: 2009.

ARGENTINA. *Ministerio de Educación. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: profesorado de educación especial*. Buenos Aires: 2009a.

ARGENTINA. **Provincia de Córdoba**. Disponível em: <http://argentina.gob.ar/cordoba>. Acesso em 10 jan. 2021.

ARDAO, Arturo. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2019.

AZEVEDO, Wagner Fernandes. Cordobazo: o levante de estudantes e trabalhadores contra a ditadura na Argentina de 1968-69. Entrevista especial com Néstor Pitrola. **Revista Instituto Humanitas Unisinos**, online, 26 mai. 2018. Disponível em: <http://ihu.unisinos.br/78-noticias/579258-cordobazo>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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

BARROCO, Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, v. 24, n. 01, 2007, p. 15-33.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 13.409**. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-norma-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2021.

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: 10 mai. 2020.

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, v. 3, n. 5, set. 1999, p. 7-26.

CALVO, Gloria. *La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de Educación*, Montevideo, v. 6, n. 1, jun. 2013, p. 1-22.

COCEMFE. *Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de Córdoba*. Disponível em: <https://cordobainclusiva.com/quienes-somos>. Acesso em: 22 fev. 2021.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Livia do. Implicar. In: FONSECA, T.M.G. e cols. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

COORDENADORA EQUIPE DE APOIO. **Entrevista**. Entrevistadora: Lilian Vegini Baptista, 06 mar. 2020. 1 arquivo.mp3 (24 min).

COORDENADORA EQUIPE DE APOIO. **Algunas respuestas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida pela pesquisadora em 14 jul. 2020a.

COORDENADORA PEDAGÓGICA. **Entrevista**. Entrevistadora: Lilian Vegini Baptista, 4 mar. 2020. 1 arquivo.mp3 (26 min).

COORDENADORA PEDAGÓGICA E DIRETORA GERAL. **Entrevista**. Entrevistadora: Lilian Vegini Baptista, 05 mar. 2020. 1 arquivo.mp3 (52 min).

CORDOBA. **Conocé Córdoba**. 2019. Disponível em: <https://datosestadistica.cba.gov.ar/dataset/conoce-cordoba>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CORDOBA. *Ministerio de Educación. Resolución nº 667*. 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/Resolucion667.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

CORDOBA. *Ministerio de Educación. Resolución nº 311*. 22 abr. 2016. Disponível em: [https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/ResMinis\\_311-16.PDF](https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/ResMinis_311-16.PDF). Acesso em 10 ago. 2019.

CORDOBA. *Ministerio de Educación. Resolución nº 1825*. 16 dec. 2019. Disponível em: <https://cendie-redcor.cba.gov.ar/1039/>. Acesso em 29 mar. 2020.

CORDOBA. *Ministerio de Educación. Resolución nº 1114*. 04 dez. 2000. Disponível em: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/ResolucionMinisterialNro-1114.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CORDOBA. *Ministerio de Educación. Resolución nº 712*. 16 jun. 2015. Disponível em: [https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/06/18062015\\_BOcBa\\_1srbUc39s.pdf](https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/06/18062015_BOcBa_1srbUc39s.pdf). Acesso em: 28 jan. 2021.

CORDOBA. *Turismo - Manzana Jesuítica*. Disponível em: <http://cordobaturismo.gov.ar/experiencia/manzana-jesuistica-2>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 02, abr./jun. 2012, p.213-230.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./dez. 2004, p. 183-213.

DAI. **Entrevista**. Entrevistadora: Lilian Vegini Baptista, 06 mar. 2020. 1 arquivo.mp3 (46 min).

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, Seção temática: educação especial, São Paulo, v. 45, 2019, p. 1-18.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, 2008, p. 212-230.

DANTAS, Carolina; PINHEIRO, Lara. **Metade dos países com coronavírus registrou o 1º caso nos últimos 10 dias**. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/metade-dos-paises-registraram-o-1o-paciente-com-coronavirus-somente-nos-ultimos-10-dias.ghtml>. Acesso em: 22 fev. 2021.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de professores** - pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DRAGHI, María José. et. al. *Ejes para una historia de los docentes en América Latina*. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2015, p. 9-21.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. **EDUCERE** - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 10985-10999.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012, p.185-198.

FERRANTE, Carolina. *Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad*. **Revista Inclusiones**, v. 1, n. 3, jul./set. 2014, p. 31-55.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 257-272.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, out./dez. 2014, p. 1085-1114.

FREITAS NETO, José Alves. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, *online*, mai. 2011. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 20 jan. 2021.

G1 GLOBO. **Metade dos países com coronavírus registrou o 1º caso nos últimos 10 dias**. Online. 11 de março de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/metade-dos-paises-registraram-o-1o-paciente-com-coronavirus-somente-nos-ultimos-10-dias.ghtml>. Acesso em 08 julho 2020.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2005, p. 45-56.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Revista Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999, p. 42-46.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, set-out. 2006, p. 299-316.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, mai./jun. 1995, p. 20-29.

GOMES, Luciana; BRITO, Jussara. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, 2006, p. 49-62.

GRAHAM, Loren. A psicologia materialista dialética de Vygotsky. **Revista Princípios**, ed. 33, mai./jun. 1994, p. 52-55.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. 2013, p. 507-522.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LIMA, Iana Gomes de. Uma análise de políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e do neoconservadorismo. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**, Niterói, 20-24 out. 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=All&field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=All&field\\_prog\\_categoria\\_target\\_id=All&combine=neoconservadorismo&combine\\_1=](http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=All&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=All&field_prog_categoria_target_id=All&combine=neoconservadorismo&combine_1=). Acesso em: 20 jan. 2021.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, mai. 2004, p. 9-25.

KLEIN, Lígia Reina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa; DA MATA, Vilson Aparecido. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de “inclusão” na Educação de Jovens e Adultos. In: FACCI, Marilda Gonçalves; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.): **A exclusão dos “incluídos** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2ed. Maringá: EDUEM, 2012.

La Voz. ***El Gobierno anunciaría la suspensión de clases en primarias y secundarias de todo el país.*** 15 mar. 2020. Disponível em: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/gobierno-anunciaria-suspension-de-clases-en-primarias-y-secundarias-de-todo-pais>. Acesso em 22 fev. 2021.

LIEBL, Karin Rank. **Prova Brasil e o público-alvo da Educação Especial:** uma análise a partir da Rede Pública Municipal de Ensino de São Bento do Sul/SC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 120p. 2020.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Concepções de adolescência e educação na atuação de profissionais do CAPSi. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, abr./jun. 2017, p.393-403.

LUCKOW, Heloiza Iracema. **Vivências de famílias de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 131p. 2017.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Ensinar ou Socializar: Dilemas no Processo de Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial Inseridos no Ensino Médio. **Revista Tempos Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 30, p. 171-188, jul./set. 2019

MALDONADO, Jorge A. Victoria. *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. **Boletín Mexicano de Derecho Comparado**, n. 138, set./dez. 2013, p. 1093-1109.

MARFAN, Marilda A. Resenha: Pesquisa em educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986, p. 43-48.

MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: \_\_\_\_\_. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; de Jesus, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 51-63.

MARTINS, Sara. **Como ser monotributista na Argentina?** 2017. Disponível em: <https://brasileiraspelomundo.com/como-ser-monotributista-na-argentina-180971556>. Acesso em 22 jul. 2020.

MENDONÇA, Fabiana Luiza de Rezende. **A atividade criadora e a sua dimensão ontológica**: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente. Tese (Doutorado em processos e desenvolvimento humano e saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 291p. 2018.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011, p. 219-232.

MICHELLUZZI, Sandra. **Concepções do segundo professor de turma sobre o trabalho docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville, 138p. 2019.

MOLINA, Federico Rivas. Argentinos olham para o futuro com poucas esperanças, mergulhados em sua enésima crise econômica. **El país**, Buenos Aires, 04 nov. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-11-04/argentinos-olham-para-o-futuro-com-poucas-esperancas-mergulhados-em-sua-enesima-crise-economica.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MORGADO, José Carlos. Modelos de profissionalidade docente. In: MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Portugal: Porto Editora, 2005. p. 33-72.

NASCIMENTO, Élide Furtado do; MATOS, Luís Alberto Lourenço; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Trabalho docente: valorização ou intensificação e esvaziamento da profissão. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 53, jan./jun. 2019, p.49-66.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 14 mai. 2020.

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

OLIVEIRA, Ina de. **Argentina - Saúde e obra social**. 2016. Disponível em: <https://brasileiraspelomundo.com/argentina-saude-e-obra-social-111431605>. Acesso em: 18 jul. 2020.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 153-170.

ONU BRASIL. **Coronavírus**: UNESCO e UNICEF trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância. 24 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85338-coronavirus-unesco-e-unicef-trabalham-para-acelerar-solucoes-de-aprendizagem-distancia/>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, Beatrícia da Silva Rossini. **Trajetórias da Educação Especial Argentina**: aproximações ao trabalho docente na educação básica da Província de Córdoba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville, 105p. 2019.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - comunicação, saúde, educação**, v.1, n.1, 1997, p. 83-94.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. (orgs.). Saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Aprendizagem do adulto professor**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 67-82.

REILY, Lucia Helena. Contribuições da história na formação de professores: os últimos astecas. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; de Jesus, Denise Meyrelles;

BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 35-50.

RENGEL, Juliana Testoni dos Santos; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. A constituição da identidade docente em histórias de vida de professoras do atendimento educacional especializado. **XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI**, 27 ago. 2015, Blumenau-SC. Disponível em: <https://bu.furb.br/soac/index.php/sip/xiiisip/paper/viewFile/2064/522>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ROCKWELL, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. In: ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates**. 3ed. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1999.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2007, p. 131-147.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, jan./dez. 2008, p. 119-139.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, v. 9, nova série, 1998, p.79-87.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: \_\_\_\_\_. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004, p. 525-545.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, jan./jun. 2011, p. 128-150.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. **XII Educere** - Congresso Nacional de Educação, 2015. p. 22985- 22994.

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 26, n. 26, 2014, p. 161-174.

TEZZARI, Mauren Lúcia; BAPTISTA, Claudio Roberto. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; de Jesus, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 19-34.

UNESCO. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. **48ª Conferencia Internacional de Educación**. Ginebra, 25 - 28 nov. 2008.

UPC. **Profesorado Universitario de Educación Especial**. Disponível em: <http://upc.edu.ar/fes/profesorado-universitario-en-educacion-especial/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, sup. 1, 2019. p. 1 - 17.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, 2011, v. 37, n. 4, p. 863-869.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Escogidas: **Tomo V**. Trad. Júlio Guillermo Blanck. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALKER, Andrew; PALUMBO, Daniele. A crise econômica da Argentina em 6 gráficos. **BBC News**, 11 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45470709#:~:text=A%20Argentina%20est%C3%A1%20enfrentando%20mais,p ara%20o%20pa%C3%ADs%20em%20junho>. Acesso em: 20 jan. 2021.

## APÊNDICE A - Registro de atividades de pesquisa em Córdoba

ATIVIDADES DE PESQUISA EM CÓRDOBA
<b>04/03/2020 - 1º dia de atividades</b>
Fui até a Subdireção de Educação especial e quem me recebeu foi a coordenadora pedagógica. Ela me explicou um pouco sobre a organização da hierarquia do Ministério de Educação; contou sobre a Resolução 1825; perguntou sobre meu projeto. Agendou uma reunião para o dia seguinte, com a coordenadora do Ministério.
<b>05/03/2020 - 2º dia de atividades</b>

Reunião com a Diretora Geral (DG) e a Coordenadora Pedagógica (CP). DG contou sobre sua trajetória na educação, e sobre a trajetória da educação especial em Córdoba – desafios, mudanças nas resoluções, equipe de trabalho, etc. CP me apresentou a toda a equipe da direção e colocou-os à minha disposição. Conheci as duas técnicas que participaram da pesquisa de Beatrícia. Selecionaram uma escola de educação especial, fizeram contato com o diretor, e disponibilizaram um carro para me levar até lá. Fui com a CP e as duas técnicas. Apresentei meu projeto ao diretor. Ele contou a história da escola e como funciona. Marcamos uma reunião para o dia seguinte às 10:30.

**06/03/2020 (sexta-feira) - 3º dia de atividades**

Escola de educação especial: o diretor me apresentou à coordenadora da equipe de apoio, que contou sobre sua trajetória profissional, e um pouco de como funciona o trabalho das DAIS. Depois, me apresentaram à DAI, selecionada por eles, para que eu a acompanhasse. Começo na segunda-feira, cada dia em uma escola diferente, por um turno.  
Participei do almoço de confraternização da escola.

**09/03/2020 (segunda-feira) - 4º dia de atividades**

Visitei a *Universidad Provincial de Córdoba: Instituto Superior Dr. Domingo Cabred - Facultad de Educación y Salud*: conversei com duas professoras que têm mais de 30 anos de atuação na educação especial.  
Visitei a Escola 1: a DAI já conhecia a escola, então me mostrou todos os espaços. Conversamos com a vice-diretora, que já sabia da nova resolução. Compartilhou os casos de crianças que já eram acompanhadas, e as indicações novas também.

**10/03/2020 (terça-feira) - 5º dia de atividades**

Visitei a Escola 2: eu e a DAI esperamos bastante tempo para sermos atendidas pela diretora suplente. Conversamos com ela sobre a nova Resolução e as crianças em acompanhamento. Conhecemos parte da escola. No intervalo, fomos à sala dos professores e conversamos com 3 professoras que compartilharam suas dificuldades com alguns alunos específicos. Uma delas nos convidou para participar de sua aula; os alunos estavam fazendo atividade. Vimos o caderno de um aluno que a prof disse ter dificuldade, e estava com a mesa bem próxima da dela.

**11/03/2020 (quarta-feira) - 6º dia de atividades**

Visitei a Escola 3: Conversamos com a vice-diretora, nos recebeu muito bem. Conte sobre minha pesquisa. Compartilhou informações sobre os alunos em acompanhamento. A DAI me mostrou a escola. Entramos em uma sala de aula e acompanhamos por um tempo. Conversamos com algumas professoras na sala dos professores.

**12/03/2020 (quinta-feira) - 7º dia de atividades**

Tive problemas de saúde e não pude visitar a Escola 4, como planejado.

**13/03/2020 (sexta-feira) - 8º dia de atividades**

Visitei a Escola 5: diretora não permitiu minha entrada, pois o documento de autorização era uma cópia, e não a via original.

As outras 2 escolas que a DAI acompanha, seriam visitadas na semana seguinte, mas as atividades foram suspensas devido à pandemia.

## **APÊNDICE B - Carta de apresentação**

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ  
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



### Carta de Apresentação

Presentamos para los debidos fines que Lilian Vegini Baptista, alumna regularmente matriculada en el curso de Maestría en Educación de la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE, tiene como titulo de su investigación "El trabajo del Docente de Apoyo a Integración en la Provincia de Córdoba en Argentina - un estudio de caso etnografico" con el objetivo de conocer el trabajo de este profesional.

Estamos a disposición para mayores informaciones,

Estamos a disposición para mayores informaciones.

Joinville, 20 de Febrero, 2020.

Atentamente,

Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
Prof. Dra. Orientadora

## APÉNDICE C - Término de consentimiento libre y esclarecido (TCLE)

Usted está siendo invitado a participar en la investigación titulada "El trabajo del Docente de Apoyo a Integración (DAI) en la Provincia de Córdoba en Argentina", coordinada por Lilian Vegini Baptista. El objetivo de este estudio es investigar el trabajo y formación del docente de apoyo a la integración en la Provincia de Córdoba. Usted participará en la investigación respondiendo preguntas sobre la formación de las DAI en el curso de Psicopedagogía. La información proporcionada por usted puede contribuir a la elaboración de artículos que, quizás, serán divulgados en eventos y/o publicados en periódico. Teniendo como beneficios a los docentes participantes la posibilidad de contribuir para acercamientos de la educación especial entre Brasil y Argentina, y para el desarrollo de la investigación en educación, trabajo y formación docente. Los riesgos de la investigación son mínimos. Conforme a la Resolución CNS 466/12, resaltamos 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 garantizada aclaración antes y durante la investigación, sobre la metodología o objetivos. 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.

Usted tendrá garantía de acceso a los profesionales encargados de la investigación para aclarar cualquier duda, pudiendo buscar a la investigadora responsable, Lilian Vegini Baptista, de lunes a viernes en horario de oficina (08h a 12h y de 13h a 17h) por teléfono (47) 991458408 o por correo electrónico [lilivegini@hotmail.com](mailto:lilivegini@hotmail.com). Si lo prefiere, también puede ponerse en contacto con la profesora que dirige esta encuesta en el Programa de Maestría en Educación de UNIVILLE, por teléfono (47) 3461-9077 de lunes a viernes en horario comercial (08h a 12h y de 13h a 17h) o en la dirección: Universidad de la Región de Joinville – UNIVILLE, Calle Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitario - Joinville/SC - BR, CEP 89219-710, Bloque B, B 117.

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 DE LA PARTICIPACIÓN:**

Yo, \_\_\_\_\_, creo haber sido suficientemente informado(a) e informado sobre la investigación y los procedimientos en ella involucrados y estoy de acuerdo en participar como voluntario(a) de la investigación descrita anteriormente

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante de la investigación

\_\_\_\_\_  
Lilian Vegini Baptista  
Investigadora responsable

**APÊNDICE D - Autorização**

Nome da autora: Lilian Vegini Baptista

RG: 6.503.601

Título da Dissertação: “O trabalho do docente de apoio à inclusão na Província de Córdoba na Argentina”.

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

Joinville, 20 de maio de 2021.

*Lilian Vegini Baptista*

---

Lilian Vegini Baptista