

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CARIACICA/ES

THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CITY OF CARIACICA/ES

Angela do Nascimento Paranha de Oliveira¹ - UFES
Gianni Marcela Boechar Magalhães² - UFES

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica/ES utilizando, como recursos metafóricos, personagens da mitologia grega para pensarmos a relação normal/anormal construída pela sociedade. Para o alcance do objetivo, realizamos uma pesquisa como um estudo de caso, utilizando técnicas de recolha de dados a análise de documentos municipais. O estudo apontou que o município pesquisado vem-se empenhando para adequar-se às políticas nacionais e internacionais. Entretanto, existem lacunas a serem preenchidas e contradições que devem ser superadas para garantir um ensino emancipador para as crianças público-alvo da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Políticas Públicas; Educação Infantil

ABSTRACT

This research aimed to discuss the implementation process of the Special/Inclusive Education policy in the daily life of Early Childhood Education in the city of Cariacica/ES, using characters from Greek mythology as metaphorical resources to think about the normal/abnormal relationship constructed by society. To achieve the objective, we conducted a survey as a case study, using data collection techniques and analysis of municipal documents. The study pointed out that the municipality surveyed has been striving to adapt to national and international policies. However, there are gaps to be filled and contradictions that must be overcome in order to guarantee an emancipatory education for the children who are the target audience of special education.

KEYWORDS: Special education; Public policy; Child education

DOI: 10.21920/recei72021723568580
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021723568580>

¹Doutoranda na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora e Pedagoga da rede municipal de Cariacica/ES. E-mail: angela_paranha@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7246-17115>.

²Doutoranda na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora da rede municipal de Cariacica/ES. E-mail: gianni.marcela@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6980-589X>.

INTRODUÇÃO

Este trabalho³ tem como objetivo analisar o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica/ES. Os caminhos entre a educação especial e a educação inclusiva apresentam minúcias que interferem na inclusão de crianças no sistema comum de ensino. Autores como Amaral (1995), Bianchetti; Correia (2011) utilizam a mitologia para nos ajudar a compreender a relação normal/anormal construída pela sociedade.

Pino (2005) relembra que a busca por desvelar os mistérios da origem de tudo o que existe em nosso mundo já estava presente desde as épocas mais remotas até as mais recentes. De um lado buscava-se explicação a partir de dois extremos, a tradição mitológica e a ciência.



Figura 1 - Narciso
Fonte: Nota de rodapé 4

A palavra ‘mito’ é a transposição para o português do termo *mythos*, que significa palavra final ou decisiva, em contraposição a *logos*, que significa palavra cuja veracidade pode ser erguida e comprovada. Por isso, ao passo que *logos* representa um apelo à racionalidade, *mythos* apenas exige acolhimento e aceitação (PINO, 2005, p. 21).

Segundo os estudos de Brandão (2003), Narciso⁴ era filho do Rio Céfiso e da Ninfa Liríope. Liríope teve uma gravidez penosa e indesejável, mas um parto jubiloso e, ao mesmo tempo, de apreensão. Não era concebível um menino tão belo! Narciso era desejado pelas deusas, pelas ninfas e pelos jovens da Grécia. Procurando saber quantos anos viveria seu filho, Liríope consultou o velho cego Tiréias. A resposta foi lacônica e direta: *si non se uiderit*, “se ele não vir”. Narciso viveria longos anos, desde que não se visse.

Entre tantas/os apaixonadas/os por Narciso estava a jovem ninfa Eco⁵, contudo, Narciso permanecia insensível aos que o amavam. Eco diante da frieza de Narciso aos seus sentimentos, deixou de se alimentar e definhou, transformando em um rochedo. As demais ninfas, irritadas com a insensibilidade e frieza do filho de Liríope, clamaram por vingança a Nêmesis, que condenou a Narciso amar um amor impossível (BRANDÃO, 2003).

Brandão (2003), conta que era verão e o jovem Narciso sedento, aproximou-se da límpida fonte de Téspia para mitigar a sede. Debruçou-se sobre o espelho de águas e viu-se, e vendo a própria imagem apaixonou-se, não tendo forças e nem desejo de sair dali. Estava cumprida a profecia de Nêmesis.

Tal como Narciso, a sociedade durante muito tempo olhou apenas sua própria imagem, o olhar narcísico. Logicamente uma imagem concebida como “ideal”, em que o desviante, o

³ Este trabalho foi produzido a partir da dissertação de mestrado concluída em 2015 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁴ Fonte da figura disponível em: <http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2011/03/narciso-paixao-por-si-mesmo.html>. Acesso em 12 de junho 2021.

⁵ Ver BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Ed. Vozes, 14 ed. Vol. II.

anormal, a criança, a mulher, o negro e todas as minorias étnicas, eram destinados ao extermínio ou a viverem à margem da sociedade.

Assim, na história da infância encontramos registros de abandono, violência, morte e negligência. Conforme estudos de Ariès (2012) a ideia que temos hoje de criança não existia antes do século XVII, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Essa insensibilidade em relação à infância era natural, devido a essa fase ser considerada, segundo o autor, sem importância. Esse fato coincide com a história do atendimento às crianças em situação de risco (RIZZINI, 1997).

Se a história da criança dita “normal” foi cercada por negligências, o que falar da criança com deficiência? De acordo com Emmel (2002) na antiguidade, em Esparta e Atenas, a criança doente, frágil ou deficiente, deveria morrer. E, essa corrente de pensamento apesar de influenciar a Grécia e a Roma antiga, com o passar do tempo essa prática foi questionada. Na Idade Média, com a disseminação da doutrina cristã que defendia que o homem era uma criatura divina, a condenação à morte de crianças com deficiência passou a ser questionada e, progressivamente, banida.

A educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente atrelada às ideias liberais divulgadas no Brasil no final do século XVIII e começo do século XIX. No entanto, o liberalismo no Brasil apesar de defender a neutralidade do Estado na economia, à liberdade de expressão, o direito de propriedade privada e aspirar uma educação como responsabilidade do Estado, era considerado um liberalismo limitado. Isso porque não tinha como uma das suas bandeiras a luta pelo fim da escravidão, ficando restrito apenas pela abolição em algumas instituições coloniais (JANNUZZI, 2012).

Durante o século XX o atendimento educacional especializado ocorreu em espaços mais integradores e, progressivamente, o conceito de inclusão escolar foi assumindo contornos nas políticas educacionais.

Assim, considerando que as questões sociais, políticas e econômicas interferem diretamente sobre o modelo de educação de cada época, este estudo pretende analisar o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica/ES.

Um breve relato da história do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil

Ao fazermos um breve relato da história do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil, optamos por trazer o mito de Hércules, em especial o primeiro dos seus trabalhos para alcançar a purificação: matar o Leão de Nemeia⁶.

Hércules deve enfrentar o Leão de Nemeia (irmão de Cérbero), fera que devora pessoas, extermina rebanhos, destrói plantações. O herói tem dificuldades para



Figura 2 – Hércules e o Leão de Nemeia
Fonte: Nota de rodapé 6

⁶ Fonte da imagem disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Doze_t
12 de junho de 2021.

encontrar o inimigo, mesmo porque as pessoas temem até dizer seu nome. Ao deparar-se finalmente com o monstruoso animal, Hércules não lhe dá as costas, preferindo enfrentá-lo olhos nos olhos, medo com medo, corpo a corpo - e assim o vence. A partir de então passa a usar sua pele como armadura e sua cabeça como capacete. Zeus, por seu lado, após a vitória de Hércules transforma o leão em constelação, para que possa ser mais um guia para os viajantes (AMARAL, 1995, p. 24).

Amaral (1995) traz, nesta primeira tarefa de Hércules, a discussão de desvio, normalidade/anormalidade e a possibilidade de transformar o que era inimigo, o Leão de Nemeia, numa luz norteadora, tal como a constelação criada por Zeus. Com base em questionamentos do conceito de desvio, pode-se ultrapassar a visão patológica da deficiência e considerá-la como a expressão da diversidade da natureza e da condição humana (AMARAL, 1995, p. 37).

Vários estudos trazem, em seu bojo, a historiografia de atitudes ou conceituações relativas ao tratamento do sujeito com deficiência (PESSOTTI, 2012) e os processos de institucionalização (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011) apontam uma mudança quanto ao conceito do direito no âmbito social e político.

Ao trazermos a analogia do primeiro trabalho de Hércules, relembramos a existência de leis⁷ que permitiram, por tanto tempo, o infanticídio, o abandono, a segregação daqueles que, por alguma característica física, mental ou sensorial, desviavam-se do considerado normal e que assombravam os considerados diferentes.

Como o Leão de Nemeia, as leis sofreram modificações da segregação à defesa de uma educação na perspectiva inclusiva. Hoje presenciamos a concretização do direito à educação em classe comum de ensino dos sujeitos com deficiência, devido ao movimento civil⁸. Neves (2002, p. 41) contribui para esse debate, declarando que,

apesar da situação excludente construída ao longo do tempo, reforçada por ideias de perfeição da raça humana e pela ideia de único e exclusivo modelo de homem a ser seguido por todas, as pessoas com deficiência, a partir do momento em que começaram a se sentir fortalecidas pelo questionamento em relação à supremacia de um único modelo de subjetividade, de um único modo de ser, estar e agir passaram a impor como pessoas diferentes, mas, detentoras dos mesmos direitos e que reivindicavam os mesmos deveres de qualquer outro homem.

A escolarização das pessoas com qualquer tipo de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidade/superdotação depende de legislações capazes de se materializarem nas políticas públicas e nas práticas escolares, de modo que a inclusão escolar alcance além do acesso e conquiste também a permanência e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, entendendo que:

⁷ Na república romana, era permitido eliminar o deficiente do convívio social. A Lei das Doze Tábuas, praticada em 450 a.C., permitia ao pai matar o filho se ele nascesse - disforme. Na Bíblia, no Livro de Levíticos (21: 21-24), a deficiência também era considerada como um castigo divino (MENDES, 2002).

⁸ Para entender a disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva, é importante considerar três aspectos: o primeiro se refere ao movimento de associações de pais e profissionais envolvidos com pessoas com deficiências, ou das próprias pessoas com deficiências; o segundo refere-se às mudanças de ações e proposições ocorridas pelo mundo, relativas às pessoas com deficiência; e o terceiro refere-se aos acordos internacionais, aceitos e ratificados pelo Brasil (KASSAR, 2012).

[...] inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008, p. 49).

Em 1854, pelo do Decreto Imperial n.º 1.428, é fundado, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, alguns anos mais tarde, foi criado também o Instituto dos Surdos-Mudos, iniciando o atendimento à pessoa com deficiência. A criação desses institutos, segundo Mazzotta (2011), faz parte de um período de iniciativa oficial e particular isolado, que compreendeu o período de 1854 a 1956, ou seja, mais de 100 anos.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com a promulgação do Decreto n.º 1.320, de 24 de janeiro 1891, passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant, nome que permanece até os dias atuais. Os estudos nessa instituição destinavam-se ao ensino primário e a alguns ramos do secundário, com o ensino de moral, de ensino religioso, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais (JANNUZZI, 2012).

Durante o império, o número de professores era restrito em virtude de a maioria da população ser analfabeta, ficando a instrução a cargo das famílias com poder aquisitivo melhor. Com capital financeiro próprio, era comum para essa classe privilegiada enviar os(as) filhos(as) ao exterior onde pudessem alcançar instrução.

José Álvares de Azevedo, era cego e havia estudado na França, ao retornar ao Brasil em 1851. Ele traduziu e publicou o livro *História do Instituto dos Meninos Cegos* e, atendendo à solicitação do médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, alfabetizou sua filha, Adèle, que era cega, sendo considerado como o primeiro professor no Brasil para pessoa cega.

Com a criação do instituto para pessoas cegas, tornou-se prática comum a utilização dos alunos logo após a conclusão de seus estudos. Assumindo a função de professores, conforme consta no relatório de 22 de julho de 1872, que afirmava que, dos 16 alunos do instituto, 81% tornaram-se professores devido à dificuldade de encontrar professores nas províncias (JANNUZZI, 2012).

O atendimento à pessoa com deficiência não se restringiu apenas aos alunos cegos. Edouart Hüet, educador francês com surdez congênita, foi apresentado ao imperador que o incumbiu de organizar o primeiro educandário para surdos, sendo criado, em 1857, o Instituto Surdos-Mudos (ISM), que posteriormente ficou denominado como Instituto Nacional Surdos-Mudos (INSM), sendo novamente redenominado, em 1981, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ambos os institutos eram mantidos pela administração pública (JANNUZZI, 2012).

Em relação à educação da pessoa com deficiência mental, Jannuzzi (2012) relata que existe referência nos registros sobre o atendimento à pessoa com deficiência física e mental no Hospital Juliano Moreira, que era então intitulado Asilo para Alienados São João de Deus em Salvador, em 1874. Segundo a autora, há registro desse modelo de instituição também no Rio de Janeiro.

Conforme relatado, pode-se perceber que o atendimento ao sujeito cego ou surdo estava relativamente organizado e buscava adaptar-se aos ensinamentos pedagógicos da época. Mas, em relação ao ensino da pessoa com deficiência mental, o atendimento estava vinculado diretamente à área assistencial e caritativa.

Há referência em Manaus em 1892, de atendimento a deficientes mentais na Unidade Educacional Euclides da Cunha, no ensino regular estadual, que se expandiu por outras localidades no país (JANNUZZI, 2012). No entanto, a autora adverte que suas informações são

apenas baseadas nos documentos do MEC/SG/CENESP/SEESC, podendo ter registro anterior, desconhecido por ela até a data de publicação do seu estudo.

No que se refere à escolarização das pessoas com deficiência, nota-se que inicialmente o atendimento destinado a esse público era segregado em instituições especializadas de base filantrópica ou privadas, priorizando a reabilitação, sendo tratada pelo poder público como “atividade de segunda ordem” (JESUS et al., 2012, p. 160). Nos anos de 1957 a 1996, Mazzotta (2003) compreende esse período destinado ao atendimento à pessoa com deficiência em âmbito nacional, por meio de campanhas, debates, promulgações de leis, entre outras ações.

Apesar de a Educação Inclusiva não ter nascido no contexto da Educação Especial, seu debate também se aplica a ela, na medida em que sua clientela faz parte dessa população historicamente excluída tanto da sociedade quanto da escola regular (MENDES, 2002).

Contudo, a compreensão do processo da constituição da Educação Inclusiva remete-nos ao debate sobre a exclusão social. Lembremos que o solo brasileiro, desde a sua colonização, foi tratado como local de exclusão. Inicialmente quem era designado para habitar as terras brasileiras eram os órfãos, os abandonados, os vagabundos, os criminosos, todos aqueles que, por algum motivo, não eram desejados em Portugal (LOBO, 2008; DEL PRIORE, 2010).

Assim, tratar sobre o tema inclusão implica considerar a produção da exclusão social, já que, segundo Martins (1997), as palavras inclusão e exclusão não devem ser consideradas como opostas entre si ou complementares, pois ambos os processos ocorrem juntos.

Pode-se afirmar, segundo esse autor, que não há exclusão, e sim sujeitos, vítimas de processos sociais, econômicos e políticos excludentes, o que resulta numa inclusão precária, em que o não reconhecimento do outro produz uma não inserção social. Desse modo, considerar, em um país classista, como o Brasil, que a discussão sobre a inclusão gira em torno apenas do respeito à diversidade, sem considerar as refrações das causas da exclusão social, seria negligenciar o antagonismo existente na relação homem-trabalho.

Como vemos, os excluídos não são simplesmente excluídos físico, geográfico ou materialmente e não apenas do mercado de consumo, mas de todas as riquezas, sejam culturais, sociais, sejam de valores, ocasionando uma exclusão social (WANDERLEY, 2001). Assim sendo, Vêras (2001) adverte que devemos tomar cuidado com o caráter natural do fenômeno, exclusão social, pois este pode contribuir para a estigmatização da pobreza e funcionar por meio da lógica que faz os direitos transformarem-se em ajuda, em favores.

Desde a década de 1990, temos presenciado no Brasil políticas de inclusão social sendo implantadas pelo governo federal, como Bolsa-Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, entre outros. Essas ações, de acordo com Kassar (2006), são resultado da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais⁹, algumas delas têm-se materializado em leis na área da educação.

Portanto, entendemos a exclusão social como uma construção histórica, resultado das relações imbricadas nos processos sociais, culturais, políticos e econômicos produzidos ao longo da história pela sociedade. Assim, ao tratarmos, neste estudo, sobre a escolarização da criança denominada público-alvo¹⁰ na educação infantil, entendemos que:

⁹ Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção 182 da OIT (1999), entre outros.

¹⁰ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 destaca como público-alvo da educação especial “[...] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados” (BRASIL, 2008, p. 15).

pensar a educação inclusiva no contexto atual é compreender que esse discurso se amplia na mesma velocidade em que aumenta a exclusão social, e os valores e as práticas que alicerçarão uma sociedade, uma educação ou uma escola verdadeiramente inclusiva estão por se constituir na prática (MENDES, 2002, p. 68).

Com base nessas considerações, compreendemos que o não reconhecimento do outro produz uma não inserção social, em que seu direito de cidadão passa a ser negado. Conforme adverte-nos Mendes (2002), em virtude da histórica segregação e da exclusão social da pessoa com deficiência, propostas integracionistas sempre surgiram como ideologia hegemônica. O movimento pela normatização e integração social e escolar, em meados da década de 1970, estava presente nos discursos ecoados na sociedade, concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo.

No fim da década de 1980, a autora lembra-nos que a proposta de inclusão também emergiu como pensamento predominante, quando o modelo econômico vigente alcançou intoleráveis níveis de concentração de renda e exclusão social.

Contudo, de acordo com Mendes (2002), é possível construirmos um projeto de inclusão consciente dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis. Assim, adotamos o pressuposto da Educação Inclusiva como:

[...] um novo princípio educacional cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação, muito importante para o fenômeno das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, p. 73).

Nesse sentido, pensar a inclusão escolar é repensar as práticas pedagógicas que permeiam o contexto escolar, de modo a valorizar todo e qualquer saber, criando estratégias de ensino capazes de potencializar o aprendizado de todo aluno.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem por objetivo geral discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica/ES tendo por delineamento o estudo de caso, por permitir conhecer o fenômeno do estudo em profundidade (GIL, 2009).

A opção pelo estudo de caso advém da possibilidade de investigar um fenômeno, de forma que possamos preservar o seu caráter unitário sem separá-lo do todo. Concordamos com Gil (2009, p. 8), ao afirmar que o que fica mais evidente “é a natureza holística dos estudos de caso, ou seja, a proposta de investigar o caso como um todo, considerando a relação entre as partes que o compõem”.

Adotamos como técnicas de recolha de dados a análise de documentos municipais. Tivemos como sujeitos da pesquisa os professores especialistas da educação especial do município de Cariacica/ES.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A política educacional de Educação Especial/Inclusiva no município de Cariacica/ES tem o que consideramos um interstício, ou seja, há uma separação teórico-conceitual que se materializa entre tantas ações e nas terminologias. Assim, trazemos o mito da Hidra de Lerna¹¹ como analogia para analisarmos a política de educação especial/inclusiva da criança denominada público-alvo da educação especial.

A Hidra de Lerna é um monstro horripilante gerado pela deusa Hera, para provar o grande Hércules. Criada sobre um plátano, junto da fonte Animone, perto do pântano de Lerna, na Argólida, a Hidra é figurada como uma serpente descomunal, de muitas cabeças, variando estas, segundo os autores, de cinco ou seis, até cem, e cujo hálito pestilento a tudo destruía: homens, colheitas e rebanhos. Para conseguir exterminar mais esse monstro, o herói contou com a ajuda preciosa de seu sobrinho Iolau, porque, à medida que Hércules ia cortando as cabeças da Hidra, onde houvera uma renascia duas. Iolau pôs fogo a uma floresta vizinha, e com grandes tições ia cauterizando as feridas, impedindo, assim, o renascimento das cabeças cortadas. A cabeça do meio era imortal, mas o filho de Acmena a decepou assim mesmo: enterrou-a e colocou-lhe por cima um enorme rochedo. Antes de partir, Hércules, embebeu suas flechas no veneno ou, segundo outros, no sangue da Hidra, envenenando-as (BRANDÃO, 2003, p. 244).



Figura 3 - Hidra de Lerna
Fonte: Nota de rodapé 11

O município de Cariacica integra a Região Metropolitana da Grande Vitória no Estado do Espírito Santo. Oferta em seu sistema educacional as etapas de ensino da educação infantil ao ensino fundamental do 1º ao 9º ano e as modalidades de educação especial e a Educação de Jovens e Adultos.

Tomaremos com ponto de partida das políticas educacionais voltadas para o público da educação especial do município de Cariacica no estado do Espírito Santo, a legislação municipal Lei nº 4.373 de 10 de janeiro de 2006 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica, e como esta e os demais documentos municipais específicos para o atendimento às crianças denominadas público-alvo da educação especial, convergem ou não com os documentos nacionais que norteiam o atendimento à criança com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação. Este documento determina que:

Art. 8º [...]

2- Respeito às condições peculiares e inerentes ao educando, em relação à oferta de: a) ensino especializado ao portador de necessidades educacionais especiais; (CARIACICA, 2006).

¹¹ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Doze_trabalhos_de_H%C3%A9rcules. Acesso em: 12 jun. 2021.

Percebemos a consonância dessa legislação com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que no seu artigo 208, determina que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve acontecer preferencialmente, na rede regular de ensino” e, com o Estatuto da Criança e do Adolescente¹² concretizado na Lei nº 8.069/1990 no artigo 54, inciso III, que afirma que é “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Na legislação municipal de Cariacica (2006), no capítulo II, temos a mudança do termo ensino especializado para atendimento educacional especializado, indicando que esse será oferecido preferencialmente na rede regular pública de ensino. Mas, ambos os termos, ensino especializado e atendimento educacional especializado não são conceituados ou explorados.

Na Lei nº 4.373/2006, a educação especial será contemplada com uma seção específica, a Seção IV, que conceitua educação especial como:

Art. 46 - Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Parágrafo único - Quando se fizer necessário, a administração municipal proverá serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial (CARIACICA, 2006).

Entendemos como apoio especializado, os serviços médicos nas áreas de oftalmologia, fonoaudiologia e pediatria, conforme mencionado no “Plano de ação e diretrizes” do município de Cariacica como política a ser implantada para o Setor de Educação Inclusiva (GONÇALVES, 2008).

No entanto, o plano de ação e diretrizes do município não especifica qual o critério de eleição para a criança receber o apoio especializado e muito menos, qual o profissional responsável por essa avaliação. Avançando timidamente em suas legislações, o município de Cariacica promulga a Resolução 007/2011 que fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do município de Cariacica a partir do Conselho Municipal. O capítulo III determina que,

Art. 97. A educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e destina-se às pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Art. 98. A educação especial terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegura-lhes sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 99. A educação especial deve garantir os serviços de apoio educacional especializado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, primando pela eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. [...]

Art. 105. As unidades de ensino devem receber a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, em classes do ensino regular (CARIACICA, 2011).

¹² Em seu Art. 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”.

A Hidra de Lerna, com as suas múltiplas cabeças que, na mitologia representam os vícios e as vaidades, neste estudo materializam-se em cinco cabeças: ambiguidades, lacunas, contradições, sutilezas e embates. As ambiguidades apresentadas nas legislações, como a proposta para incluir todos as crianças, denominadas público-alvo da educação especial, matriculadas na educação infantil na escola de ensino comum, mas há lacunas da legislação, como o termo preferencialmente, sem explicar quando esse deve ser considerado e a qual criança é destinado.

No que tange às contradições, o município garante na legislação apoio especializado à criança denominada público-alvo da educação especial, mas não apresenta estratégias para um trabalho que contemple a intersetorialidade, ficando a responsabilidade a cargo dos pais por conseguir os serviços especializados, por meio da espera na longa lista de consulta pelo sistema público do município, ou buscando atendimento nas escolas especializadas. As sutilezas e os embates notam-se na falta de atualização dos documentos orientativos e normativos quanto ao processo de escolarização da criança denominada público-alvo da educação especial visto que a rede busca garantir que esse público tenha seu direito à educação garantido.

Paradoxalmente, as políticas educacionais personificam a Hidra de Lerna, mas será apenas por meio delas (usar seu sangue envenenado para exterminar de vez) que poderemos garantir uma educação voltada à inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este artigo, trouxemos as figuras místicas fazendo analogia ao processo de exclusão e de inclusão da criança denominada público-alvo da educação especial. E, para refletir, trazemos a figura do Labirinto do Minotauro¹³.

Por muito tempo a criança considerada “anormal” foi muitas vezes aniquilada e até escondida em um labirinto como do Minotauro. Mas, buscando a saída desse Labirinto, a política educacional no Brasil, em consonância com as proposições internacionais, assumiu uma perspectiva inclusiva, nas duas últimas décadas, favorecendo o acesso à escola comum para as crianças denominadas público-alvo da educação especial a partir da educação infantil. No entanto, a consolidação do processo de escolarização dessas crianças ainda está em aberto e o lócus desse atendimento em disputa.

Indubitavelmente, as políticas públicas do município de Cariacica/ES têm buscado contemplar em suas legislações o atendimento às crianças denominadas público-alvo da educação especial. As análises dos documentos que norteiam a política pública de educação especial apontam que o município tem buscado adequar-se às políticas nacionais e internacionais¹⁴. Mas, ainda existem lacunas, a serem preenchidas e contradições que devem ser superadas para que o ensino destinado à criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam oportunizar um ensino potencializador.

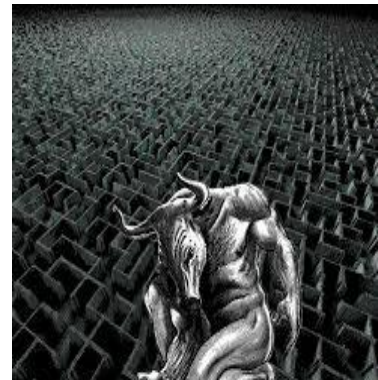


Figura 4: Labirinto do Minotauro
Fonte: nota de rodapé 13.

¹³Imagem disponível em: https://aminoapps.com/c/mitologicpt/page/blog/labirinto-de-creta/R208_0qtwu6BEdqN3DQ4n0wljvLozpWNB8. Acesso em: 12 jun. 2021.

¹⁴ Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração mundial de educação para todos (UNESCO, 1990), entre outras.

Portanto, torna-se importante sair desse Labirinto defendendo a escola como locus prioritário de escolarização desse alunado, de modo a garantir as conquistas de acesso, de permanência e de aprendizado na escola comum obtidas durante as últimas décadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. Série encontro com a psicologia. Editora Robe, São Paulo-SP, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução de Dora Flksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2012.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-82.

BIANCHETTI, Lúcido; CORREIA, José Alberto. In: **Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papirus, 2011.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. 14 ed. v. II. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Giovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos Santos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008, v. 1, p. 43-63.

CARIACICA. **Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, PMC: 2006.

CARIACICA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 007/2011**. Fixa normas para Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino Municipal de Cariacica.

DEL PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

EMMEL, Maria Luísa Guillaumon. Deficiência mental. In: PALHARES, Marina Silveira; MARTINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos-SP. EDUFSCAR, 2002, p. 141-154.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associação, 2012. Coleção educação contemporânea.

JESUS, Denise Meirelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que nos dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 121-126.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia Almeida. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-106.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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, 1997, p. 7-38.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARTINS, Simone Cristina. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 61-86.

NEVES, Tânia Regina Levada. O movimento de auto-advocacia e a educação para a cidadania. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 41-44.

OLIVEIRA, Angela do Nascimento Paranha de Oliveira. **Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2015.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PINO, Angel. **Marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Universitária Úrsula, 1997.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social - Um problema de 500 anos: notas preliminares. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 27-50.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 17-26.

Submetido em: agosto de 2021

Aprovado em: setembro de 2021