

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Eliene Nery Santana Enes

**DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRITORIALIZAÇÃO:
processos vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos
Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial em
Governador Valadares**

Governador Valadares - MG

2011

Eliene Nery Santana Enes

**DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRORIZAÇÃO:
processos vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos
Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial em
Governador Valadares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Gabriela Parenti Bicalho.

Governador Valadares

2011

ELIENE NERY SANTANA ENES

**DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRORIZAÇÃO:
processos vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos
Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial em
Governador Valadares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Governador Valadares, 17 de junho de 2011.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Gabriela Parenti Bicalho – Orientadora
Universidade Vale do Rio Doce

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Universidade Vale do Rio Doce

A quem assistiu o dia amanhecer ao meu lado.

A quem me manteve acordada.

A quem me encorajou, quando estava frágil.

A quem esteve comigo nesses dois anos de renúncia.

A quem contribuiu com textos de 'amor por tudo aquilo que existe'.

A estes, dedico o presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, à Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares e ao Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva, que autorizaram a pesquisa.

À Escola Estadual Paulo Campos Guimarães, por toda colaboração dispensada a este trabalho e acolhida carinhosa.

Às entrevistadas no trabalho de campo que participaram da autoria deste trabalho com seus relatos de experiências e saberes.

À minha orientadora, por ter me conduzido sabiamente, respeitando meus limites e instigando-me a dar o meu melhor.

À minha família, pela infinita paciência e apoio incondicional.

Às profissionais que auxiliaram nos aspectos técnicos da elaboração deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos!

Muito obrigada!

“Se não morre aquele que escreve um livro
ou planta uma árvore, com mais razão
não morre o educador que semeia a vida
e escreve na alma”.

Bertold Brecht

RESUMO

ENES, Eliene Nery Santana. **Desterritorialização/reterritorialização**: processos vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial em Governador Valadares. 2011. 117f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, Brasil, 2011.

Este trabalho analisa os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares. A pesquisa foi construída em uma perspectiva interdisciplinar, pela articulação entre concepções advindas do campo da Educação e dos estudos territoriais, por meio das categorias território, territorialidade, desterritorialização/reterritorialização. Discute-se a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, analisando o movimento das transformações dos sistemas de ensino e, especificamente, os processos vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães. Empreendeu-se uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas realizadas com seis professoras. Os processos de desterritorialização/reterritorialização são compreendidos em três planos: histórico-temporal, espacial e simbólico. A análise das entrevistas demonstra, através do relato do cotidiano, a construção de novas territorialidades. Argumenta-se que esses processos abarcam a convivência entre velhas e novas territorialidades, expressas na noção de multiterritorialidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Território. Interdisciplinaridade. Desterritorialização. Reterritorialização.

ABSTRACT

Deterritorialization/Reterritorialization: processes experienced by the teachers of the State School Paulo Campos Guimarães regarding the changes in the context of Special Education in the municipality of Governador Valadares. 2011. 117f. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, Brasil.

This paper analyzes the processes of deterritorialization / Reterritorialization experienced by teachers of the State School Paulo Campos Guimarães in the context of the changes in Special Education in the city of Governador Valadares. This research was designed in an interdisciplinary perspective making use of the articulation of the concepts from the field of Education and territorial studies, through the categories pertaining territory, territoriality, and deterritorialization / reterritorialization. It discusses the special education from the perspective of inclusive education, analyzing the movements of transformation in the education systems, and specifically the processes experienced by in State School Paulo Campos Guimarães. A qualitative research was done through interviews with six teachers. The processes of deterritorialization / repossession are understood on three levels: historical and temporal, spatial and symbolic. The data analysis shows the construction of new territoriality through reports of everyday life experiences. It is argued that these processes embrace the coexistence of old and new territoriality expressed in the notion of multi territorialization.

Keywords: Special Education, Territory, Interdisciplinary, Deterritorialization, Reterritorialization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Tabela 1 – Comparação de matrícula da Educação Básica.....	55
Gráfico 1 – Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) – 2010.....	56
Tabela 2 – Atendimentos no CRAED/SMED 2005/2010.....	57
Gráfico 2 – Evolução de matrícula de alunos da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães – 2000/2010.....	62

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

APAE/GV – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Governador Valadares

AVADDE – Associação Valadarense de Assistência e Defesa dos Direitos dos Excepcionais

AVD – Atividades da Vida Diária

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEUS – Centro Educacional União de Serviços

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRAEDI – Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva

DESP – Diretoria de Educação Especial

DIRE – Diretoria Educacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEPCG – Escola Estadual Paulo Campos Guimarães

GV – Governador Valadares

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

REI - Regular Education Initiative

SAI – Serviço de Apoio à Inclusão

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

PMDE – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
MOVIMENTOS DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	13
2 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR	20
2.1 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO.....	20
2.2 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO.....	24
2.2.1 Território e Territorialidade	24
2.2.2 Desterritorialização/Reterritorialização	31
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ..	39
3.1 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	39
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM CAMINHO NA DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	44
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOVERNADOR VALADARES: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA TENTATIVA DE ADOTAR A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51
3.4 A ESCOLA ESTADUAL PAULO CAMPOS GUIMARÃES.....	61
4 PROCESSOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRITORIALIZAÇÃO: NOVAS E VELHAS TERRITORIALIDADES	70
4.1 AS PROFESSORAS E SUAS TERRITORIALIDADES	72
4.2 MARCAS DAS TERRITORIALIDADES.....	94
4.3 MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRITORIALIZAÇÃO.....	97
5 CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

MOVIMENTOS DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Nesta introdução, tratarei¹ dos lugares de origem e das buscas de diálogos com um referencial teórico estrangeiro, durante a realização desta pesquisa, com o desafio da interdisciplinaridade. As inquietações que busquei transformar em objeto de pesquisa e as perguntas a que procurei responder tinham, para mim, um “lugar” de origem definido, aquele em que se situavam minha prática profissional e minhas referências teóricas. Na verdade, esse espaço já constituía um campo em que se inter-relacionavam duas perspectivas: a da educação e a da psicologia, vertentes que confluíram em minha formação e atuação profissionais. Tratava-se, pois, de um território bem demarcado, no qual os obstáculos oferecidos pela realidade logo se conformavam aos referenciais teóricos disponíveis, que, estáveis, já se encontravam a postos para expressar, traduzir, apresentar os problemas do cotidiano categorizados, parecendo, por isso, sempre capazes de esclarecer tudo. Ao realizar o Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território, vi-me na necessidade premente de me deslocar desse lugar confortável e de buscar, em um outro referencial teórico, maneiras de pensar a realidade. Ao mesmo tempo, trabalhei sobre esse novo referencial teórico, buscando fazer com que suas categorias de análise se voltassem para uma realidade específica, a Educação Especial, à qual não estavam (e não estão ainda) acostumadas.

Entendo que é importante apresentar, aqui, um pouco daquilo que consigo, hoje, apreender sobre esse processo que me levou à escolha de uma categoria de análise no campo dos estudos territoriais, para propor uma nova leitura das questões que permeiam a educação. A reflexão de Foucault me parece familiar e capaz de facilitar a compreensão de tal processo: “Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2003, p.13).

¹ Ao longo desta Dissertação, será usada a primeira pessoa do singular quando se tratar de relato subjetivo, e a primeira pessoa do plural quando se tratar do diálogo com as referências teóricas.

A escolha pela temática aqui apresentada relaciona-se à minha formação e trajetória profissionais na área da Educação Especial: como supervisora pedagógica na rede estadual de ensino de Minas Gerais; como técnica da educação no atendimento educacional especializado, no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva — CRAEDI², na rede municipal de educação de Governador Valadares. E, como psicóloga clínica, convivo, há mais de duas décadas, com o processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais³ em escola especial⁴. Nessas instituições, frequentemente, trabalhei com a formação de professores, buscando construir um entendimento sobre diferentes concepções de Educação Especial. Considero privilegiada essa prática de trabalho, no que concerne à realização desta pesquisa, pois os saberes construídos ao longo dos anos ajudaram a formar meu olhar sobre os processos abordados na investigação.

Considero importante frisar que tal trajetória sempre me impôs a necessidade de realizar estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem e de atendimento especializado à pessoa com deficiência, a fim de responder a inúmeras indagações que se colocavam sobre a formação de professores, as práticas pedagógicas da Educação Especial e as transformações por que passava esse tipo de educação, no município de Governador Valadares. Nesse contexto, apresentei um projeto de pesquisa ao Programa de Mestrado Gestão Integrada do Território, com o propósito de identificar o modo de estruturação, as ações desenvolvidas e os resultados alcançados pela Educação Especial no município de Governador Valadares, a partir da implantação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esse Programa tem o objetivo de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais no sistema regular de ensino e disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos.

² O Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – CRAEDI, criado em novembro de 2005, no município de Governador Valadares, é fruto do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Ministério da Educação/SEESP.

³ São consideradas necessidades educacionais especiais aquelas demandas exclusivas de sujeitos que, para aprender o que é esperado para seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do percurso escolar (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001 *apud* GLAT, 2007, p.26).

⁴ Escola especial é um dos atendimentos oferecidos pela Educação Especial aos alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter substitutivo ao ensino comum. Destina-se exclusivamente aos alunos com severas limitações e transtorno global de desenvolvimento. Além deste, outros atendimentos podem ser oferecidos, como classes especiais, classe hospitalar e atendimento em ambiente familiar (BRASIL, 2001b, p.35).

Na proposta de pesquisa inicialmente apresentada, entendia como fundamentais, para a formação de uma visão geral a respeito da Educação Especial em Governador Valadares, a caracterização de sua identidade e o resgate documental (leis, programas, projetos), no período de 2003 a 2009, no qual se desenvolveram mudanças em seus paradigmas e em suas práticas de atendimento. O estudo seria realizado no município de Governador Valadares, junto às instituições responsáveis pela Educação Especial da rede pública de ensino estadual e municipal: Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Governador Valadares, Escola Estadual Paulo Campos Guimarães (EEPCG), Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED) e Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI). Assim, o ponto de partida para o estudo foram as transformações da Educação Especial ocorridas no município de Governador Valadares, a partir da política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diante desse quadro, consolidou-se a temática deste estudo, que está relacionado com toda a minha concepção e prática de trabalho.

Essa proposta inicial foi analisada e reformulada desde o início do curso de Mestrado. Nesse processo, percebi a necessidade de definir melhor o objeto e o campo de pesquisa. Dessa forma, o *corpus* do estudo se afunilou, abrangendo apenas uma unidade de Educação Especial de Governador Valadares - a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães, que consideramos uma instituição central para o entendimento dos processos de transformações da Educação Especial no município. Primeiramente, por se constituir como escola especial, na rede pública de ensino, num contexto histórico-político em que o atendimento aos alunos com necessidades especiais era realizado principalmente por instituições particulares. Segundo, por considerar que a EEPCG faz parte da história da Educação Especial em Governador Valadares e ainda hoje se apresenta, na região, como escola de referência na Educação Especial.

É importante relatar que eu já conhecia bem essa escola, tendo participado, como parte de minhas atividades profissionais⁵, de diferentes momentos da história dessa instituição. Conhecia o prédio anterior, as professoras, a proposta pedagógica e a filosofia da escola e, por isso, não era uma pessoa estranha para a direção, analistas da educação, professoras e demais profissionais.

⁵ Fiz parte do quadro efetivo da EEPCG na função de Supervisora Pedagógica, no período de 1987 a 1992, e, na função de Psicóloga, no período de 1998 a 2000.

O recorte em relação ao campo de pesquisa não foi, entretanto, a única alteração realizada na proposta de estudo. Assumindo o desafio de realizar uma pesquisa no campo dos estudos territoriais, era preciso ainda buscar categorias desse campo que permitissem travar o diálogo com a educação; o que foi uma tarefa árdua. Como responder a perguntas ainda não tão bem formuladas, a partir das minhas tão incipientes noções sobre os estudos territoriais? Como reconhecer e me apropriar desse novo campo de conhecimento? Como pesquisadora, vivi a angústia de desvestir conceitos e concepções: tive medo de perder uma identidade formada na “minha cabeça”, de não saber utilizar os conceitos da geografia no diálogo com a Educação Especial, tão diferentes e distantes da minha formação de psicóloga e pedagoga. Assim, vivenciei a aflição inicial de não reconhecer o campo da geografia como familiar.

Em meio à ausência de respostas claras, havia uma certeza: era preciso continuar... Nesse ponto, lembrei-me de Fernando Sabino: “A certeza de que é preciso continuar... Portanto devemos fazer: Do medo, uma escada. Da procura... um encontro...” (SABINO, 1998, p.145).

Continuei procurando, lendo, discutindo. Nessa busca, cheguei a um possível caminho de diálogo entre o meu campo de pesquisa e algumas categorias dos estudos territoriais: território, territorialidades, desterritorialização e reterritorialização. A partir desse encontro, tentei reelaborar as questões da pesquisa e a proposta metodológica.

Para atingir esse patamar, foi preciso inventar estratégias para a apropriação dos novos conceitos, os conceitos de território. As estratégias foram muitas; umas, velhas conhecidas de outros campos de conhecimento, outras, concebidas diante dos novos estudos. Portanto, a partir desse movimento de construção da pesquisa, empreendi o presente estudo com o *objetivo geral de compreender os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares*. Os objetivos específicos foram: identificar as transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares, caracterizar a EEPCG como um território da Educação Especial no município de Governador Valadares, caracterizar as territorialidades das professoras da EEPCG, analisar os aspectos histórico-temporais, espaciais e simbólicos dos processos de desterritorialização-reterritorialização vivenciados pelas professoras.

Como efeito da experiência vivida como pesquisadora na empreitada deste trabalho, também passei pelos processos de desterritorialização e reterritorialização, quando precisei reterritorializar-me no campo da geografia, a fim de cumprir o desafio deste estudo inserido no Programa de Mestrado Gestão Integrada do Território.

Para realizar o estudo dos processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras na vivência das transformações da Educação Especial na escola Paulo Campos Guimarães (EEPCG), adotei como opção metodológica uma abordagem qualitativa. Pretendi, com essa escolha, ter a possibilidade de me aprofundar no mundo de significados, ações e relações humanas, trabalhando com a experiência e com o cotidiano.

Para me aproximar desses aspectos, e considerando o objetivo da pesquisa, entendi que os dados deveriam ser coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Não parti de um número de entrevistadas definido *a priori*, uma vez que o estudo não tinha por objetivo dados estatísticos. Assim, desenvolvi as entrevistas com seis professoras, até considerar que havia alcançado uma situação que parecia atender aos objetivos. Inicialmente, foi apresentada às participantes da pesquisa a questão: “Como se dão as transformações da Educação Especial na escola Paulo Campos Guimarães na perspectiva da educação inclusiva?”. A partir dessa primeira pergunta, desenvolveu-se um diálogo entre a pesquisadora e cada uma das professoras entrevistadas, sempre na tentativa de captar suas vivências, os processos sociais e os desejos para a EEPCG.

As entrevistas foram realizadas entre setembro e dezembro de 2010, na EEPCG, em horários convenientes para as participantes da pesquisa. Antes de cada entrevista, era-lhes apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), explicitando os objetivos da pesquisa, devidamente assinado por cada participante. O registro das entrevistas foi realizado por meio de gravação em áudio, com posterior transcrição. As narrativas produzidas durante as entrevistas foram analisadas, então, com base no “olhar teórico” dos estudos territoriais, especialmente nos conceitos de desterritorialização/reterritorialização e multiterritorialidade. Coube a mim, pesquisadora, no trabalho de interpretação, buscar identificar, nos relatos, a configuração das novas e velhas territorialidades.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. Nesta Introdução, faço uma abordagem dos caminhos da pesquisa e das dificuldades vividas para apreender novos conceitos e referenciais de um outro campo teórico.

No primeiro capítulo, empreendo uma reflexão sobre a interdisciplinaridade e a educação como campo de conhecimento e sobre os estudos territoriais como possibilidades para a análise de realidades da educação. Busco introduzir o diálogo entre educação e território como possibilidade de uma abordagem interdisciplinar e também apresentar os conceitos dos estudos territoriais que serão utilizados, posteriormente, para compreender os processos vividos pelas professoras da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial. Os principais conceitos trabalhados são: território, territorialidade, desterritorialização e reterritorialização.

No segundo capítulo, o paradigma da educação inclusiva e sua influência sobre a política de Educação Especial no Brasil são discutidos, assim como os caminhos trilhados pela Educação Especial na rede pública de ensino, na perspectiva da educação inclusiva em Governador Valadares. Apresento, também, um histórico da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães, foco central deste estudo.

O terceiro capítulo privilegia as vivências das professoras da EEPCG, envolvidas nas transformações da Educação Especial na direção da educação inclusiva. Nesse sentido, tentamos entender os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial, os quais são apresentados e analisados a partir das novas e velhas territorialidades. Nessa análise, será possível perceber que a destruição de velhos territórios e a instauração de novos são processos que se desenvolvem concomitantemente. Em nossa análise, buscamos entender os processos de desterritorialização/reterritorialização em três planos: histórico-temporal, espacial e simbólico.

Por fim, a conclusão do trabalho busca analisar os aspectos que fazem emergir as transformações da EEPCG no contexto da Educação Especial e assinalar a dimensão simbólica, os laços territoriais e as relações identitárias das professoras com os territórios da EEPCG e da Educação Especial.

Buscamos ressaltar aspectos que fazem emergir os conflitos, contradições, influências territoriais vividos em relação a outros territórios, as múltiplas territorialidades.

2 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: A CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

Ao realizar esta pesquisa, voltei-me para a discussão da Educação como campo disciplinar, a fim de pensar suas possibilidades como espaço de interdisciplinaridade. Busquei estabelecer “diálogos” entre as concepções teóricas do campo da Educação e do Território, como uma via para transitar por fronteiras difusas, para “buscar equilíbrios entre interesses particulares e antagônicos que sustentam as disciplinas e seus respectivos campos de conhecimento” (FAZENDA, 2005, p.8). Acredito que é por meio do diálogo que se “iluminam novas formas de organização do pensamento produzido pelos pontos e contrapontos trazidos à tona por seus atores e protagonistas, sem, com isso, anular as diferenças e especificidades de cada disciplina e/ou ciência” (FAZENDA, 2005, p.8). Conforme salienta o **Documento de Área Interdisciplinar** (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, 2009), é a complexidade crescente dos problemas e questões que se apresentam no mundo contemporâneo, “muitas vezes decorrentes dos próprios avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos, baseados em uma construção de saber notadamente, disciplinar”, que faz apelo à interdisciplinaridade (CAPES, 2009, p.6). Esse desafio, tão atual, convida e provoca pesquisadores e profissionais na busca de novas leituras e diálogos com outros campos de conhecimento.

É no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos — teóricos e metodológicos — se colocam. Daí seu papel estratégico de estabelecer a relação entre saberes, propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, apresentando-se, assim, como um saber que responde aos desafios do saber complexo (CAPES, 2009, p.6).

Edgar Morin (2001a) identifica um novo espírito científico no século XX e propõe a comunicação entre as ciências para a compreensão da complexidade da realidade. De acordo com o autor, é preciso observar simultaneamente a unidade e

o diverso, sem hierarquizar saberes, perceber “a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 2001b, p.25). Adverte que “vivemos uma era histórica em que os desenvolvimentos científicos, técnicos e sociológicos estão cada vez mais em inter-retroações estreitas e múltiplas” (MORIN, 2001a, p.17).

Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2006a), a interdisciplinaridade constitui um novo paradigma do conhecimento e se apresenta por meio de interfaces e de novas conexões que se formam entre saberes antes isolados. As redes de relacionamentos são complexas, geradas pela velocidade da comunicação, rompem as fronteiras das disciplinas e estabelecem novos modos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos.

A necessidade de abordagens interdisciplinares para a compreensão dos fenômenos educacionais tem sido apontada por diferentes pesquisadores do campo educacional que discutem a identidade epistemológica das Ciências da Educação (PIMENTA, 1998; SEVERINO, 2001; FRANCO, 2003; CHARLOT, 2006). Nessa área, observa-se uma intensificação das discussões acerca da interdisciplinaridade a partir dos anos 80, seja no sentido de compreender as possibilidades de articulações teóricas entre diferentes campos disciplinares no contexto do processo ensino-aprendizagem (FAZENDA, 1996; 2005) — dimensão pedagógica do conceito — seja do ponto de vista epistemológico, vertente que, por sua vez, cria condições para a incorporação desse conceito à prática pedagógica (THIESEN, 2008). Thiesen (2008) concebe interdisciplinaridade como

um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo (THIENSEN, 2008, p.534).

Historicamente, a pesquisa em educação se consolidou em um movimento multidisciplinar, estabelecendo, inicialmente, diálogos com os campos da Psicologia e da Sociologia. Gatti (2002) situa a consolidação da pesquisa qualitativa no campo da educação a partir do aumento da oferta de cursos de pós-graduação, em meados da década de 1970, como consequência dos trabalhos produzidos em cursos de mestrado e doutorado que desenvolviam a ampliação dos temas e das

metodologias. A autora enfatiza que, na década de 1980, ao lado da emergência dos movimentos sociais e da crítica ao modelo tecnicista, que marcava a educação brasileira, ocorre uma mudança no perfil da pesquisa em educação. Ela deixa de buscar somente nos campos da Psicologia e da Sociologia os fundamentos para compreensão dos processos educativos e amplia seu quadro referencial em um diálogo com outros campos disciplinares (Antropologia, Filosofia, História), instituindo-se, desse modo, outras perspectivas de entendimento do fenômeno educativo e do processo investigativo (ANDRÉ, 2001).

A discussão sobre interdisciplinaridade mostra a complexidade dessa temática e os grandes desafios que envolvem sua implementação. É necessário, então, precisar o que buscamos realizar na presente pesquisa: nossa intenção é realizar um movimento de compreensão interdisciplinar de um fenômeno educacional, que é a vivência das transformações da Educação Especial por professoras de uma escola de Governador Valadares. Essa compreensão pretende-se interdisciplinar porque busca fundamentar-se em um referencial teórico da Geografia — os estudos territoriais — e, também, nas análises realizadas pelo campo de estudos da Educação, especificamente da Educação Especial. Foi esse o movimento da pesquisa: um movimento da pesquisadora de compreender um outro referencial teórico e de fazer interagir com ele reflexões próprias do campo educacional, a fim de alargar as possibilidades de compreensão de uma realidade.

Se o desafio, hoje, é a renovação permanente do “saber pensar”, a interdisciplinaridade pode ser colocada como estratégia para mapear uma realidade complexa como é a da Educação (MORIN, 2001b). É esse o esforço empreendido por esta pesquisa: desenvolver um estudo da Educação Especial, com uma proposta de enfoque interdisciplinar, por meio dos estudos territoriais.

Não encontramos, com frequência, estudos que relacionem Educação e Território, sendo ainda um campo aberto à construção de investigações que articulem esses referenciais. Por isso, consideramos importante apresentar as referências encontradas nesse sentido. Bernardo Mançano Fernandes (2006) argumenta que a “educação não existe fora do território”, nele estão presentes a cultura, a economia e todas as outras dimensões, o território é palco onde todas as relações sociais acontecem. Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política etc. são relações sociais constituintes das dimensões territoriais, que se completam e interagem. A educação é um fator de

desenvolvimento do território e, assim como a cultura, a economia, as relações sociais, não existe em separado no território.

Ainda destacando estudos que articulem educação e território, encontramos em Carvalho (1998) uma reflexão sobre o espaço escolar que, mesmo sem fazer alusão direta aos estudos territoriais, fornece pistas interessantes para a discussão de nosso objeto de pesquisa. A autora busca pontuar a dimensão da escola como espaço inclusivo. Para definir o espaço escolar, considera necessário especificar os atores que participam desse espaço, as interações dos personagens, os alunos excluídos, apontando possibilidades para promoção da inclusão na escola. Nessa reflexão, a autora defende a ideia de espaço composta pelas dimensões físicas da escola: salas de aula e de gestão, áreas externas e outros aspectos da arquitetura, e, também, pelas atitudes daqueles que ali transitam cotidianamente; os conhecimentos, as experiências, os sentimentos, a filosofia de todos que convivem na escola (alunos, professores, gestores, equipe de apoio administrativo e outros). Compõem esse espaço, ainda, as diretrizes dos órgãos responsáveis pela gestão escolar, sejam da escala federal, estadual ou municipal. A autora conclui que se trata de um espaço plural, complexo, repleto de regras, valores nem sempre consensuais, de sentimentos contraditórios (CARVALHO, 1998, p.180). Embora não desenvolva literalmente a discussão sobre o conceito de território, é possível perceber, ainda que implícitas em suas articulações, as atuais concepções sobre tal conceito.

As análises realizadas por Fernandes (2006) e Carvalho (1998), brevemente apresentadas acima, são exemplos de estudos que articulam educação e território: a primeira considera a educação no território, e a segunda, a escola como território. Grande parte de nossos esforços na elaboração do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação esteve centrada no trabalho de encontrar uma abordagem, uma entrada, uma maneira de discutir a Educação Especial a partir dos estudos territoriais. Nesse sentido, buscamos construir, no próximo item, um diálogo entre educação e território.

2.2 EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

Apresentamos, neste item, alguns elementos das discussões acerca do conceito de Território, buscando explorar as perspectivas que encontramos nesse referencial teórico que nos pareceram interessantes para a compreensão da realidade que buscávamos compreender com esta pesquisa. Depois de apresentar algumas ideias básicas dos estudos territoriais, focalizaremos as categorias de territorialidade, desterritorialização e reterritorialização⁶, que são aquelas escolhidas para compor e analisar nosso objeto de pesquisa.

2.2.1 Território e territorialidade

Etimologicamente, a palavra território, *territorium* em latim, é derivada diretamente do vocábulo latino *terra* e era utilizada pelo sistema jurídico romano dentro do chamado *jus terrendi*, para designar “pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político-administrativa”. Outro sentido do termo refere-se à grande proximidade etimológica existente entre *terra-territorium* e *terreo-territor* (aterrorizar aquele que aterroriza) (HAESBAERT, 2009, p.43).

O verbete do dicionário *Les mots de la Géographie*, organizado por Roger Brunet e outros, reúne algumas acepções para território: malha de gestão de espaço, de apropriação não plenamente realizada; espaço apropriado, com sentimento ou consciência de sua apropriação; noção ao mesmo tempo jurídica, social e cultural, e mesmo afetiva. Alude-se, ainda, a um caráter inato ou natural de territorialidade humana (HAESBAERT, 2009, p.39). Rogério Haesbaert (2009) analisa território sob diferentes enfoques e enumera três vertentes básicas, mas não excludentes, dentro do ideário do conceito: vertente econômica, vertente política e vertente cultural ou simbólica. A vertente econômica enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas. O território, nessa perspectiva, é visto como fonte de

⁶ No texto da Dissertação, os termos desterritorialização/reterritorialização serão separados por uma barra (/), considerando que as categorias são indissociáveis, concomitantes, completando-se incessantemente (HAESBAERT, 2009).

recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho. Por sua vez, a vertente política refere-se ao espaço-poder ou espaço político-jurídico (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas). Nessa vertente, o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes (mas não exclusivamente), relacionado ao poder político do Estado. Por fim, o autor apresenta a vertente cultural ou simbólico-cultural; que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Para o autor, “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem cultural” (HAESBAERT, 2009, p.79).

Haesbaert (2009) comenta a amplitude do conceito de território, que é central para a geografia, e nos coloca a possibilidade de pensar suas relações com a educação.

Território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque no território, em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade, em suas múltiplas dimensões... a Ciência Política enfatiza sua construção a partir das relações de poder... a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto força produtiva); a Antropologia destaca a sua dimensão simbólica... a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo (HAESBAERT, 2009, p.37).

Ao buscar as relações entre território e Educação, pensamos nas conexões entre os processos educacionais e as dimensões do território (política, econômica, cultural). O campo da educação abarca, num cotidiano constante, processos de aprendizado e de construção do conhecimento que se estabelecem a partir da relação com o outro. A prática pedagógica produz efeitos de transformação, interfere nos processos de desenvolvimento. Entendemos que a educação se faz no território, a partir das territorialidades. Podemos compreender a territorialidade como a soma das relações biossociais mantidas por um sujeito com o seu meio (RAFFESTIN, 1993). Neste estudo, buscamos focar a educação, estabelecendo relações com

os estudos territoriais e incorporando o diálogo interdisciplinar através das transformações da Educação Especial.

Ao pensar o conceito de território para analisar uma realidade educacional, destacamos que esse conceito abriga relações entre pares que se mostram opostos e complementares e que são convidados a coexistirem e influenciarem-se mutuamente: materialidade e imaterialidade, complexidade e unicidade, diversidade e identidade, inclusão e exclusão, espaço e tempo, global e local, urbano e rural, indivíduo e sociedade. Entendemos essa “abertura à coexistência” como um elemento importante para compreender o fenômeno educativo, que se apresenta sempre composto por diferentes aspectos, materiais e simbólicos, e permeado pelas ações dos sujeitos, cuja compreensão não pode prescindir das noções de contradição, mudança, provisoriedade (FRANCO, 2003).

Essas possibilidades são confirmadas pela argumentação de Saquet (2010) de que Território é um conceito complexo, substantivado por vários elementos que se encontram no nível do pensamento e em termos de unidade com o mundo da vida. Em Saquet (2006), encontramos que

Território é natureza e sociedade: não há separação: é economia, política e cultura; edificação e relações sociais; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e *traços comuns*, apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e trans-escalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente (SAQUET, 2006, p.83).

Conforme o autor, o processo de produção do território é constituído:

pelo movimento histórico e por simultaneidades. Há um movimento constante que se materializa na vida cotidiana e no território, centrado na interseção entre os tempos histórico e coexistente (multiescalar). No território há uma conjugação entre aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem (E-P-C-N) (SAQUET, 2007, p.56).

Nesse sentido, é importante e fundamental reconhecer as interligações e interfaces existentes entre as dimensões do território. “O território é resultado e condição desta articulação e unidade” (SAQUET, 2007, p.69). O território é, portanto, multidimensional, funda-se na unidade e na diversidade. Nele as relações

sociais se materializam e se reproduzem, em movimentos desiguais, contraditórios e conflituosos.

Outro aspecto salientado por Saquet (2007) nos parece importante e coerente com os estudos no campo educacional e traz à cena a noção de territorialização, que expressa o movimento do sujeito na produção do território. Segundo o autor, o processo de produção do território é construído pelo movimento histórico no qual o território é apropriado e erigido socialmente como resultado e condição do processo de territorialização. Portanto, essa produção é resultado do processo cotidiano de apropriação e domínio social e inscreve-se no estabelecimento das relações socioespaciais. “Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. É aí, neste nível, que se dá o acontecer de nossa vida e é nesta que se concretiza a territorialidade” (SAQUET, 2007, p.58).

Nesse contexto, complementa Saquet (2010) sobre os territórios e as territorialidades:

são vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas; são substantivados por relações. Homogeneidades e heterogeneidades, integração e conflito, localização e movimento, identidades, línguas e religiões, mercadorias, instituições, natureza exterior ao homem; por diversidade e unidade; (i)materialidade (SAQUET, 2010, p.25).

Outra abordagem acerca do território que consideramos pertinente para a compreensão do conceito é a de Souza (2003, p.87). Para ele, os territórios “são no fundo antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos (os quais são apenas os substratos materiais das territorialidades)”. Essa afirmação nos apresenta a força da dimensão social na produção do território.

Na introdução do livro **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**, Milton Santos e Maria Laura Silveira concebem o território “como ator e não apenas como um palco, isto é, o território no seu papel ativo” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p.11).

Transpondo-se essas reflexões sobre o conceito de território para a abordagem que, aqui, se pretende fazer da Educação Especial, considerada como objeto de estudo, recortada em sua dimensão nacional, estadual e municipal, representada pela unidade de ensino especial na Escola Estadual Paulo Campos Guimarães, pode-se concebê-la, também, como um território que se coloca como

palco e como ator. Como palco, a instituição recebe alunos com necessidades especiais e realiza seu trabalho de escolarização substitutiva, isto é, substitui a modalidade de ensino regular. Como ator, representa um território específico de ensino especial, oferecendo aos profissionais e redes de ensino seu conhecimento acumulado nas práticas de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, assumindo o papel de instituição referência para sua região.

Essa escola carrega em si um significado territorial. Sua realidade educacional, ao atender os alunos com necessidades educacionais especiais, é peculiar, é uma realidade carregada de preconceitos, representações, significados simbólicos, saberes acumulados das práticas de trabalho, processos de construção de conhecimento.

Nesse sentido, toma-se, neste estudo, a EEPCG como território. Em suas dimensões — política, econômica e cultural/simbólica — os indivíduos e/ou grupos estabelecem relações. No presente estudo, a dimensão cultural ou simbólico-cultural será privilegiada, uma vez que o território é considerado, em seu aspecto de subjetividade, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido (HAESBAERT, 2009).

A territorialidade é a dimensão simbólico-cultural do território. Haesbaert (2004), citado por Vale (2007), sintetizou formas sob as quais a noção/conceito de territorialidade pode ser apresentada:

- 1) Territorialidade num enfoque mais epistemológico: “abstração, condição genérica (teórica) para existência do território [...]”.
- 2) Territorialidade num sentido mais ontológico: a. como materialidade (ex.: controle físico do acesso através do acesso material). b. como imaterialidade (ex. controle simbólico, através de uma identidade territorial ou “comunidade territorial imaginada”). c. como “espaço vivido” (frente aos espaços — neste caso, territórios, formais-institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade (HAESBAERT, 2004b, p.10 *apud* VALE, 2007, p.151).

Passamos a considerar a noção de territorialidade, neste trabalho, especialmente na condição de “espaço vivido”, pensando que essa poderia ser uma abordagem profícua para compreender o vivido pelas professoras da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial em Governador Valadares.

Na concepção de Raffestin (1993, p.144), o território se forma a partir do espaço; é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa). No território, projetou-se um trabalho, seja energia ou

informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é anterior ao território, pode-se dizer que é matéria-prima.

Também na perspectiva desse autor, o conceito de territorialidade nos parece interessante. Para ele, a territorialidade “reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial, pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (RAFFESTIN, 1993, p.158). A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais, é a face “vívida” da “face agida” do poder. Raffestin afirma que “a análise da territorialidade só é possível pela apreensão das relações sociais recolocadas no seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal” (RAFFESTIN, 1993, p.162).

Portanto, seguindo essa reflexão de Raffestin, entendemos que as territorialidades no contexto da EEPCG articulam as vivências dos sujeitos à organização da Educação Especial. A imbricação entre território e territorialidade, presente nas referências dos estudos territoriais, foi identificada por nós como uma perspectiva interessante para a análise de uma realidade educacional, pois reafirma o papel dos sujeitos como protagonistas, permitindo investigar seus movimentos, seus processos.

Conforme Raffestin (1993), a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam de um sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo, sendo a “soma” das relações mantidas por um sujeito com o seu meio.

Assim, na medida em que consideramos a Educação Especial e a EEPCG como territórios, podemos pensar que eles se constituem na territorialidade de seus atores, inclusive as professoras. Em seu cotidiano de trabalho, elas ocupam e instituem a escola e a Educação Especial com práticas que mobilizam e constroem saberes e identidades. As práticas educativas, no coletivo da sala de aula, trazem em si a experiência relacional, e nessas relações com o aluno, produzem territorialidades que marcam a identidade das professoras, na singularidade de professoras de escola especial.

Assim, sua identidade pessoal e profissional não é construída de forma linear e planejada. Ela vai-se fazendo em meio aos obstáculos e problemas que surgem no concreto da sua vida, confirmando o dizer de Ciampa: “identidade e movimento é desenvolvimento do concreto, e metamorfose” (CIAMPA, 1985, p.74).

A identidade, conforme Saquet (2010), é um componente fundamental na constituição do território, resulta da combinação dos processos histórico e relacional. Para Rogério Haesbaert (1997), o que forma uma identidade é a força política e cultural dos grupos sociais e a capacidade de produzir uma determinada escala de identidade, territorialmente mediada. Para Raffestin, a identidade é entendida como processo “[...] de tornar-se similar no interior de uma área territorial, com mesmas imagens, ídolos, normas [...]. Um processo dinâmico de identificação que se faça reconhecer ao outro” (RAFFESTIN, 2003, p.4 *apud* SAQUET, 2010, p.149). Para o autor, dessa forma, os homens, através de seus gestos, necessidades e aprendizagens, produzem e renovam territorialidades e identidades.

A utilização do conceito de identidade envolve um debate complexo — presente, por exemplo, em Hall (2006) — ao qual não temos condições de nos dedicar no âmbito deste estudo. Mesmo assim, acabamos recorrendo à noção de identidade — ligada à noção de laço territorial — pois ela se mostrou importante para compreender as vivências das professoras da EEPCG. Mantoan (2006b, p.23-24), estudiosa da Educação Especial, se reporta à identidade dos professores e dos alunos ao afirmar que a inclusão escolar

é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno (MANTOAN, 2006b, p.23).

Ainda para a autora, o novo contexto da educação inclusiva sustenta a organização pedagógica escolar para o aluno com necessidades educacionais especiais, e a diferença desse aluno “desestabiliza a escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes de nossa identidade” (MANTOAN, 2006b, p.18).

Ao apresentar nossas leituras e nossas análises sobre território e territorialidade, buscamos mostrar o caminho teórico que percorremos na construção do objeto de pesquisa. Ao procurar estabelecer diálogos entre o conceito de território e uma realidade da Educação Especial, chegamos à compreensão de que a apreensão das territorialidades vivenciadas pelas professoras da EEPCG dar-se-ia por meio da compreensão das relações sociais recolocadas no seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal. Ao adotar o conceito de território para analisar uma

realidade do campo da educação, buscamos aproximar-nos da compreensão dessa realidade em sua complexidade, destacando os sujeitos que, envolvidos em práticas educativas, movimentam aspectos de objetividade e subjetividade, necessidade e desejo, em relações contraditórias e múltiplas consigo mesmos e com os outros. Entendemos, então, a afirmação de Saquet (2007, p.56) de que a abordagem dos estudos territoriais pretende contribuir para a [...] “elaboração de proposições teórico-metodológicas que sejam coerentes com o real” (SAQUET, 2007, p.56).

O caminho teórico que fomos construindo ao longo deste trabalho na tentativa de compreender as vivências das professoras da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial levou-nos, finalmente, aos conceitos de desterritorialização/reterritorialização. Na verdade, encontramos neles um recurso para compreender essas vivências, quer dizer, concluímos que seria interessante nomeá-las - e, portanto, abordá-las - como processos de desterritorialização/reterritorialização. No próximo item, buscamos apresentar esses conceitos, mostrando os motivos dessa escolha teórica.

2.2.2 Desterritorialização/reterritorialização

Conforme Haesbaert (2002, 2003, 2009), a temática da desterritorialização tem sido centro de discussões na última década. O mundo vive atualmente um de seus períodos mais contraditórios e complexos, com os efeitos da modernização que impõem novas geometrias aos espaços. Conforme Haesbaert (2003), a desterritorialização

é tratada como uma das marcas fundamentais de nosso tempo e muitos autores, e não apenas geógrafos (Latouche, 1990; Ianni, 1992, e Ortiz, 1994, por exemplo) se reportam ao processo de “desterritorialização” como uma marca de nosso tempo. Virilio (1982), citando Deleuze em sua afirmação de que “tecnologia é desterritorialização”, chega mesmo a considerar a desterritorialização “a questão do final deste século” (HAESBAERT, 2003, p.133).

A desterritorialização contemporânea, fruto, sobretudo, de uma longa história das relações capitalistas, é produto/produtora das inovações tecnológicas impostas pelo capitalismo e pela sociedade de consumo, que podem gerar uma crescente

mobilidade de pessoas, de mercadorias e de informações e desse modo, enfraquecem as formas tradicionais de cidadania, geram crise de valores e de identidade (HAESBAERT, 1997).

Haesbaert (2003, p.169) esclarece que nos processos de desterritorialização/reterritorialização estão imbricadas as dimensões “política, mais concreta, e outra cultural, de caráter mais simbólico... que muitas vezes não são processos coincidentes”. Um processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material — político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração. Também os indivíduos, classes e grupos sociais incorporam sempre, embora em diferentes níveis e escalas, perspectivas desterritorializadas/desterritorializantes (HAESBAERT, 2003, p.181).

Haesbaert e Ramos (2004) tratam como um “mito” a desterritorialização econômica e afirmam que:

Se existe uma desterritorialização do ponto de vista econômico, ela está muito mais ligada aos processos de expropriação, precarização e/ou exclusão inseridos na lógica de acumulação capitalista do que nas simples esferas do capital “fictício”, da deslocalização das empresas ou da flexibilização das atividades produtivas (HAESBAERT; RAMOS, 2004, p.45).

Os trabalhos de Haesbaert (1997; 2003; 2009), referência nas discussões sobre desterritorialização/reterritorialização, abordam prioritariamente a desterritorialização na dimensão econômica, ênfase que não coincide com a perspectiva adotada em nosso estudo. Entretanto, esse autor fornece, ao agregar a perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari aos conceitos de desterritorialização e reterritorialização, uma possibilidade de análise que consideramos muito interessante para a reflexão sobre nosso objeto de pesquisa. Assim, vamos desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e Guattari para reterritorializá-los no campo da Educação Especial. “Vamos operar por *deslocamentos*. Tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano da imanência que é a educação” (GALLO, 2008, p.54, grifo do autor). Pensamos que essa atividade pode ser produtiva (em sentido deleuziano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar as transformações da Educação Especial, “dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano

educacional [...] uma abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação” (GALLO, 2008, p.54).

Obrigatoriamente, ao se abordar os conceitos de desterritorialização/reterritorialização, recorre-se aos filósofos franceses Deleuze e Guattari, que inventaram os termos. Em entrevista, Deleuze afirma:

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o da desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE no vídeo “L’abécédaire de Gilles Deleuze”, filmado em 1988 por Claire Parnet, *apud* HAESBAERT, 2009, p.99).

Deleuze e Guattari são uma espécie de “pais” dessa terminologia, trabalhada, principalmente, em sua obra **O Anti-Édipo** (publicada originalmente em 1972) e desdobrada, sobretudo, em **Mil Platôs** (1980) e “O que é a Filosofia?” (1992). O ponto fundamental na obra dos autores é que os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e de reterritorialização.

Para Deleuze e Guattari, território é um conceito fundamental da filosofia. No livro **Micropolítica: Cartografias do Desejo**, de Guattari e Ronilk (2010), a noção de território

é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que se delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; RONILK, 2010, p.388).

Para Haesbaert (2009), o conceito de território, em Deleuze e Guattari, apresenta uma amplitude, articulando pensamento e desejo — desejo entendido como força criadora, produtiva. Guattari e Ronilk (2010) apontam o território como sinônimo de apropriação, de subjetivação, sendo que

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; RONILK, 2010, p.388).

O conceito de território é um agenciamento. Agenciamento⁷, conforme Guattari e Ronilk,

é uma noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, processo, montagem, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária. Na teoria esquizoanalítica do inconsciente, o agenciamento é concebido para substituir o “complexo” freudiano (GUATTARI; RONILK, 2010, p.381).

Um território se constitui com os movimentos de agenciamentos maquínicos⁸ de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. Entendemos que os agenciamentos são dispositivos que conduzem tanto humanos como não-humanos e que podem produzir individuação e singularização, ambas de caráter coletivo.

Deleuze e Guattari utilizam-se da ideia de máquina para exprimir a hibridação existente nos processos de subjetivação, já que a máquina é o que humaniza o homem, assim como o homem, ao se maquinizar, subjetiva-se através da máquina.

⁷ “Em primeiro lugar, há, em um agenciamento, como que duas faces ou, ao menos, duas cabeças. *Estados de coisas*, estados de corpos (os corpos se penetram, se misturam, se transmitem afetos); mas também *enunciados*, regimes de enunciados [...] Os enunciados são peças e engrenagens no agenciamento, não menos que o estados de coisas. Não há infraestrutura nem superestrutura em um agenciamento; um fluxo monetário comporta em si mesmo tantos enunciados quanto um fluxo de palavras, por sua conta, pode comportar dinheiro. Os enunciados não se contentam em descrever estado de coisas correspondentes: são, antes, como duas formalizações não paralelas, formalização de expressão e formalização de conteúdo, tais como nunca se faz o que se diz, nunca se diz o que se faz, mas não é por isso que se mente, nem por isso que se engana e se engana a si mesmo, agenciam-se apenas signos e corpos como peças heterogêneas da mesma máquina. A única unidade vem do fato que uma única e mesma função, um único e mesmo “funcativo”, é o expresso do enunciado e o atributo do estado de corpo: um acontecimento que se estende ou se contrai, um devir no infinitivo. Feudalizar? É a maneira indissolúvel que um agenciamento é, a um só tempo, agenciamento maquínico de efetuação e agenciamento coletivo de enunciação” (DELEUZE & PARNET, 1998, p.85).

⁸ “*Máquina (maquínico)*: distinguimos aqui a máquina da mecânica. A mecânica é relativamente fechada sobre si mesma [...]. As máquinas, consideradas em suas evoluções históricas [...] engendram-se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidades. As máquinas, no sentido lato (isto é, não só as máquinas técnicas, mas há também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.), nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento” (GUATTARI; RONILK, 2010, p.385).

“A máquina é o conjunto de vizinhança homem-ferramenta-animal-coisa. Ela é a primeira em relação a eles, já que é a linha abstrata que os atravessa e os faz funcionar juntos” (DELEUZE; PARNET, 1998, 122). As máquinas desejantes se constituem por agenciamentos maquínicos.

Haesbaert explica a construção do território pelos agenciamentos:

O território pode ser construído em um livro a partir do agenciamento maquínico das técnicas, dos corpos da natureza (as árvores), do corpo do autor e das multiplicidades que o atravessam, e do agenciamento coletivo de enunciação, neste caso um sistema sintático e semântico (HAESBAERT, 2009, p.126).

Além dos agenciamentos, outros movimentos do território são os processos de desterritorialização/reterritorialização. Para Haesbaert e Bruce (2002), Deleuze e Guattari

sempre tiveram no conceito de território e nos processos de desterritorialização e reterritorialização importantes ferramentas para o entendimento não apenas nas questões filosóficas, mas também das práticas sociais e na construção de um efetivo projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da arte, da criação e da produção da subjetividade (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p.11).

Em síntese, podemos definir a desterritorialização como o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga”, e a reterritorialização, como o movimento de construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.224 *apud* HAESBAERT, 2009, p.127). Os agenciamentos têm como características os movimentos de desterritorialização/reterritorialização, os estados de coisas (agenciamentos maquínicos) e os enunciados (agenciamentos coletivos de enunciação). O movimento de desterritorialização produz, como já dissemos, linhas de fuga, que se podem reterritorializar em outros planos. De outro lado, o movimento de reterritorialização compreende as maneiras como um agenciamento compõe um plano de expansão do território (FERREIRA, 2010).

Adotamos, então, essas duas ferramentas, propostas por Deleuze e Guattari — a desterritorialização e a reterritorialização — para entender a experiência vivida pelas professoras da EEPCG em meio às transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares. Podemos considerar elementos de desterritorialização as políticas de Educação Especial, os paradigmas da integração, as práticas pedagógicas, o espaço físico da EEPCG, que se expande, produzindo

um novo território. No segundo movimento, os agenciamentos reterritorializam as políticas, os paradigmas e as práticas com novos agenciamentos maquínicos (os estados de coisas) e os enunciados (agenciamentos coletivos de enunciação), que são a enunciação do fazer prático, as ações. Nesse caso, a enunciação da reorganização da escola a partir da nova política de Educação Especial, das novas práticas, dos paradigmas da inclusão, do novo espaço físico. “O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65). A produção do desejo, produção de realidade, é ao mesmo tempo (e indissociavelmente) material, semiótica e social (RONILK, 2007, p. 46).

Haesbaert (2009) fala em desterritorialização relativa e em desterritorialização absoluta como processos que se relacionam, um perpassa o outro. A primeira diz respeito ao próprio *socius*. Isso significa dizer que a vida é um constante movimento de desterritorialização/reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território a outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas. A segunda exprime apenas um tipo de movimento. Refere-se ao pensamento, à criação. Na visão de Haesbaert e Bruce (2002), o pensamento se faz no processo de desterritorialização.

Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro. Dessa forma, da mesma maneira que os agenciamentos funcionavam como elementos constitutivos do território, eles vão operar uma desterritorialização. Novos agenciamentos são necessários. Novos encontros, novas funções, novos arranjos (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p.16).

A desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis. Se há um movimento de desterritorialização, haverá também um movimento de reterritorialização, podendo-se afirmar que eles são concomitantes. “Temos que pensar a desterritorialização como uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares e que sempre é relativa, tendo, em reverso, uma complementaridade na reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.69). O exemplo dado por Haesbaert (2009) auxilia na compreensão desses processos:

O bóia-fria morador de periferias urbanas: este trabalhador está em constante processo de desterritorialização e reterritorialização. Enquanto a época da colheita não chega, ele habita a periferia urbana e está imerso em um conjunto de agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, totalmente diferentes dos agenciamentos que teria como trabalhador assalariado. Enquanto morador urbano, ele possui uma determinada dinâmica em sua territorialidade. Na periferia, ele pode construir uma série de territórios e passa em cada um deles no decorrer do dia, como o operário da fábrica. É evidente que seus territórios serão outros, mas a dinâmica de passagem por vários territórios é semelhante. Existe seu território de morador, onde ele conhece seus códigos territoriais e as relações de poder que compreendem sua “comunidade”. Existe o território de trabalho, que é muito mais difícil de delimitar do que o do operário fabril. Em um dia, ele é pedreiro; no outro, porteiro, segurança, etc. Quando chega a época da colheita, ele se desterritorializa e abre os agenciamentos e vai se reterritorializar no trabalho na lavoura. Quando este termina, ele novamente vivencia os agenciamentos da vida urbana (HAESBAERT, 2009, p.139).

Nesse contexto, a vida é um constante movimento de desterritorialização/reterritorialização. Estamos sempre passando de um território a outro, abandonando territórios, criando novos territórios. Trata-se de uma desterritorialização/reterritorialização cotidiana, em que se abandona o território, mas não se destrói o território abandonado (HAESBAERT, 2009). “A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante” (GUATTARI; RONILK, 2010, p.388).

As perspectivas teóricas de desterritorialização/reterritorialização nos permitem fazer algumas perguntas em relação ao nosso objeto de estudo: O que foi preciso encontrar e com que foi preciso romper, para que o pensamento existisse e o *socius* se constituísse na desterritorialização/reterritorialização das professoras nos processos de transformação da Educação Especial? Quais os agenciamentos? Quais os territórios abandonados e criados e como isso acontece? Território da Educação Especial? Território da EEPCG? Território dos saberes e práticas das professoras? Quais os processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras? Essas perguntas serão guias na discussão dos próximos itens.

A análise dos processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras da EEPCG será desenvolvida no Capítulo 3 e efetivada no trânsito por fios condutores que não estão hierarquizados, nem partem de um ponto central, mas estão relacionados entre si e se complementam. Entre os fios que tecem as relações sociais, estão as novas e velhas territorialidades estabelecidas pelas professoras, seus agenciamentos, o território da EEPCG, e o início dos processos de

desterritorialização/reterritorialização no contexto das transformações da Educação Especial. Assim, no campo da educação, vamos adentrar na análise dos processos de desterritorialização/reterritorialização de professoras de uma escola da rede pública estadual de Governador Valadares que tem como singularidade o “ensino especial”.

Um território é abandonado e um outro território é construído. Aqui se revela o ponto de partida para a presente proposta de análise: os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares. “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.71).

Seguindo, pois, o caminho dos conceitos de território, territorialidade, desterritorialização/reterritorialização, chegamos a uma possibilidade de nomear aquela parte da realidade das transformações da Educação Especial em Governador Valadares que foi trazida inicialmente como foco de interesse. Passamos, então, a falar dos processos de desterritorialização e reterritorialização vivenciados pelas professoras da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial em Governador Valadares. Esse referencial teórico nos leva de volta a essa realidade e coloca a necessidade de analisá-la mais detidamente, pois é nela que se constituem esses processos. Assim, dedicamos uma parte deste estudo à compreensão da Educação Especial em Governador Valadares, em seus aspectos teóricos, políticos e organizacionais.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No primeiro item deste capítulo, colocamos em discussão o paradigma da Educação Especial tomando como ponto de partida a noção de inclusão, sua influência nos diversos contextos educacionais e a sua transformação em um princípio da “educação para todos”. Em seguida, em um breve histórico da Educação Especial no Brasil, estabelecem-se algumas possíveis relações entre esse modelo de educação e o objeto de estudo desta dissertação, refazendo-se a trajetória das transformações da Educação Especial na direção do paradigma inclusivo. No terceiro item, apresentamos elementos da Educação Especial de Governador Valadares, na rede pública, caracterizando a organização do atendimento ofertado aos alunos com necessidades educacionais especiais do município. Por último, contextualizamos a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães na sua trajetória de escola especial.

3.1 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste item, discutimos a ideia de educação inclusiva presente na concepção de Educação Especial, de modo a explicar as origens e os pressupostos desse conceito e sua influência sobre a política de Educação Especial no Brasil.

A ideia de inclusão⁹ tem suas raízes em um movimento social que eclodiu em 1986, nos EUA, conhecido como *Regular Education Initiative* (REI). Esse movimento questionava a legitimidade da Educação Especial como um sistema de educação distinta da educação geral e passou a lutar por sua reestruturação, sendo seu objetivo a inclusão das crianças com alguma deficiência na escola comum. “Aparecia assim, pela primeira vez, uma defesa muito importante à prevalência de um único sistema educativo para todos” (SÁNCHEZ, 2005, p.8). Segundo a proposta

⁹ “Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (BRASIL, 2001a, p.14).

do REI, todos os alunos, sem exceção, deveriam estar nas escolas no ensino regular e receber uma educação de qualidade. No final dos anos 1980 e princípio dos anos 1990, como continuação desse movimento, no contexto americano e de outros movimentos de integração escolar em outras partes do mundo, surge o movimento da inclusão propriamente dito. Pode-se dizer que, nesse momento, se constitui, com maior clareza, a ideia de educação inclusiva. Considerando a abrangência dessa ideia e sua influência sobre diversos contextos educacionais, consideramos possível adotar o termo paradigma, como proposto por Thomas Kuhn (1978) para falar dos modelos que orientam o funcionamento da ciência, para designar a proposta da educação inclusiva. Falaremos, portanto, do paradigma da educação inclusiva.

Mantoan (2006a) utiliza essa noção caracterizando os paradigmas “como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nossos comportamentos” (MANTOAN, 2006a, p.14). Quando não dão conta de solucionar os problemas que se apresentam, eles entram em crise. Uma crise de paradigmas é um momento de ruptura de concepções e visões de mundo, que afeta as certezas e causa insegurança, mas também produz novas formas de interpretação, novos conhecimentos que sustentam e norteiam mudanças. Pode-se pensar que esses processos estão presentes nas mudanças em relação à Educação Especial, que podem ser entendidas como sinais de uma crise de paradigma que leva à busca de novas formas de interpretação do conhecimento. Nesse movimento, constrói-se a ideia de que a escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças — culturais, sociais, étnicas — nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.

Porém, é importante assinalar que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, pois, na prática, concepções diferenciadas coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais.

Pode-se considerar que o paradigma que hoje conhecemos por Educação Inclusiva não representa necessariamente uma ruptura, mas sim o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006, p.21-22).

Do ponto de vista mundial, a Declaração de Salamanca¹⁰ (UNESCO, 1994) foi um marco rumo à solidificação desse paradigma, afirmando uma nova concepção de Educação Especial, ao utilizar o termo "pessoa com necessidades educacionais especiais", estendendo-o a todas as crianças ou jovens portadores de necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preceituou:

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua, e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (UNESCO, 1994).

O princípio defendido pela Declaração é o de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de condições intelectuais etc., ou seja, a diversidade. A Declaração sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades e considerando as diferenças de cada uma. Essa nova maneira de pensar a Educação Especial influencia os sistemas de ensino, que passam a trabalhar na reorganização de suas propostas pedagógicas segundo o princípio da "educação para todos".

A defesa da inclusão baseia-se em percepções que apontam as consequências prejudiciais da segregação de alunos e os benefícios da inclusão para alunos e professores, para a vida das pessoas com deficiência e para toda a sociedade, como indica Stainback e Stainback :

¹⁰ "Declaração de Salamanca é o documento resultante da 'Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade', promovida em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais" (GLAT, 2007, p.35).

Em geral, os locais segregados são prejudiciais, porque alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação, o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo "real". Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.25).

A educação inclusiva é uma proposta educativa que pretende trazer novos valores educacionais e metodologias de ensino que permitam aos alunos com diferentes capacidades aprender juntos sem separação pelo nível socioeconômico, etnia, cultura, deficiência. Ao promover essa reforma dos sistemas educacionais, a educação inclusiva coloca em questão as teorias e pressupostos inerentes à Educação Especial. Nesse sentido, tais valores e teorias, o conjunto de regras e as práticas de atendimento passam a ser problematizados, desencadeando a busca de alternativas pedagógicas menos segregadoras, oficializadas em políticas públicas nacionais e internacionais (GLAT, 2007).

Rodrigues define a educação inclusiva como:

[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente de suas características individuais ou estatuto socioeconômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças para promover uma melhor aprendizagem para todos (RODRIGUES, 2008, p.34).

Para Mittler, a educação inclusiva “envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo” e tem como objetivo “assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (MITTLER, 2003, p.25). Ainda para o autor, a inclusão “é como uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais se encontram em nossas mentes, e em nossos corações” (MITLLER, 2003, p.21). Segundo Eizirik, a educação inclusiva “é uma prática revolucionária e, como tal, desaloja poderes e saberes, produz necessidades e expectativas, induz mudanças e aprendizagens, implica sofrimentos e frustrações, expectativas” (EIZIRIK, 2007, p.40).

Para Glat (2007), significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e no qual os mecanismos de seleção e

discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras de aprendizagem. Na visão da autora, esse novo modelo de escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, precisa modificar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino. Para acolher todos os alunos, sobretudo, a escola precisa transformar suas intenções e escolhas curriculares e oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Assim, podemos dizer que está presente nas definições de educação inclusiva a ideia de que a sua proposta implica um processo de reestruturação de cada unidade escolar e dos próprios sistemas educacionais. A concepção que tem orientado as opiniões de muitos gestores e educadores que atuam na perspectiva inclusiva é a de que a escola é um dos espaços de ação e transformação — uma compreensão que aproxima as ideias de políticas de educação e de políticas sociais amplas que garantam a melhoria da qualidade de vida da população (BRASIL, 2005).

A educação inclusiva pressupõe mudanças amplas, o que implica, nessa perspectiva, “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2006a, p.54-55).

Nessa esteira, a Educação Especial, conseqüentemente, passa por um processo de ressignificação para oferecer atendimento especializado aos alunos que necessitam de apoios diferenciados e específicos para aprender. Como enfatizam Fernandes, Antunes e Glat (2007)

[...] é pré-requisito para o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais a constituição de espaços escolares acessíveis a todos... e também a importância das adaptações, criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos [...] (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2007, p.60-61).

A seguir, veremos como a ideia de educação inclusiva provocou mudanças nas políticas de Educação Especial no Brasil e, por conseguinte, no funcionamento dos sistemas de ensino.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UM CAMINHO NA DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Podemos afirmar que a Educação Especial no Brasil cada vez mais se tem voltado para a ideia da educação inclusiva. Neste item, pretendemos investigar como se tem desenvolvido tal mudança de rumos vivida pela Educação Especial brasileira.

A Educação Especial no Brasil, conforme Mazzotta (2005), inspirou-se inicialmente em experiências realizadas na Europa e Estados Unidos da América, o que fez com que a organização de serviços para atendimento às pessoas com deficiência, no século XIX, fosse caracterizada como iniciativas oficiais e particulares isoladas. Os primeiros empreendimentos tiveram início na época do Império, no Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje, Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). No século XX, foi criado o Instituto Pestalozzi (1926) e fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954). Em Minas Gerais, Belo Horizonte, foi criada em 1925 a Escola Estadual São Rafael, especializada em ensino de cegos e em 1935, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais. O Instituto Pestalozzi recebia a orientação técnica da Sociedade Pestalozzi, que em 1940 instalou uma Granja-Escola na Fazenda do Rosário graças ao trabalho relevante da professora Helena Antipoff que foi pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais e responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Outra iniciativa importante no âmbito nacional, conforme Mazzotta (2005) foi a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, através do Ministério de Educação e Cultura, pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973. Sua finalidade é detalhada pelo Regimento Interno, Portaria n.550 de 1975, art. 2º, nos seguintes termos:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiência múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial (MAZZOTTA, 2005, p.56).

A Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986, segundo Mazzotta (2005), definia a Educação Especial como parte integrante da Educação, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades educacionais especiais. Nessa mesma Portaria, trocou-se o termo “excepcional”, usado na época, por “aluno com necessidades educacionais especiais”. Em 1986, o referido órgão foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP, que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas educacionais. Também sob os auspícios desse órgão, foram implantados projetos de formação de recursos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (FERREIRA; GLAT, 2003 *apud* GLAT, 2007, p.20). Segundo as autoras, esse investimento na Educação Especial contribuiu para o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

Nesse período, a Educação Especial no país se efetivava no paradigma da integração, fundamentada na ideia de que era necessário preparar a pessoa com deficiência para um processo posterior de integração social e educacional.

Segundo Mantoan (2006a), pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, desde a inserção nas salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todas as modalidades de atendimento oferecido: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recurso, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Contudo, trata-se ainda de uma concepção de inserção parcial, porque prevê serviços educacionais segregados.

De acordo com Glat (2007), nas décadas de 70 e 80 do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil baseava-se no modelo médico, que tinha sua avaliação pautada em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência. Esse tipo de atendimento, nas instituições

especializadas, fossem públicas ou de caráter privado, era organizado através de terapias individuais com serviços de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, entre outros, coordenados pela medicina. “A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos” (GLAT, 2007, p.19). O trabalho educacional era focalizado na autonomia do aluno e nas atividades de vida diária (AVD) com um prolongado período de “preparação” para leitura e escrita. Assim, muitos alunos, no percurso escolar, “passavam anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinhos; a enfiar contas em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem” (GLAT, 2007, p.20). Alunos surdos e cegos, em muitos casos, eram separados de suas famílias, para receberem educação em escolas especializadas segregadas, em regime de internato. Conforme a autora, o modelo de integração foi amplamente criticado por exigir “preparação” prévia dos alunos com deficiência para sua adaptação no ensino regular.

A Educação Especial brasileira, conforme Mantoan (2005) e Mazzotta (2005), no modelo assistencialista e segregativo, quase sempre esteve fortemente influenciada por grupos ligados a movimentos particulares, beneficentes, de atendimento às pessoas com deficiências. Os pais de pessoas com deficiências se organizavam em instituições especializadas, que estabeleciam parcerias com a sociedade civil e o governo. Essas associações organizadas buscavam financiamentos nas escalas públicas federal, estadual e municipal.

Nos anos 1990, discussões em âmbito mundial, que também foram assumidas pelas pessoas com deficiência no Brasil, foram ao encontro das propostas dos movimentos sociais brasileiros que defendiam o acesso das minorias à educação. Essa confluência de novas ideias passa a se fazer presente nos fóruns e debates educacionais, materializada, posteriormente, em propostas do Ministério da Educação.

Indícios dessa concepção já estavam presentes na Constituição Federal de 1988, que institui como um dos princípios de ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). Ao eleger como fundamentos da nossa República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos I e II) e como um dos seus objetivos fundamentais “[...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de raça, sexo, cor, origem, idade e quaisquer outras formas de

discriminação” (art. 3º, inciso IV), a nova Carta Magna apontava claramente o caminho a ser seguido pela educação no Brasil.

Além da Constituição de 1988, outros documentos defendem, a partir da década de 1990, o direito de todos, sem exceção, à escola pública de qualidade, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13/07/1990, e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09/01/2001.

Na LDBEN de 20 de dezembro de 1996, a ideia de “educação para todos” já se encontra fortalecida, e a Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Essa definição permite tomar a Educação Especial como um recurso que beneficia todos os educandos, com toda diversidade que os constitui.

A Resolução CNE/CEB nº2 do Conselho Nacional de Educação, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entende essa modalidade educacional como:

um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001a, p.158).

Pode-se dizer que a educação inclusiva é, atualmente, um dos pilares da política educacional do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para Educação Básica dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino, conforme a Resolução nº 2 de 2001 do CNE/CEB.

Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a, p.158).

Nesse contexto, com a presença atuante de dispositivos legais em favor da garantia do direito de “todos” à educação e ao acesso à escola, impõe-se a necessidade de reestruturação da Educação Especial no Brasil. Seguindo o

processo de construção de um sistema educacional inclusivo, as discussões sobre uma nova política de Educação Especial tornam-se realidade no século XXI.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,¹¹ de janeiro de 2008, é um marco importante desse movimento. Reflete a ampla discussão realizada em diversos fóruns educacionais sobre inclusão no país, as conquistas do movimento das pessoas com deficiência, bem como os avanços dos marcos legais educacionais. O documento configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Contextualiza a inclusão como um movimento mundial que se intensifica a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia - 1990, da Declaração de Salamanca - 1994 e da Convenção de Guatemala – 1999.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008b). O princípio básico desse modelo é o de que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas, as quais se devem adaptar para atender às suas necessidades, pois se constituem como os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias e, como consequência, construir uma sociedade inclusiva, atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial no Brasil passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos é realizado de forma articulada com o ensino comum. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas

¹¹ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Componentes do Grupo de Trabalho: Cláudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves, Kátia Aparecida Marangon Barbosa, Antonio Carlos do Nascimento Osório, Cláudio Roberto Batista, Denise de Souza Fleith, Eduardo José Manzini, Maria Amélia Almeida, Maria Teresa Eglér Mantoan, Rita Vieira de Figueiredo, Ronice Muller de Quadros, Soraia Napoleão Freitas. (REVISTA Inclusão, 2008a, p.8)

colaborativas, para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional (BRASIL, 2008b).

A referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, garantindo: a transversalidade na educação (da educação infantil ao ensino superior); atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais professores da educação para inclusão escolar, participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Baptista (2008) afirma que a elaboração da nova política é justificada pela necessidade de atualização de um dispositivo orientador para os sistemas de ensino. A Política Nacional sustenta uma perspectiva que é aquela resultante de um conjunto de forças e percepções de um dado momento histórico.

Para Dutra (2008), a proposta da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva pretende abranger toda a escola: os alunos, que passariam a ser atendidos nas suas especificidades, os professores, que aprenderiam a trabalhar em equipe e fortaleceriam sua prática pedagógica, a gestão e o desenvolvimento do projeto da escola, que passariam a avaliar e a reestruturar o processo educacional no contexto do ensino regular e especial.

Segundo Mantoan (2008), a proposta brasileira de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, se diferencia de propostas de alguns países europeus e da América do Norte, visto que, na maioria destes, predomina, até então, a tendência de manter a Educação Especial como substitutiva do ensino comum ou como possibilidade de escolha pela escola comum ou especial. A proposta brasileira, na perspectiva inclusiva, diverge, ainda, dessas propostas estrangeiras, porque garante a todos os alunos, indistintamente, a escolarização em escolas comuns do ensino regular e a complementação do ensino especial. Na visão da autora, essa inovação redimensiona a Educação Especial e provoca a escola comum para que considere as diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas. “Temos que aproveitar novos tempos para romper com paradigmas que nos detêm no avanço e melhoria da educação brasileira” (MANTOAN, 2008, p.19).

Pretende-se provocar mudanças de perspectiva dos pais, dos profissionais da educação e da organização das escolas, voltadas para a construção de uma escola inclusiva, que passaria a construir um projeto coletivo do sistema educacional. Conforme Dutra e Griboski,

[...] consolida-se o objetivo de uma educação inclusiva que não rejeite nenhum aluno, que reconheça todos como sujeitos de direito à educação e mobilize os elementos necessários para sua autonomia, participação e aprendizagem, promovendo novos valores e práticas educacionais (DUTRA; GRIBOSKI, 2007, p.14).

Na busca de concretização da proposta de construção de sistemas educacionais inclusivos, de acordo com Dutra e Griboski (2007), a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) passou a desenvolver, a partir de 2003, dois importantes programas que ajudaram a promover debates e impulsionaram mudanças no sistema educacional: o programa **Educação Inclusiva**: direito à diversidade e o projeto **Educar na Diversidade**. O primeiro objetiva a transformação dos sistemas educacionais, em uma ação conjunta com os estados, o Distrito Federal e os municípios-polo que atuam como multiplicadores para outros municípios da sua área de abrangência, promovendo a participação de professores em cursos de formação. O segundo discute o papel da escola e realiza formação docente para o processo de inclusão educacional, com foco na atenção às necessidades educacionais especiais. Essa formação de professores envolve a oferta de subsídios teóricos e práticos sobre educação inclusiva, por meio de oficinas de formação. Desse modo, o projeto pretende preparar o docente para entender, desenvolver e usar metodologias de ensino diferenciadas com a finalidade de responder aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem na promoção do sucesso escolar de todos os alunos na escola.

Ainda segundo Dutra e Griboski (2007), outra importante ação implementada pela SEESP diz respeito à formação continuada de professores. Essa ação se efetiva por meio de cursos específicos na área de Educação Especial, com ênfase no atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos nos sistemas educacionais. Também visando à formação de professores, ao estudo e à pesquisa em Educação Especial, o Programa de Apoio à Educação Especial – PROESP, desenvolvido em 2003, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o SEESP, desenvolve programas de educação

a distância com fins de expansão e democratização do acesso ao conhecimento, promovendo o diálogo e a interação entre professores e gestores.

Diante dessas considerações sobre Educação Especial e educação inclusiva, pode-se dizer que a educação brasileira vive um novo tempo, repleto de mudanças que pressupõem alteração nas práticas, nas políticas e na cultura da escola. “Uma transformação se faz no movimento, que desafia a vencer as contradições, incertezas, resistências” (DUTRA; GRIBOSKI, 2007, p.21). A realidade atual, na perspectiva da educação inclusiva, é desafiadora, para o sistema educacional, constitui uma experiência de travessia na busca da construção de uma escola inclusiva. Para tratar dessa reforma abrangente, em um momento considerado tão importante para a Educação Especial, este estudo busca compreender esse “novo tempo”, observando e investigando a vivência de professoras de uma escola de ensino especial da rede pública de Governador Valadares nesse contexto de mudanças.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOVERNADOR VALADARES: CAMINHOS E DESCAMINHOS NA TENTATIVA DE ADOTAR A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como as mudanças da Educação Especial foram vivenciadas na rede pública de Governador Valadares? Para compreender essa questão – que constitui o contexto de nosso objeto de pesquisa – apresentamos a seguir aspectos da história da Educação Especial no município, chegando a sua organização atual.

Como visto no item anterior, a Educação Especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram um distanciamento do sistema regular de ensino. Algumas dessas características, predominantes até os anos 80, são o afastamento do Estado em relação às questões educacionais das pessoas com deficiência, a legitimação de instituições especiais como as mais adequadas para o atendimento educacional dessas pessoas e a transferência da responsabilidade da educação dessa população para o setor privado.

Nesse contexto, instituições especializadas de caráter privado com objetivos assistencialistas foram-se constituindo e buscavam atender as demandas da Educação Especial. Essas instituições especiais preenchem a lacuna deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, intensifica o incentivo à iniciativa privada e se distancia das questões relativas à Educação Especial. Jannuzzi acrescenta que “há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área” (JANNUZZI, 2001, p.185).

Essa situação se apresentou em Governador Valadares. O atendimento à pessoa com deficiência teve inicialmente caráter assistencialista e foi realizado por instituições privadas, em espaços segregados. Sobre esse tipo de atendimento, Glat (2004) relata:

[...] o atendimento às pessoas com deficiência realizado era de natureza custodial e assistencialista. Baseado em um modelo médico, a deficiência era vista como uma doença crônica, e o deficiente, como um ser inválido e incapaz, que pouco poderia contribuir para a sociedade, devendo ficar ao cuidado das famílias ou internado em instituições “protegidas”, segregado do resto da população (GLAT, 2004, p.11).

O processo histórico dessa convivência ambígua entre o público e o privado legitimava as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação dessa população. A contrapartida do Estado se materializava por meio de cooperação técnica e financeira às instituições particulares, conforme detalhamento no Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura 1977/1979 – MEC/CENESP, que tinha como um dos objetivos a assistência técnica e financeira às instituições privadas na área de Educação Especial (MAZZOTTA, 2005). Essa parceria apresentava vantagens para ambos os lados. Para as instituições, por seu favorecimento, e para o Estado, pelos gastos reduzidos, já que o custo de sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo de implementação dos serviços de Educação Especial para toda a população com deficiência na rede regular de ensino.

Assim, as parcerias supracitadas constituem em Governador Valadares as primeiras iniciativas destinadas ao atendimento às pessoas com deficiência. Esse atendimento era ofertado pelo Centro de Ensino Especial – Cenesp, instituição de caráter privado, com atendimento clínico-pedagógico, criado em 1974, e pela

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/GV, criada em 1974, que oferecia atendimento clínico e escolar. Essas instituições consolidaram-se no atendimento aos alunos com deficiência, nas décadas de 1970 e 1980, tendo sido referência de atendimentos especializados em Governador Valadares, até os anos 90. Elas recebiam apoio dos governos federal, estadual e municipal, sob a forma de convênios/parceria para atendimento aos alunos com deficiência. Atualmente, o Centro de Ensino Especial está desativado. Outra instituição que também oferece atendimento especializado multidisciplinar às pessoas com necessidades especiais é a Associação Valadarensense de Assistência e Defesa dos Direitos do Excepcional (AVADDE, 2002). É uma instituição filantrópica, reconhecida de utilidade pública, fundada em 1996. Evidentemente, no contexto sócio-histórico local, essas instituições cumpriram papel relevante no atendimento às pessoas com deficiência e ainda desenvolvem suas atividades.

Cabe ainda apontar o trabalho da Escola Crer e Ser, escola de ensino especial, da rede privada. Com equipe multidisciplinar, a instituição atendia alunos com necessidades educacionais especiais, de 1ª a 4ª série. Exerceu suas atividades no período de 1998 a 2009.

Nos anos 1990, as discussões sobre Educação Especial assumidas pelo Ministério da Educação - MEC começam a se manifestar também no município, estando presentes em fóruns de educação de universidades, reflexões e discussões de professores sobre a educação especial e atendimento aos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas. Nesse período, vinham se desenhando propostas de educação inclusiva em diferentes municípios brasileiros.

Governador Valadares tornou-se, em 2003, polo de disseminação do Programa **Educação Inclusiva**: direito à diversidade, da SEESP/MEC, acompanhando as ações do MEC de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Esse fato refletiu positivamente na Educação Especial local, pois favoreceu o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, o aumento de alternativas de formação continuada de professores e de discussões sobre educação inclusiva e suas práticas em todos os sistemas de ensino. O Programa **Educação Inclusiva**: direito à diversidade pretendia subsidiar, filosófica e tecnicamente, o processo de transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo; sensibilizar e envolver a sociedade em geral; capacitar gestores e educadores para implementar a política de educação inclusiva

nos municípios de sua área de abrangência. Visava ainda à garantia do direito do acesso de todos à escolarização, ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inclusivos, à organização do atendimento educacional especializado na rede pública e à criação de redes de apoio à inclusão.

Em 2003/2004, a SMED iniciou ações locais e regionais como município-polo, com a realização de Seminários de Formação de Gestores e Educadores para educação inclusiva em parceria com a SEESP/MEC (CRAEDI, 2009). Foram realizados, até 2010, seis seminários, atingindo um público aproximado de 1.260 participantes, entre gestores, professores e outros profissionais da educação. Em consequência das transformações dos sistemas de ensino na direção da inclusão, e como ação específica da Educação Especial, foi criado, em 2005, o Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – CRAEDI, conforme Resolução nº 2, do Conselho Municipal de Educação, de 13 de julho de 2005, para oferecer o atendimento educacional especializado às escolas da rede municipal.

O CRAEDI (2009) oferta atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação. O atendimento é realizado por equipe multiprofissional: pedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, assistente social, instrutor de Braille, instrutor de libras e professores de atendimento educacional especializado, por meio de oficinas pedagógicas: oficina de artes, psicomotricidade, conhecimentos, linguagem, Libras, Braille e projetos para altas habilidades/superdotação. Também é compromisso do CRAEDI a formação continuada de professores da rede municipal e das cidades que se agrupam ao município-polo de Governador Valadares.

Com essas ações, a SMED busca atender as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que preconiza o atendimento educacional especializado como forma de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos, devendo estar articulado, em todo processo de escolarização, com a proposta pedagógica do ensino comum, disponível no turno inverso ao da classe comum, e constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Dentre as atividades de atendimento educacional especializado em Governador Valadares,

são disponibilizados pela SMED, por meio do CRAEDI, programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos especializados de comunicação, sinalização e tecnologia assistiva.

Assinalamos também como marco significativo na educação do município a elaboração, em 2005, do Plano Decenal Municipal de Educação – PDME/2006-2015, em parceria com o Conselho Municipal de Educação e outros órgãos representativos da educação local. Os marcos legais e políticos institucionais orientadores do PMDE foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a Constituição Estadual MG/89, a Lei Orgânica do Município de Governador Valadares/1990 e a Lei Federal 10.172/01 - Plano Nacional de Educação. Este último definiu diretrizes, objetivos e metas para todas as modalidades de ensino, inclusive a Educação Especial, em ação articulada com o Plano Nacional de Educação e com apoio técnico do Estado. Participaram da sua elaboração representantes dos mais diferentes segmentos sociais, profissionais de todos os níveis de ensino, funcionários das escolas, pais, representantes de instituições governamentais e não-governamentais.

Outras transformações da Educação Especial, em Governador Valadares, devem-se às iniciativas da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que, em conformidade com as orientações legais da Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, criou a Diretoria da Educação Especial/DESP, em agosto de 2001, implantando o Projeto Piloto **Escola Inclusiva**, que se tornou **Projeto Incluir** e que buscava a inserção do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino; o apoio intenso e contínuo ao aluno; o atendimento em classes e escolas especializadas; a ampliação do atendimento das escolas especiais para prestar apoio e orientação às escolas comuns e a melhoria dos processos de formação continuada dos professores do ensino fundamental e médio, para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais (MINAS GERAIS, s/d).

Esse Projeto Piloto busca avanços significativos na implantação da proposta de Educação Inclusiva no Estado, deflagrando o início de mudanças atitudinais da comunidade escolar, e também o começo do processo de rompimento com a prática segregacionista e integracionista.

Com a justificativa de que não seria possível aparelhar, simultaneamente, todas as escolas do Estado, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG determinou que houvesse em cada município, pelo menos, uma escola

para garantir o atendimento adequado do aluno com necessidades especiais. O projeto foi implantado por meio de uma ação conjunta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da Superintendência de Educação/Diretoria de Educação Especial, de Superintendências Regionais de Ensino e de escolas participantes, com previsão de ações de remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, da implementação de recursos tecnológicos, de capacitação de educadores e do estabelecimento de parcerias com a área de Saúde e de Desenvolvimento Social, nos âmbitos estadual e municipal. O acompanhamento/desenvolvimento e apoio ao **Projeto Incluir**, na Superintendência Regional de Ensino — SRE de Governador Valadares, são realizados pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão — SAI, da Diretoria Educacional — DIRE.

Atualmente, em Governador Valadares, o **Projeto Incluir** tem como referência três escolas estaduais: Escola Estadual Rotary Club, Escola Estadual Prof. Nelson de Sena e a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães. Esta última se apresenta como Unidade de Ensino Especial, sendo a única nessa condição em Governador Valadares. Conforme dados da Diretoria de Educação Especial, são 34 escolas estaduais de ensino especial no Estado de Minas Gerais, sendo 8 escolas em Belo Horizonte e as demais no interior do Estado.

O atendimento educacional especializado na rede estadual em Governador Valadares é ofertado com o apoio da Escola Estadual Paulo Campos por meio de oficinas, a partir da demanda de outras escolas do ensino comum, professor de apoio e intérprete de libras. Ainda como ação da SEE/MG, a Escola Estadual Paulo Campos participou do projeto **Escolas Especiais** – Novo Tempo, que visava a oferecer condições para que as escolas estaduais de ensino especial se reorganizassem no novo contexto da proposta de educação inclusiva, processo que será explanado no próximo item, quando abordaremos especificamente a EEPCG.

Apresentaremos a seguir alguns indicadores relativos à Educação Especial em Governador Valadares, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Buscamos com isso ampliar a compreensão das transformações em relação ao processo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A tabela 1, a seguir, apresenta a comparação entre as matrículas da Educação Básica de alunos da Educação Especial, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em Governador Valadares, em escolas públicas, no período 2006 a

2010, conforme resultados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 1 - Comparação de matrículas da Educação Básica (alunos da Educação Especial)

Ano		2006	2007	2008	2009	2010
Dependência Administrativa						
E S T A D U A L	Creche	0	0	0	0	0
	Pré-escola	0	0	2	0	0
	Anos Iniciais	135 ¹²	136	179	141	105
	Anos Finais	0	20	27	11	18
	EJA Fundamental (1,2)	0	0	0	11	11
M U N I C I P A L	Creche	0	3	11	5	7
	Pré-escola	0	6	10	15	21
	Anos Iniciais	0	66	59	96	99
	Anos Finais	0	8	32	47	63
	EJA Fundamental (1,2)	0	36	99	86	88

Fonte: INEP. Censo Escolar/2010.

Até 2006, a matrícula de Educação Especial estava concentrada na rede estadual de ensino, na educação básica. Nesse ano, os sistemas de ensino público encontravam-se em processo de transformação. Assim, a primeira modificação

¹² No resultado do Censo Escolar/INEP do ano de 2006, apenas estava apontada a matrícula de Educação Especial com o total geral, na modalidade Ensino Fundamental. Assim, para fins de comparação na tabela apresentada, optamos por concentrar este dado nos anos iniciais da educação básica.

observada em 2007 é justamente a transferência de matrícula de Educação Especial da rede estadual para a municipal. As matrículas da creche e pré-escola ficam concentradas na rede municipal, uma vez que o município é o responsável pela educação infantil. Nos anos iniciais da educação básica, a matrícula de educação especial está presente no estado e município, com leve crescimento na rede municipal. Nos anos finais da educação básica, a rede municipal apresenta crescimento de matrícula nos dois últimos anos, 2009 e 2010. Destaca-se que a matrícula de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos apresenta crescimento na rede municipal. Nota-se, na evolução geral de matrícula, a transferência progressiva de alunos da rede estadual para a rede municipal, ocorrendo assim a distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais nos dois sistemas de ensino.

Segue-se o gráfico 1, que apresenta a comparação entre as matrículas iniciais, em 2010, de Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos), nas redes estadual e municipal.

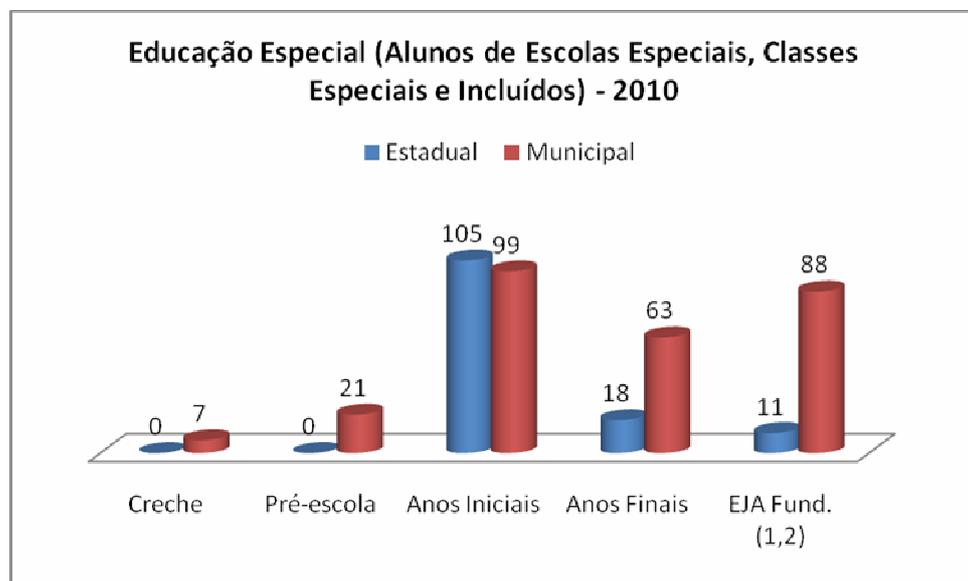


Gráfico 1 – Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos) - 2010

Fonte: INEP. Censo escolar/2010.

Na creche e pré-escola, ocorre concentração de matrícula no município; os anos iniciais estão distribuídos entre as escolas estaduais e municipais, com leve crescimento no estado; ao contrário, nos anos finais, há predominância de matrícula

nas escolas do município. A educação de jovens e adultos também apresenta uma maior prevalência no município, com crescimento acentuado de matrículas.

A tabela 2 mostra, a seguir, os números de atendimentos educacionais especializados — AEE realizados pelo CRAEDI, na rede municipal de ensino, no período 2005/2010.

Tabela 2 - Atendimentos no CRAEDI/SMED - 2005/2010

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Alunos atendidos	75	168	186	208	308	320
Escolas acompanhadas	8	33	38	43	43	43
Professores capacitados	190	248	262	328	70	60
Famílias assistidas	12	78	140	224	92	80
Encaminhamentos para serviço complementar	0	32	42	123	26	20
Alunos com intérprete	0	0	6	18	38	42
Alunos com monitora na escola	0	0	0	1	13	23

Fonte: Dados oficiais CRAEDI, julho/2010.

Os dados da tabela 2 permitem visualizar, de modo geral, o crescimento do Atendimento Educacional Especializado — AEE, na rede municipal, ano a ano, apontando a ampliação do acolhimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao número de alunos atendidos, o crescimento é ascendente, passando de 75 alunos em 2005, para 320 alunos em 2010.

No que se refere às escolas acompanhadas, observa-se crescimento nos anos 2005, 2006, 2007, atingindo, em 2008, o total de escolas do município, na zona urbana.

Quanto aos professores capacitados, famílias assistidas e encaminhamentos para serviço complementar, observa-se o crescimento do atendimento nos anos de 2007 e 2008.

De modo geral, a tabela expressa a ampliação da oferta de Atendimento Educacional Especializado aos alunos incluídos na rede municipal. Verifica-se o aumento do número de alunos atendidos e a ampliação de opções de Atendimento Educacional Especializado. É o caso do intérprete de Libras que foi introduzido em 2007, e alunos com monitoria, processo iniciado em 2008; ambos com crescimento

no atendimento. No que se refere ao atendimento aos alunos com intérprete de libras, verifica-se crescimento passando de 06 alunos em 2007 para 42, em 2010.

Em relação aos alunos que necessitam de monitoria, registra-se evolução, passando de 01 aluno atendido em 2008 para 23 alunos em 2010.

Após essa apresentação de encaminhamentos dados pela política de Educação Especial das redes de ensino estadual e municipal, na perspectiva inclusiva, podem-se destacar alguns pontos de reflexão.

Um primeiro tema, de grande importância, é o da implantação e desenvolvimento de ações, na perspectiva inclusiva, pela Superintendência Regional de Ensino, por meio do **Projeto Incluir**, e pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva - CRAEDI.

Em linhas gerais, pode-se observar um avanço das políticas de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, no município de Governador Valadares. Verifica-se um aumento de matrícula de alunos com necessidades especiais, nas escolas comuns, nas redes municipal e estadual.

Uma segunda observação é que também o Atendimento Educacional Especializado – AEE está sendo priorizado, segundo a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A SRE e a equipe do SAI têm o apoio da equipe técnica da EEPCG, que atende solicitações da rede estadual para avaliação de alunos e identificação de necessidades educacionais especiais, e a SMED tem o auxílio do CRAEDI, que faz esse atendimento educacional especializado na rede municipal.

Ao se concluir essa reflexão sobre Educação Especial no município de Governador Valadares, constata-se, que as políticas de Educação Especial avançam na perspectiva da educação inclusiva. Observa-se, no momento atual, a coexistência de dois paradigmas: o da integração e o da inclusão. As diferentes instituições – públicas e privadas – voltadas para o atendimento aos alunos com necessidades especiais promovem ações que refletem elementos das transformações no sentido da educação inclusiva.

3.4 A ESCOLA ESTADUAL PAULO CAMPOS GUIMARÃES

Neste item, vamos apresentar de modo mais específico, a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães. Veremos a seguir alguns dados de sua história¹³, reconstruindo os elementos de um processo de mudanças de diferentes ordens vivenciado por essa instituição.

A Escola Estadual Paulo Campos Guimarães foi criada sob o Decreto de nº 26.283 de 28 de outubro de 1986, com a denominação Escola Estadual Paulo Campos Guimarães – Ensino Especial – 1ª a 4ª série do 1º grau. Em sua origem, está ligada à APAE de Governador Valadares, que, em 1964, funcionava como Instituto Pascoal Lima e tinha como instituição mantenedora o Centro Educacional União de Serviços (CEUS), mantida por sócios, pais e amigos de excepcionais. Em 1974, vindo a Governador Valadares o Dr. Paulo Campos Guimarães, vice-presidente da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE Nacional), e um grupo de pais e amigos, fundam a APAE de Governador Valadares (APAE/GV) e criam a Escola Dr. Paulo Campos Guimarães, assim denominada em homenagem ao vice-presidente da APAE Nacional. A escola funcionava com parte de professores mantida pela APAE/GV em sistema de contrato e outra parte cedida pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), lotada na Escola Estadual São José. No final dos anos 80, a APAE/GV solicita ao Estado a estadualização da Escola Paulo Campos Guimarães, que continuou funcionando em convênio com o CEUS/APAE/GV, em prédio cedido por esta.

A Escola Estadual Paulo Campos Guimarães, conforme Regimento Escolar (1994), destinava-se a atender alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência física, motora, sensorial, mental ou múltipla), no Pré-Escolar e Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série. A concepção educacional adotada, nessa época, era a concepção integracionista, que, conforme Glat e Fernandes (2005),

¹³ Os dados relativos à história e organização da escola foram coletados por meio dos seguintes documentos: Regimento escolar/1994; Projeto Sabiá/1998; Histórico da EEPCG; Livro de Registro de Matrícula/1997-2010; Arquivos pedagógicos, Projeto Político-Pedagógico 2009/10.

[...] consistia na preparação de alunos em classes especiais e escolas especiais para serem integrados preferencialmente no ensino regular, recebendo atendimento paralelo em sala de recursos ou outras modalidades especializadas (GLAT; FERNANDES, 2005, p.3).

Durante duas décadas — no período de 1987 a 2008 — a parceria com a APAE/GV foi mantida. Ao longo desses anos, a rede física da escola foi ampliada com a construção de rampas, novas salas de aula, salas para pedagoga e assistente social, salas de atendimento clínico (médico, fisioterápico, psicológico, fonoaudiológico), recepção, refeitório, cozinha, banheiros adaptados e piscina. Parte dos móveis, materiais didáticos, utensílios de cozinha, computador, etc. pertencia ao patrimônio da SEE/MG, e outra parte, à APAE/GV. As duas instituições partilhavam e gozavam dos benefícios desse patrimônio material e mantinham cuidado patrimonial em conjunto. Alguns espaços físicos conservavam-se distintos e privativos, respectivamente para atender a diretoria/secretaria da escola e presidência/diretoria/secretaria da APAE/GV. A organização administrativa de cada instituição era desenvolvida pelos respectivos diretores e seguia as normas de seus órgãos superiores, Federação das APAEs e SEE/MG.

As atividades extracurriculares, como Festival Arte, Olimpíadas, festas juninas, bingos, etc. eram desenvolvidas em parceria. Já as atividades curriculares eram acompanhadas e desenvolvidas sob a orientação da SEE/MG, representada pela coordenação da SRE de Governador Valadares.

Como lembram Glat (2007); Mazzotta (2005); Januzzi (2001), a história dessa convivência ambígua entre o público e o privado legitimava as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação especial. A contrapartida do Estado se materializava por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais.

Atualmente, a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães está organizada em consonância com a LDBEN/96, a Orientação SD nº 01/2005, de 9 de abril, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), entre outros documentos e diretrizes da SEE/MG. A referida escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e oferece dois tipos de atendimento: escolarização exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais (alunos com deficiência múltipla, cognitiva e transtorno global de desenvolvimento) e atendimento educacional especializado aos

alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na escola comum da rede estadual por meio de oficina de arte, sala recurso, professor de apoio, ensino itinerante (esse atendimento varia conforme demanda apresentada a cada ano letivo).

A Escola Estadual Paulo Campos Guimarães, em conformidade com seu Projeto Político-Pedagógico, além de classes substitutivas ao ensino comum, ofereceu, em 2009/2010:

- sala de recurso – proporciona complementação curricular, exclusivamente para alunos que apresentam deficiência e condutas típicas, matriculados em escolas comuns, da rede estadual de ensino;
- oficina pedagógica – destina-se ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências de alunos com deficiências e transtorno global de desenvolvimento, por meio de atividades práticas e laborativas;
- itinerância – visa a apoiar o processo de aprendizagem, orientando o professor da escola comum onde o aluno está incluído;
- professor de apoio – compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com severa disfunção neuromotora, deficiência múltipla ou transtorno global do desenvolvimento que, em função da complexidade de seu quadro clínico, necessita de suporte pedagógico individualizado na sala de aula.

Sua equipe é constituída de profissionais de diferentes áreas: psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pedagogo, considerados no quadro funcional como analista educacional e professores de educação básica, com cursos adicionais específicos em Educação Especial. No setor administrativo, a escola tem no seu quadro funcional diretora, auxiliar de serviços de educação básica, assistente técnico de educação básica, auxiliar de serviços. A escola também participa de capacitação de professores da rede estadual de ensino, a convite da SRE de Governador Valadares e/ou da SEE/MG, e colabora, a partir de demanda de outras escolas estaduais, com processos de avaliação na identificação de necessidades educacionais especiais.

O gráfico 2, a seguir, apresenta a evolução da matrícula de alunos da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no período 2000/2010.

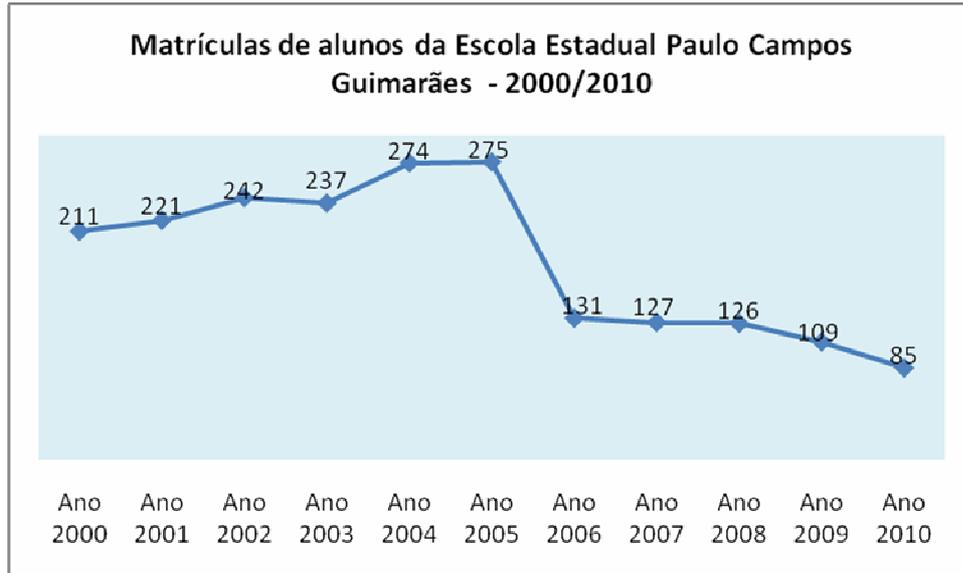


Gráfico 2 – Evolução das matrículas 2000/2010.
Fonte: Dados oficiais da Escola em dezembro/2010.

O gráfico acima mostra o crescimento das matrículas de alunos, com maior concentração no ano de 2005, e queda brusca em 2006. No biênio 2005/2006, a escola, que buscava atender as orientações das políticas de educação inclusiva de cunho nacional e da SEE/MG, favoreceu a inclusão em escolas comuns de grande número dos seus alunos, entre eles, alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas, alunos com deficiência múltipla, deficiência mental leve e moderada e principalmente os alunos jovens e adultos. Na escola, permaneceram os alunos com comprometimentos graves, que colocam em risco a si mesmos e aos outros, aqueles que não se expressam e não se movem sem interação apropriada, aos quais portanto, o professor da escola comum ainda não poderia oferecer atendimento.

Esse processo de transferência de alunos da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães para escolas de ensino regular foi realizado com orientação e acompanhamento da Equipe de Apoio à Inclusão – SAI, da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares. Conforme relato das professoras da escola, no preparo dos pais e alunos para a aceitação da referida transferência, ocorreram reuniões entre pais, equipe técnica da escola e equipe do SAI. Inicialmente, como esperado, os pais apresentaram resistência em relação à transferência de seus filhos para escolas de ensino regular, uma vez que ali sempre estudaram, e por isso, consideravam a instituição de Educação Especial como o espaço ideal para escolarização dos seus filhos. As professoras também foram impactadas com a orientação e muito discutiram essa ação inclusiva, mantendo, a

princípio, opinião contrária. Nesse contexto, os alunos jovens e adultos da escola passaram a ser atendidos pelo município em parceria com APAE/GV.

O Projeto **Escolas Especiais** — um novo tempo, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, desenvolvido numa ação conjunta entre a Superintendência de Educação/Diretoria de Educação Especial, Superintendência Regional de Ensino e a própria escola, constituiu um acontecimento importante, vivenciado pela escola em 2006. O Projeto visava a oferecer condições para que as escolas especiais estaduais se estruturassem para atuar na Rede de Apoio às escolas comuns públicas que têm alunos com necessidades educacionais especiais. Previa três fases: preparatória, de implantação e implementação e de avaliação e monitoramento.

A fase preparatória compreendia, principalmente, a elaboração da proposta de acompanhamento das escolas pela DESP e equipe do Serviço de Apoio a Inclusão – SAI das SREs; e a indicação de profissional de suporte para acompanhar o processo de reflexão da prática da escola especial e da construção de um novo projeto político-pedagógico.

A fase de implementação compreendia a reconstrução de um diagnóstico inicial da escola em relação ao atendimento pelo profissional de suporte e técnico do SAI/SRE; capacitação dos educadores; e acompanhamento da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico. Nessa fase, foram desenvolvidos vários encontros de trabalho segundo cronograma preestabelecido, com discussão dos seguintes temas: a escola especial no contexto da inclusão; concepções de educação, ensino, desenvolvimento e aprendizagem; atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva; atendimento educacional especializado oferecido pela escola; e discussão do perfil e demanda pedagógica.

Na fase de avaliação e monitoramento, foi elaborado relatório com síntese de cada encontro. O projeto tinha como expectativa final, entre outros aspectos, que os profissionais das escolas especiais compreendessem o atendimento educacional especializado e o novo papel da escola especial no contexto da inclusão.

No ano de 2008, a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães e a APAE/GV desfazem a sua parceria. A EEPCG conquistou sede própria, em imóvel adaptado, alugado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, deixando o espaço físico da APAE/GV. Juntamente com a redução do número de alunos, esse episódio teve grande repercussão sobre a instituição e seus sujeitos, levando à

reconfiguração de suas atividades, de suas propostas. Até então, a Escola Paulo Campos Guimarães era conhecida como “escola da APAE”, sendo necessária, a partir da separação, a construção de uma nova identidade. Esse processo de transformação da EEPCG foi vivido de diversas maneiras por seus diferentes atores. Sentimentos de indignação, aceitação, medo, esperança, entre outros, foram vivenciados pelas professoras no percurso das transformações na direção da proposta inclusiva.

Em 2009/2010, a Escola Estadual Paulo Campos Guimarães deu continuidade ao processo de transformações na perspectiva da educação inclusiva. Outros alunos foram incluídos em classes comuns do ensino regular, novos atendimentos foram ofertados, outros extintos, e seu projeto político pedagógico está em reconstrução, buscando novas possibilidades no devir (vir a ser) da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na presente pesquisa, focalizamos a vivência desses processos de transformação pelas professoras. Acreditamos que as mudanças afetaram diretamente sua atuação profissional, colocaram em prática alguns saberes e demandaram a consolidação de outros.

Ao concluir esta discussão sobre a Educação Especial, buscamos refletir sobre a utilização do referencial teórico dos estudos territoriais para a compreensão dessa realidade. Inicialmente, podemos pensar a Educação Especial e a EEPCG como territórios, na medida em que abrigam as relações sociais que se expressam em diferentes aspectos: políticos, econômicos, simbólico-culturais. Nesses territórios, os sujeitos constroem territorialidades e realizam agenciamentos.

Como mostra Haesbaert, ao comentar a teoria de Deleuze e Guattari

O conceito de território dos autores é extremamente amplo, pois como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado. A construção do território, ou seja, o processo de territorialização, diz respeito, assim, ao movimento que governa os agenciamentos e seus dois componentes: os agenciamentos coletivos de enunciação e os agenciamentos maquímicos de corpos (ou de desejo) (HAESBAERT, 2009, p.123-124).

Considerando a EEPCG como um território que recebe em seu cotidiano um conjunto de projetos, de representações, investimentos nos tempos e espaços sociais, culturais, éticos, cognitivos, nas subjetividades (GUATTARI; RONILK, 2010), buscamos refletir de que maneira esse território se constituiu a partir de

agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. Cria-se a EEPCG com os agenciamentos de corpos, ou seja, investimentos nas técnicas e natureza do projeto da escola, requerimento ao Estado (SEE/MG), com o corpo dos autores do projeto e suas multiplicidades¹⁴; e com o agenciamento coletivo de enunciação, nesse caso, sua proposta de organização e funcionamento. Os elementos desse território são a organização do serviço ofertado, os alunos, as professoras e seus saberes, o corpo técnico-administrativo, os objetos e toda organização do *socius*.

Não podemos deixar de lembrar a territorialidade do Estado através de sua característica político-administrativa, que, de modo simultâneo, funciona em seu papel de gestor do sistema educacional e constrói novos agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação em relação às políticas de Educação Especial e organização do atendimento educacional especializado.

Remetendo-nos a Guattari e Ronilk (2010), pensamos que as professoras que ali trabalham, no decorrer do dia, passam por dois territórios — o território familiar e os territórios do trabalho. Em cada um deles, existem agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação muito distintos. No território do trabalho, os agenciamentos são: o corpo técnico da escola, a hierarquia de funções, a organização administrativa, o controle do tempo e dos corpos das professoras e dos alunos, as práticas pedagógicas, as teorias pedagógicas e os diversos discursos produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos.

No tempo/espço da EEPCG, as políticas públicas agenciam uma mudança de paradigma, causando às professoras uma certa insegurança, frente às novas formas de interpretação e dos conhecimentos que sustentam a Educação Especial. Entendemos que estão sendo vivenciados, pelas professoras, processos de desterritorialização/reterritorialização.

Observa-se, também, que o Estado continua sendo um agente importante nesses processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras na vivência das transformações da Educação Especial, pois, como já relatamos, há um processo de transformação institucional nos sistemas de ensino sendo vivenciado em escalas federal, estadual e municipal, através de programas e projetos

¹⁴ Para Deleuze e Guattari (2009), “uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com as multiplicidades)” (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.16).

educacionais na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, o movimento das transformações da Educação Especial apresenta novas práticas, uma nova cultura, um novo paradigma. Trata-se de uma ampla mudança pela qual passam os sistemas de ensino, que buscamos apresentar neste capítulo. Esse movimento se reflete nos processos de desterritorialização/reterritorialização de nossos sujeitos de pesquisa em suas vivências das transformações da Educação Especial, em Governador Valadares, apresentando-se em diferentes escalas (escala federal, com o Programa **Educação Inclusiva**: direito à diversidade; escala estadual, com o **Projeto Incluir**; e a escala municipal, com o atendimento educacional especializado nas redes de ensino municipal e ensino estadual).

A amplitude dessas transformações, vivenciadas pelas professoras, é destacada por Mantoan (2006a; 2006b), ao comentar como elas se sentem ao protagonizarem as mudanças da Educação Especial.

É como se o espaço escolar fosse de repente invadido e todos os seus domínios fossem tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes — novos saberes, novos alunos outras maneiras de resolver problemas e de avaliar a aprendizagem [...] (MANTOAN, 2006a, p.34).

A autora continua

O desafio da inclusão desestabiliza as cabeças das professoras que há duas décadas sempre utilizaram as práticas que utilizavam a seleção, classificando os alunos segundo as suas dificuldades, a visão clínica do ensino e da aprendizagem, a dicotomia do ensino nas modalidades especial e ensino comum... há os sentimentos de descrença, o pessimismo frente ao processo inclusivo... desconstruir um território, suas práticas, sua cultura, os conceitos que fundamentam os pilares teóricos metodológicos, não é tarefa fácil... o território do trabalho traz uma identidade sociocultural... para romper com o instituído na instituição escolar, caminhamos pelas trilhas das identidades móveis, pelos estudos culturais, ensino transversal, o que configura uma rede complexa de relações entre os conhecimentos e os sentidos atribuídos pelo sujeito a um dado objeto. Novos pilares de definição da escola fincados em novos paradigmas educacionais (MANTOAN, 2004, p.41).

Para as professoras da EEPCG, a vivência da mudança de paradigmas na Educação Especial implicou a necessidade de alterações nas formas de atendimento e organização, que eram baseadas no modelo clínico, a destruição de símbolos e marcos históricos vividos em parceria com APAE/GV e a apreensão de

novos modelos e práticas pedagógicas. É tudo isso que buscamos, neste trabalho, entender como processos de desterritorialização/reterritorialização.

Entretanto, como lembram Glat, Fontes e Pletsch (2006, p.21), “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, na prática, concepções diferenciadas coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais”. Essa importante alusão dos autores sobre as transformações de modos de pensar e agir nos remete aos processos de desterritorialização/reterritorialização que, em sua dinâmica de criação de novos territórios, nunca destroem por completo o território abandonado (HAESBAERT, 2009). Assim, as novas e velhas territorialidades convivem no trabalho e nos modos de pensar das professoras, o que buscaremos mostrar no próximo capítulo, quando apresentaremos as professoras selecionadas para as entrevistas e suas territorialidades.

4 PROCESSOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRITORIALIZAÇÃO: NOVAS E VELHAS TERRITORIALIDADES

Nos capítulos anteriores, apresentamos os movimentos da pesquisa desde a construção do objeto, numa perspectiva interdisciplinar, tecendo diálogos entre os estudos territoriais e a educação; o delineamento do paradigma da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, e suas implicações nas práticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em Governador Valadares e na EEPCG. Podemos, agora, compreender as questões que orientam esta pesquisa: como foram vivenciadas pelas professoras da EEPCG as transformações da Educação Especial na direção inclusiva? Compreendendo a Educação Especial e a EEPCG como territórios, que territorialidades foram construídas e reconstruídas pelas professoras nesse processo de mudança? Esses processos podem ser compreendidos como processos de desterritorialização/reterritorialização? Essas questões apresentam-se em nosso objeto de pesquisa: os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães. Buscando respondê-las, voltamo-nos para essas professoras e buscamos ouvi-las em entrevistas. Partimos de uma pergunta inicial: Como se deram as mudanças da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial na direção inclusiva? A partir de então, estabeleceu-se um diálogo, novas perguntas foram feitas a partir das respostas, produzindo novos relatos, evocando lembranças que despertaram emoções e provocando a expressão de desejos, esperança e medos em relação ao futuro.

A entrevista não foi, entretanto, meu primeiro contato com as professoras da EEPCG. Como mostro na introdução, participo da história da Educação Especial em Governador Valadares, como pedagoga, psicóloga e professora. Assim, já nos conhecíamos, eu já conhecia a escola, alguns profissionais compartilharam comigo o mesmo espaço de trabalho, outros já conheciam minha atuação profissional. Esse conhecimento propiciou uma relação específica entre entrevistadora e entrevistadas e a produção de um relato específico. Além desse contato anterior à realização da pesquisa, o trabalho de campo envolveu outras ações, anteriores às entrevistas. Nesse contexto de pesquisa, meu primeiro contato foi com a SRE, em março de

2009, por meio de ofício com pedido de autorização para a realização da pesquisa na rede estadual de ensino vinculada à sua jurisdição. De posse da resposta oficial colocando disponíveis as escolas da rede estadual de ensino, fiz contato com a EEPCG em maio de 2009. Em visita à escola, e de modo informal, anunciei minha intenção de pesquisa com foco na Educação Especial em Governador Valadares, conversei com as professoras e outros profissionais, visitei as novas dependências da escola, estive junto aos alunos no período do recreio.

Na construção da aproximação com os sujeitos da pesquisa, meu primeiro contato com a EEPCG foi em maio de 2010, com a Diretora em exercício. De modo oficial, apresentei a carta com pedido de autorização para realização da pesquisa e a carta de liberação expedida pela SRE. A diretora se mostrou receptiva, facilitando o acesso e uso de dados documentais. Em outra data, visitei a escola e fiz contato com os profissionais de modo geral, informando sobre a realização da pesquisa, já com objeto delimitado.

A escolha das seis professoras entrevistadas foi feita com a colaboração de especialistas de educação da escola, selecionamos as professoras regentes de classe em exercício. O critério de escolha dos profissionais foi o de antiguidade na escola; escolhi, dentre os professores regentes de classe em exercício, aqueles que haviam até então permanecido mais tempo na escola, em cada turno. Todos os professores convidados a participar aceitaram prontamente o convite.

Nesse processo de visitas à escola, para agendar ou realizar entrevistas, com as professoras, participei de alguns eventos e comemorações. Um deles foi o aniversário de um aluno, comemorado por sua família, na escola. Outra comemoração foi a despedida de uma especialista em educação, que também foi professora da escola e completou 30 anos de serviços prestados à educação. Esse evento teve a presença de pessoas da comunidade ligadas à Educação Especial e à história da EEPCG, como a inspetora que acompanhou e orientou a criação da escola, pessoas da comunidade que participaram de projetos e parcerias. Participaram da comemoração todos os profissionais da EEPCG. Observei o envolvimento afetivo e profissional das pessoas da comunidade, que expressaram sentimentos, relembrou parcerias, enfim, homenagearam a professora e especialista em educação, que faz parte da história da EEPCG e da Educação Especial de Governador Valadares.

A caracterização final das entrevistadas foi a seguinte: seis professoras efetivas de educação básica, regentes de classe de ensino especial, com tempo de trabalho na EEPCG que varia de 11 a 20 anos, todas com cursos de capacitação em Educação Especial/Inclusiva, com formação de nível superior e pós-graduação *lato sensu*.

Segue-se o relato das entrevistas, que caracteriza as professoras e suas territorialidades, o cotidiano vivido.

4.1 AS PROFESSORAS E SUAS TERRITORIALIDADES

A partir da escuta produzimos uma narrativa das territorialidades das professoras, que descrevem seu cotidiano, suas práticas de trabalho com os alunos e as dimensões do vivido.

Antes de procedermos às análises das entrevistas, optamos por uma breve apresentação das participantes. Visando a preservar sua identidade, denominaremos cada entrevistada por um nome fictício.

Entrevistada número 01: professora Brígida

“É isso que eu quero, é o trabalho que quero fazer!”

Professora de educação básica, graduação em Pedagogia, pós-graduação, com experiência na docência dos anos iniciais, cursos de capacitação em Educação Especial/Inclusiva e atendimento educacional especializado, 15 anos na EEPCG.

Ao longo da entrevista, Brígida apresentou-se tranquila, com interesse em participar da pesquisa. Toda sua fala era enfática, mostrando entusiasmo por seu trabalho e pela defesa do direito do aluno com necessidades especiais em relação ao atendimento educacional especializado e a uma escola de qualidade. Inicia sua fala dizendo que, no início de sua carreira, trabalhou dois anos na EEPCG, depois foi para uma escola comum, e, quando foi aprovada em concurso público, retornou à EEPCG. Afirmou que é nesse lugar que pretende ficar até a sua aposentadoria.

Questionada sobre seu retorno para escola, diz que *“essa escola é um aprendizado”*. *“Um aprendizado profissional e particular de vivência para a vida da gente”*. *“Aqui a gente aprende muito, aprende com os alunos, com os colegas”*. Também se refere ao aprendizado na Educação Especial, sobre a diversidade de seus alunos. Brígida trabalha com alunos com deficiência mental, motora, deficiência múltipla, transtorno global de desenvolvimento. *“Trabalhar aqui é um desafio”*, ela afirma. Está na escola por opção. Mas, há momentos, segundo ela, em que tem vontade de abandonar a profissão. *“Por que vou continuar sofrendo?”* *“Já me perguntei isso”*, ela diz. Porque *“a gente”* tem escolha, mas o desafio nos dá força para melhorar a prática, permanecer.

Conta que há professoras que foram designadas para trabalhar na EEPCG e, logo no primeiro dia de trabalho, pedem: *“Pelo amor de Deus, deixa eu ir na superintendência, não é isso que quero, não!”* *“Então, creio que as professoras que ficaram na EEPCG, elas abraçaram a causa, mesmo. Porque aquelas que não abraçaram a causa pediram socorro e foram embora”*. Brígida relata avanços de seus alunos em relação ao aprendizado da leitura/escrita, a comportamento e atitudes, com entusiasmo e brilho no olhar.

Afirma que o que aprendeu na escola *“foi para a vida”*. Aprendeu a valorizar pequenas coisas que, antes de trabalhar com alunos com deficiência, não valorizava. Aprendeu a agradecer pela vida que tem, pelos problemas que não tem, aprendeu a acreditar nas pequenas coisas, aprendeu com os pais dos alunos a acreditar nas crianças. Aprendeu muito com os pais, que acreditam nos filhos. Diz que as pessoas de fora não acreditam, acham que as crianças são incapazes, mas os pais acreditam. Exemplifica esse fato contando que, quando chega um aluno muito comprometido na escola, muitas vezes se pensa: *“Ah! Meu Deus! O que vou conseguir com esse aluno?”*. *“Aí, no dia-a-dia a gente aprende a acreditar na criança, buscar possibilidades de trabalho e, a cada dia, vê sua evolução”*.

Fala sobre a angústia inicial, de quando começou o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, *“a angústia que se tem a princípio de querer que as coisas aconteçam no tempo da gente, mas o aluno aprende no tempo dele”*. *“Mesmo quando o aluno não fala, não anda, mas com o olhar e movimentos ‘a gente percebe’, com olhar atento, o que ele quer dizer”*. Ao descrever o desenvolvimento de seus alunos, diz que eles surpreendem o professor, a cada dia, mostram avanços, indicam um caminho para aprender.

Para Brígida, a EEPCG é muito importante para a Educação Especial no município, pelo que pode oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de sua equipe de profissionais. É uma escola importante para o processo de inclusão escolar, pela experiência acumulada que pode ser partilhada com professores da escola comum. É uma escola que tem uma equipe multiprofissional, e isso é um valor para os alunos, para os professores da escola e também para outras escolas que buscam suporte para seus alunos no atendimento educacional especializado.

Sobre as pessoas que trabalham na EEPCG, a participante relata que elas abraçam a causa de trabalhar com o “humano”, gostam, amam a escola e seus alunos. Os professores conhecem todos os alunos pelo nome, como também as famílias. Todos trabalham procurando fazer o melhor, o aluno é de todos e, quando se percebe algo sobre o aluno do outro professor, *“a gente vai e fala”*. Entre os professores, há muita colaboração, troca de experiências, informações sobre o aluno e suas dificuldades. *“Abraçamos os alunos, abraçamos a família desses alunos, abraçamos uns aos outros, porque senão fica difícil”*. *“A gente virou uma família”*.

Brígida afirma que o professor que trabalha na EEPCG é um profissional selecionado por si próprio, que quer ficar na escola. E observa: *“Eu já falei e vou repetir. Se o professor é uma pessoa que não valoriza pequenos detalhes, ele não tem o perfil para ficar aqui, porque ele vai ficar lutando, todo dia se agarrando ao conteúdo”*. *“O profissional do ensino especial não tem que alcançar o objetivo dele, o currículo, o objetivo do Estado. Esse profissional tem que valorizar os mínimos detalhes, pois, muitas vezes, as pequenas mudanças são as possibilidades de um aluno”*. Brígida reflete sobre as possibilidades de aprender do aluno com deficiência múltipla, que não fala e tem comprometimento motor. Faz perguntas: *“o que esse aluno é capaz diante desse currículo? Vou deixar esse conteúdo de lado? O que esse aluno pode me dar de respostas? Esse aluno está me mostrando um caminho e não estou enxergando?”* Conclui: *“Então, o professor tem que ter uma sensibilidade muito grande”*.

Ao falar sobre a separação entre a EEPCG e a APAE/GV, a participante desabafa: *“Foi um processo doloroso. Não sei por que... A gente nunca imaginava que ia acontecer e aconteceu, de uma hora para outra”*. *“Escola Paulo Campos e APAE, para a gente, era uma coisa só”*. *“Aí mostraram pra gente: Paulo Campos é Paulo Campos, e APAE é APAE, e acabou hoje!”* *“Foi uma coisa assim, para a qual*

não houve preparo. Eu senti muito e ainda não engoli isso”. “Até hoje... apesar da separação, quando me perguntam: ‘onde você trabalha?’, me pego falando: na APAE”. “Era uma referência forte. Não me acostumei ainda, mas não afetou o trabalho”. “A gente gostaria que tivesse continuado uma coisa só”. Brígida conta que ainda vai à APAE, visita os alunos, foi ao encontro deles, na última Olimpíada¹⁵. Sabe que cada instituição tem que ter caminhos próprios, que vai ser bom para a identidade das duas instituições, mas ficou com certa mágoa da separação, devido aos alunos que foram deixados na APAE/GV: “Foram muitos anos de convivência”.

Considera importante a sua passagem pela Educação Especial pelas oportunidades de aprimoramento na sua vida profissional e pelo que pode contribuir na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse ponto, Brígida faz uma defesa entusiasmada da educação especial, demonstrando seu compromisso com seu trabalho e com a formação continuada. Revela que, na escola, os cursos de capacitação são disputados. Todos querem fazer, então, a seleção do candidato é por sorteio. Sobre o último curso de capacitação que fez na PUC Minas, ofertado pela SEE/MG¹⁶, diz que foi uma revisão teórica das práticas de trabalho desenvolvidas, uma reflexão da própria prática.

Cita como eventos da EEPGG que marcaram sua trajetória o **Projeto Sabiá** (1998) e o Especial Arte. O primeiro era um projeto educacional que utilizava a música como estratégia de trabalho educativo, com objetivo de estimular o potencial dos alunos e desenvolver habilidades no uso de instrumentos musicais, foi desenvolvido no ano de 1998. O segundo é um evento cultural, que apresentava atividades nos gêneros de artes cênicas, artes plásticas, canto, dança, folclore, e que foi realizado com objetivo de apresentar uma imagem dos alunos e da escola, através das possibilidades e talentos de seus alunos. A última edição ocorreu em 2008.

O Especial Arte é “falado” com grande afeto, Brígida reconhece no evento uma possibilidade diferenciada e prazerosa de trabalhar o currículo com os alunos. Esse evento é todo organizado pelas professoras, da criação à apresentação final.

¹⁵ A Olimpíada Nacional das APAEs é um evento realizado pela Federação Nacional das APAEs, tem como objetivo oferecer oportunidade ao jovem com deficiência de demonstrar suas habilidades no esporte. A ação é uma estratégia de reconhecimento e valorização da pessoa com deficiência.

¹⁶ O referido curso “Atualização de Educadores na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais – Inclusão: Fazendo Diferença na Educação”, foi ofertado para 13.745 educadores. Foi uma das ações do **Projeto Incluir**, em 2008.

Brígida deseja que outros eventos sejam realizados, pois sempre têm sucesso na comunidade, que responde com “bilheteria esgotada”.

Sobre a educação inclusiva, diz que ainda está longe de acontecer como deveria. Grande parte dos professores ainda desconhece as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, o direito assegurado ao aluno com necessidades educacionais especiais. Na sua prática em escola do ensino comum, onde Brígida exerce, em outro turno, a função de pedagoga, ela diz observar que os alunos com necessidades especiais são “*como um fardo*”, uma doença contagiosa, que faz com que os professores fujam. Brígida entende que os professores, não tendo a preparação necessária, ainda neguem a inclusão, apresentando barreiras. Na sua prática, observa que, na escola comum, a orientação e acompanhamento ao professor e aluno incluído ainda são precários. Fazem-se necessários o acompanhamento e a organização do atendimento educacional especializado e o apoio ao professor que tem interesse de aperfeiçoamento. Apesar de achar que o processo de transformação é lento, ela diz acreditar na inclusão.

A participante foi receptiva ao convite para a entrevista, colocando-se à disposição para quaisquer informações necessárias para a pesquisa. Parecia estar à vontade, expressando suas opiniões e observações sobre a realidade da inclusão no ensino comum. Demonstrou forte laço social com a APAE/GV e sua clientela, lembrando que muitos alunos, já adultos, que ficaram na APAE/GV, depois da mudança da escola, foram seus alunos ao longo de sua trajetória profissional. Demonstrou também muito entusiasmo com seu trabalho, com o desenvolvimento das crianças com as quais atua, e a compreensão de que ser professora na EEPCG exige características especiais, que possibilitem a realização do trabalho em um contexto difícil. Afirma estar de acordo com a perspectiva da educação inclusiva, mas relata as dificuldades que as crianças enfrentam na escola comum.

Entrevistada número 02: professora Regina

***“Eu não consigo me ver trabalhando em outra escola.
A EPCG é quase metade da minha vida.”***

Professora de educação básica, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, com experiência na docência da educação infantil e anos iniciais, cursos de capacitação em Educação Especial/Inclusiva e atendimento educacional especializado, 20 anos na EEPCG.

Seu primeiro contrato de trabalho foi feito nessa escola e, quando aprovada em concurso público, teve que optar por local de lotação, sendo a EEPCG a escola escolhida. Relata que sua opção foi influenciada pela identificação que teve com os alunos.

Sobre sua prática com o aluno especial, relata que, quando chegou à escola, pensou que deveria trabalhar de modo a apresentar recursos variados e chamativos, que atraíssem o aluno, gostava de atividades que envolviam o corpo, com expressão corporal. Pensava: *“Se vou trabalhar com letras... vou colocar todas as letras no chão, bem grandes, no formato de caracol, por exemplo, vou dar um sentido”*. Nesse ponto, relata, com detalhes, vários fragmentos de suas aulas dadas e como os alunos reagiam positivamente às atividades realizadas por ela. Também pensava que deveria trabalhar ao lado desse aluno, buscando conviver com ele, no jogo, no brincar, procurando entender a sua dificuldade. *“Eu aprendi muito, ficava no nível do aluno”*. Na convivência com eles, conta, aprendeu a compreender aqueles que apresentavam agressividade e a ajudá-los no controle disso. Era carinhosa, mas com postura firme. Conta que uma mãe a procurou para que seu filho ficasse em sua classe, por indicação de um fisioterapeuta que, segundo essa mãe, disse: *“No meu modo de ver, Regina dá aula mais corretamente, ela está na direção certa.”* Sentiu-se gratificada com essa informação e revela: *“Eu não disse isso pra ninguém, estou dizendo aqui”*. Também aprendeu a controlar a própria ansiedade diante de situações novas, com os alunos, no sentido de buscar novas possibilidades de trabalho, quando os recursos usados não faziam efeito para determinado aluno. Assim, se ele não aprendia de modo convencional, era preciso criar outros recursos, buscar outra forma para esse aluno aprender.

Outro aprendizado, nessa prática, foi esperar o aluno dar a sua resposta, pois o aluno com deficiência mental é, muitas vezes, muito lento no processo de descoberta. *“Esperar ele responder não é fácil”. “Mas precisamos controlar isso porque ele descobre sozinho, e é prazeroso”. “Eu tenho consciência: hoje não consegui meu objetivo com esse aluno, mas amanhã vou conseguir. Amanhã ele vai estar diferente e vai me responder diferente”*. Regina afirma que aprendeu a ser constante, firme, ter paciência e a não desistir.

Observa que tinha dúvidas sobre o próprio trabalho e necessidade de buscar conhecimentos. Assim, quando fazia um curso de capacitação, ela diz: *“Perguntava muito, porque tinha aquela ansiedade de confirmar se meu trabalho estava certo”*.

Cita uma jornada pedagógica multidisciplinar, organizada pela escola, da qual participou como palestrante, apresentando relato de experiência sobre aluno com transtorno autista. Conta que ficou tensa, *“mas quando foi o momento de começar, fiquei tranquila, isso faz parte”*. Regina reflete: *“Acho isso importante para o professor. Quando você sabe... ninguém te olha diferente... pode até questionar, criticar... se você tem consciência, porque, para que você está fazendo, você tem respaldo”*. Recentemente, também foi palestrante sobre a sua prática no ensino especial, a convite da Superintendência Regional de Ensino, em capacitação de professores para educação inclusiva. *“Passei um planejamento de trabalho realizado”. “Apresentei uma criança cega com deficiência intelectual, uma com síndrome de Down e outra com paralisia cerebral, era a situação da minha classe. Foi muito bom esse trabalho lá”. “Inclusive minha fala era só de uma hora e as pessoas queriam que eu falasse mais”*.

No modo de pensar de Regina, é muito importante o professor trabalhar com a diversidade. *“A diversidade me atrai, porque não gosto de fazer sempre a mesma coisa, a rotina me incomoda”. “Sei que os alunos, para aprender, têm que ter uma rotina de trabalho... e mudar as estratégias. Eu tenho necessidade de mudar de estratégia”. “Penso assim: puxa vida! Sei que o aluno tem aquele tempo para aprender... eu não quero ensinar do mesmo jeito”. “Então, se você tem a diversidade na sala, te força a criatividade”. “O conteúdo é o mesmo, você diversifica a forma de abordar para cada um”*.

Sobre a própria prática, a participante declara: *“Olha, eu vejo assim: Eu tenho que fazer meu trabalho bem feito. Não importa se tem alguém observando, se vou ser avaliada ou não”*. Continua, com ênfase: *“Eu tenho que sentir que meu aluno*

respondeu de alguma forma, mesmo se ele não fala. Mas tenho que sentir, mostrar pra ele... essa emoção, eu só vou perceber se eu conseguir perceber que ele entendeu a atividade, pelo menos. Se eu conseguir mostrar isso a ele... vou-me sentir realizada como professora”.

Portanto, Regina destaca em seu relato o aprendizado do trabalho com a criança da educação especial: esperar, agir com criatividade, ter firmeza e paciência... Ela fala da necessidade de buscar conhecimentos sobre o trabalho, mas mostra também que seu saber tem sido reconhecido por outras pessoas, o que é importante para que ela se sinta segura quanto à sua atuação.

Também, para Regina, um momento importante vivido na EEPCG é o Especial Arte. Diz que não é possível esquecer o evento, dada a sua significação. Para os alunos, é a possibilidade de ser protagonista, alunos esses que, muitas vezes, a comunidade não conhece, para a escola, que ganha visibilidade e se apresenta como organizadora de um grande evento cultural, para as professoras, que veem sua criatividade e empenho reconhecidos. A organização do evento era feita por um grupo de professores *“que faziam tudo, punham a mão na massa”*. *“São muitas dificuldades, porque não tínhamos preparo, era muita coragem”*. O Especial Arte é citado pela entrevistada como palco de muito investimento emocional por todos os professores e pais de alunos.

Conta que, no início, os pais não valorizavam, queriam que os filhos aprendessem a ler e a escrever e pronto. *“Isso não era importante. Eles não valorizavam a arte”*. O pai ficava surpreso: *“Antes o filho não fazia nada e de repente está fazendo tudo isso!”* *“Uma apresentação de teatro”*. Regina conclui: *“Então, isso era muito legal”*. *“O Especial Arte marcou, uns melhor que outros”*. Lembra que os amigos perguntam quando terá outra apresentação e falam com surpresa: *“Eu não sabia que existiam classes assim e que esses meninos apresentassem um trabalho tão bonito”*. Diz Regina: *“Eu convidava todos, era ver para crer”*.

Quando questionada sobre o que significa para ela a EEPCG, responde, emocionada: *“Olha, é quase metade de minha vida. É uma vida... eu não consigo me ver trabalhando em outra escola”*. Diz que a escola é quase como sua casa. Conta que já tentou trabalhar em outra escola, mas não foi feliz.

Observa que há pessoas que pensam que trabalhar com alunos com deficiência é mais fácil porque não tem produtividade. Ela diz: *“Então, aí entra uma coisa bem pessoal, eu percebo o seguinte: os olhos de Deus estão em todo lugar, e*

tenho que fazer as coisas bem feitas como se fosse para Deus. Eu acredito que nós estamos nesse mundo para fazer um trabalho assim. Não importa se não tem ninguém observando. Deus está observando que fui bem.” Continua: *“Há um versículo que chama muito a minha atenção, Matheus, parece que 18. ‘Assim resplandeça a nossa luz diante dos homens, para que eles vejam as nossas boas obras e glorifiquem nosso pai que está no céu’. Então, quer dizer... a luz vai resplandecer com o trabalho do aluno, o que lê vai se beneficiar”. “Se ninguém viu, mas Deus viu que fiz direito, eu me sinto gratificada por isso. Sinto assim, eu fiz minha parte correta, eu brilhei”.*

É forte, portanto, a ligação de Regina com a Educação Especial e com a EEPCG, pois é nesses territórios que ela pode atuar e ser reconhecida, ela sente que faz um trabalho especial, difícil e importante.

Na sua visão, a escola é uma referência de ensino especial, mas necessita fortalecer sua imagem de referência, reorganizar seu atendimento, agora na perspectiva da educação inclusiva. Acredita que as escolas comuns devam conhecer melhor o trabalho da EEPCG para que possam ser oferecidas parcerias a partir de demandas de atendimento educacional especializado.

No processo de inclusão de alunos da Paulo Campos, observa que é muito prazeroso visitar um aluno incluído e perceber seus avanços no ensino comum. Diz: *“É tão prazeroso ir na escola que essa criança está estudando, ver o retorno, como esse aluno está... Ver que a professora não quer que esse aluno saia de lá, ela quer ajudar”.* Relata também que muitas escolas ainda têm dificuldades de acolher o aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente os alunos com transtorno global de desenvolvimento, e buscam apoio na EEPCG.

Sobre a mudança da EEPCG do prédio da APAE/GV após quase 20 anos de parceria, a entrevistada relata as dificuldades iniciais de todos os professores. Havia uma parceria de trabalho que parecia sólida, não se desejava a mudança, o prédio atendia as necessidades das salas de aula com conforto. O novo prédio não é adequado fisicamente, *“mas a mudança para aqui nos deixou um pouco em paz”.* Antes, ela diz: *“Tinha pavor de sair de lá”. “Eu achava que não tinha que mudar, deveria funcionar junto, mas as coisas caminharam de uma forma grosseira, estúpida, humilhante por parte do representante da APAE/GV. Aí, minha postura começou a mudar... nós temos que mudar mesmo”.* Diz que, emocionalmente, a mudança foi sofrida para todos. Porém, um ponto positivo da separação é que a

escola aparece de modo pleno — escola de ensino especial e não como era conhecida, a escola da APAE. *“Agora nossa escola precisa expandir um pouco mais o trabalho”*. Regina se refere à expansão de oficinas para o atendimento educacional especializado.

A participante se declara preocupada com o futuro da escola, uma vez que, com o processo da educação inclusiva, a matrícula da escola caiu muito. Aponta como uma das possibilidades, no futuro, a transformação da escola em um centro de atendimento educacional especializado. *“Será que é utopia?”* — ela pergunta. Fala, com ênfase: *“Não sabemos ainda como fazer”*. *“Não sei... mas está faltando uma meta de trabalho para a escola. Gente, tem que ter isso como meta!”* *“Eu não sei qual seria... temos que pensar, caminhar para não sair do foco”*.

Reconhece que o processo para transformação da EEPCG ainda está lento e que traz angústia para suas professoras. Diz que seu sonho para a EEPCG é *“das pessoas caminharem mais juntas”*. *“Eu tenho consciência, no meu trabalho, que preciso da opinião do fonoaudiólogo, do psicólogo, da opinião da fisioterapeuta”*. *“Eu acredito no trabalho deles. Mas as coisas não podem ficar fragmentadas”*. Vemos que Regina reconhece o espaço da EEPCG no contexto da Educação Especial no município, entendendo que, no que concerne à educação inclusiva, essa escola deve funcionar como uma referência.

A entrevistada, em todo diálogo, mostrava seu afeto pelos alunos, o empenho em seu trabalho, sua forte ligação com a EEPCG. Mostra-se realizada com seu trabalho profissional e passa toda a emoção que a envolve na sua prática, no ensino especial. Mostra-se atenta aos movimentos/transformação da educação inclusiva, fazendo uma análise do vivido na escola.

Entrevistada número 03: professora Agda

“Quando a gente vê que um aluno superou um obstáculo no aprendizado e vou contar para alguém, é arrepio, e até choro de emoção. A gente fica engrandecida.”

Professora de educação básica, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, com experiência na docência dos anos iniciais, cursos de capacitação em Educação Especial/Inclusiva e atendimento educacional especializado, está há 11 anos na EEPCG.

A entrevistada veio transferida de outra cidade e não tinha experiência na docência de ensino especial, mas tinha contato com alunos com necessidades educacionais especiais. Diz que, quando não se trabalha diretamente com o aluno especial, não se tem a noção clara do trabalho. Na sua prática, sempre procura a parceria da família para que o trabalho possa ter uma sequência em casa. *“Então, pelo menos comigo, tem acontecido assim, eu procuro trazer a família para perto de mim. Porque, se o trabalho não tem uma sequência em casa, a criança demora a responder ao trabalho”*. No caso da mãe que não está informada dos objetivos do trabalho, ela não observa pequenos ganhos e também não estimula a criança ao desenvolvimento. Agda trabalha com crianças muito comprometidas e conta que a mãe fica muito alegre ao ver respostas positivas do filho, passando a dar suporte às orientações dadas.

Declara que gosta muito do trabalho com arte e que os alunos demonstram resultados muito positivos com música, dança e teatro. Sempre que possível, envolve seus alunos nessas atividades, e eles próprios já pedem para realizá-las. A família também gosta, sente-se motivada ao ver o filho, que, antes, não demonstrava interesse e, hoje, se manifesta. *“Isso é gratificante demais”*. *“Para a criança sem deficiência, uma apresentação não tem novidade... mas a criança com deficiência... muitas vezes, nem a própria família acredita naquilo”*. Completa que, para o aluno *“normal”*, não significa nada fazer movimentos ao som de uma música, mas, para o aluno com deficiência, estar num palco é algo emocionante. São obstáculos vencidos e muitos aprendizados ocorrem com essa vivência. Agda fala com convicção, demonstrando entusiasmo e afetividade.

Lembra do Especial Arte, de todo o trabalho desgastante, pois as professoras preparavam os alunos sozinhas, sem ajuda técnica. *“Temos que conseguir patrocinador, criar figurinos, ensaiar com os alunos, divulgar e realizar o evento”*. Conta que, *“um dia, antes de uma apresentação, já no teatro, no último ensaio de adaptação de palco, um aluno não queria entrar, parecia que ia passar mal. Aí liguei para mãe para saber o que poderia ter acontecido. E aí ela perguntou como era o teatro. Respondi: ‘É um teatro normal...’ Ela então lembrou de uma coisa e me perguntou: ‘Lá está claro ou escuro?’ Eu falei: ‘Bom, a gente está ensaiando como vai ser apresentado, está escuro.’ Aí ela falou: ‘A única coisa que ele tem medo é de escuro’. Então, estava explicado! Eu tentei convencê-lo que na hora da apresentação não ia ficar no escuro, mas não teve jeito, ele não apresentou.”* *“Nesse dia, tivemos que improvisar todo o número. Assim, as coisas vão andando, cada dia uma descoberta. Isso satisfaz a gente, a gente se sente engrandecida. Muitas vezes, quando vou contar para alguém alguma coisa, dá arrepio, e até choro. Não é choro de tristeza, é de emoção, por ver que aquela criança conseguiu isso”*.

Agda diz que o Especial Arte contribui para o favorecimento da aprendizagem dos alunos, para o crescimento dos professores, da equipe como um todo, que observa os resultados inesperados, para a família, que se surpreende com a apresentação de seu filho, para a sociedade, que vê o aluno com deficiência na condição de protagonista. Lembra que, no último evento, nas falas de seus colegas e professores de faculdade que participaram, percebeu uma mudança do olhar para com a pessoa com deficiência.

Assim, também Agda ressalta o Especial Arte por dar visibilidade às potencialidades da criança e ao trabalho das professoras. Ela se emociona quando conta para outra pessoa os progressos dos alunos.

Para ela, outro fato que considera importante na sua trajetória são os cursos de capacitação. Na sua visão, o professor tem que ser aberto para aprender, aberto ao outro. Esse aprender Agda trata com força afetiva, mostrando, no tom de voz e com gestos, a sua crença e o valor dado ao ato de aprender. Afirma: *“O aprender, você tem que querer... Penso que você aprende com os outros, aprende com você... penso que aprendizagem acontece a todo o momento... se você é aberto ao outro, contribui para sua aprendizagem”*. *“Porque, se eu me fechar, eu penso: não quero mais vida... que aí... pronto! morreu!”* *“Quando você quer aprender, não precisa estar*

lendo um livro. Claro que os livros ajudam... mas a teoria tem que ser aliada à prática. E através da prática você também adquire uma teoria”.

Falando de seus alunos, Agda diz que cada um leva a criar uma estratégia diferenciada, são alunos com deficiências graves, e o livro não tem pronta essa estratégia. Assim, diz Agda: *“É o momento com a criança que faz você inventar um modo para trabalhar com ela”.* *“Os cursos auxiliam na busca de estratégias para melhor compreender o aluno na sua dificuldade”.* Reforça assim a ideia de que os saberes são construídos no enfrentamento dos desafios da prática profissional, na construção de uma forma própria de atuar, pelo trabalho.

Perguntada sobre se teve alunos incluídos no ensino comum, ela conta que foram quatro no ano anterior, é essa a média ao longo dos anos. *“Alguém pode dizer: ‘só isso?’ Não! Não é só isso! É muito. São muitos para estarem lá mostrando que eles existem e estão no caminho!”*

Sobre o processo de inclusão, a entrevistada diz: *“Olha, normalmente, quando você convive, você vê que ainda falta muito, nós que estamos no meio e que lutamos por essa causa, em favor desses alunos”.* *“A sociedade precisa conviver com essas pessoas. Isso está caminhando, mas existe muita barreira”.* *“Discriminação, preconceito... Mesmo como educadoras, a gente tenta resistir, a gente tem que lutar muito contra a nossa própria aceitação da inclusão”.* *“Penso que tem muita coisa a ser feita pela inclusão. Acessibilidade...”* Relata um encontro com uma mãe e sua filha no ponto de ônibus: *“... Aí, eu fiz amizade com a mãe... tem dois meses que está morando em Governador Valadares, a menina está com seis anos. Ela foi colocar a menina na escola e a escola disse que não aceita porque não tem rampa para estar levando a criança. Aquilo me deu uma angústia!... Depois ela foi colocar na escola particular e a escola simplesmente disse que se ela quer manter a menina no primeiro ano, vai ter que pagar uma pessoa particular para estar ajudando a menina”* *“Ah! Mas aquilo me tocou... de falar, a vontade de lutar por ela. Falar assim: ‘Mãe, acorda. Corre atrás do direito dela.’ Mas, assim... meu tempo ali não dava para dizer”.* *“Ela não me saiu da cabeça. Realmente a sociedade não está preparada para receber essas crianças. O direito que essa criança tem não está ainda sendo respeitado”.*

Agda se vê, portanto, como defensora, promotora do direito à educação das crianças deficientes. Sua ligação com a educação especial ultrapassa a atuação

profissional, sendo incorporada em sua maneira de interpretar o mundo e de relacionar-se com as outras pessoas.

A entrevistada demonstra satisfação de trabalhar nesta escola. Seu empenho em desenvolver seu trabalho é mostrado quando relata detalhes de sua prática pedagógica. Valoriza a arte e tenta utilizar suas habilidades em favor do aluno. Seu entusiasmo com o próprio trabalho é evidente e natural. Foi receptiva ao convite de participação na pesquisa.

Entrevistada número 04: professora Zilma

“A Escola Paulo Campos Guimarães é um sonho de muitos.”

Professora de educação básica, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Gestão Escolar, com experiência na docência dos anos iniciais, cursos de capacitação em Educação Especial/Inclusiva e atendimento educacional especializado, 11 anos na EEPCG.

A participante relata que foi para a EEPCG indicada por um gestor do Estado, uma vez que se encontrava em outra escola, na situação de professora excedente e na EEPCG havia vagas no seu quadro funcional. *“Eu vinha de uma escola comum e até então nunca tinha trabalhado em escola de educação especial. Mas me adaptei muito bem. Para mim, foi aqui... assim, a melhor história de trabalho, de vida”. “A gente convive com pessoas especiais em todos os locais, mas você não percebe... não vai no íntimo do que ela necessita, o grau de dificuldade... e eu conseguia perceber o que a criança necessitava de mim. Eu pegava a sala e conseguia detectar rapidinho a necessidade dessa criança.”* Fica clara, portanto, a importância que o trabalho com a educação especial tem para Zilma: a história de trabalho é também uma história de vida, e nessa história ela se percebe como alguém que tem uma habilidade especial.

Zilma conta da sua dificuldade inicial, em lidar com a ansiedade de querer o resultado rápido. *“No início, foi chocante em parte, pois eu queria que a evolução fosse maior... os colegas falavam: ‘Não é assim não, calma! Vai acontecer. Talvez não aconteça, mas pode acontecer. Se não acontecer, você não tem que se frustrar’.” “Quando aprendi a esperar... eu percebi, fui percebendo mais*

crescimento... quando o aluno dava um passo, para mim, era uma caminhada". "Mas nos três primeiros anos eu não tinha experiência. Chegamos eu, e outras colegas... e fomos aprender a trabalhar. Mas a busca ajuda muito. Até as serviçais a gente procurava. Como elas fazem? Como é feito aqui? Você está na sala de aula e você tem que dar conta da sala."

Sobre sua prática como professora, fala que aprendeu a esperar e "até mesmo ter humanidade, porque... às vezes, se você não olhar direito a pessoa, passam despercebidas as necessidades dela. Você percebe o quanto você é importante, o seu trabalho, você vê o seu trabalho". Diz que teve muitas oportunidades de ajudar seus alunos. "Às vezes, eles se abrem mais com a gente, aqueles que falam... os que não falam, eles te mostram, você vai pegando elo com eles... vão te mostrando o que estão sentindo, se gostam ou não". No processo de aprender, diz que o aluno tem que querer. "Você sozinha não conseguiria, ele tem que querer, ele tem que estar junto com você nesse processo, não adianta você sozinha". A participante fala de sua prática com entusiasmo e alegria pelo resultado que consegue com seus alunos.

Relata um recorte da prática: "Um aluno não falava. Ele ficou de dois a três anos na sala. Aprendeu a folhear revista... olhava as gravuras, olhava tudo. Antes pegava, rasgava e jogava fora." Relata outro recorte, com atividade motora: "Eu gosto muito de trabalhar com as crianças ao ar livre. Saio da sala, jogo bola, pulo corda, correm... é uma forma de terem resistência física. Com essa turma trabalhava todo dia com eles, vinte minutos... corria, subia escada, rodava o quarteirão também... no pátio da escola tinha uns buracos, eu não me importava com isso. Aí, nesse ano, os meninos desenvolveram tanto a musculatura... tinha uma aluna que começou a nadar mais firme, a correr... Ele não andava, chegou na escola carregado pela mãe, não andava. Com o tempo, com as atividades da escola, com fisioterapia... aqui na escola, ele se arrastava. Quando percebi que podia colocar ele na cadeira... e ele não caía da cadeira... eu vinha analisando o que ele poderia fazer e fui cobrando mais. Ele jogava bola sentado de bundinha no chão! Arrastando, né? Fui percebendo essa facilidade dele e fui trabalhando. Mais ainda: eu segurava nas mãozinhas dele e arrastava ele pelo pátio. Corria, corria. Tinha que segurar pelas mãos senão caía. Aí todos os dias tinha marcha, corrida com eles. Hoje, anda e corre pelo pátio. Ele começou cambaleando, dava umas caidinhas... hoje não, ele anda normal. Graças a Deus!" "Muitas vezes, na sua prática, você age por dever,

por instinto, não age assim por tanta sabedora... mas você percebe que aquilo ali poderia melhorar mais o resultado”.

Vemos que o trabalho na EEPCG exigiu de Zilma muito esforço para aprender, descobrir e adaptar-se ao ritmo e às possibilidades de sua atuação. Esse trabalho proporciona grande retorno, pois ela se envolve e se realiza com as conquistas das crianças. Ao falar da satisfação ao ver os resultados com os alunos, ela expressa esse envolvimento.

“É difícil explicar, não tem palavras... você passa a gostar tanto do que faz... eu acho que não saberia fazer outra coisa, não! Antes, eu até pensaria... hoje para mim por experiência de trabalho, motivação de vida, é muito bom.” “Você vê crianças com deficiências graves, você olha e pensa: graças a Deus, na minha casa, eu não tenho que conviver com isso! Graças a Deus, Senhor! Não sei se teria força... como vejo muitas mães”. “Em nosso trabalho, é a nossa vida... É uma experiência e uma lição de vida”.

Sobre sua formação como professora, conta que fez muitos cursos, em várias áreas: deficiência mental, autismo, o último foi sobre Braille. Cursos oferecidos pela SEE/MG e outros por iniciativa própria. Ela diz: *“Você tem que se inovar, mesmo que você saiba, você não sabe... às vezes, você vê uma matéria não tão nova que você não dava valor. Mas, a partir do momento que você começa a ver aquilo, começa a abrir o horizonte... aí você vê como o curso é importante”.* Zilma observa que as professoras não têm o hábito de fazer registro de suas práticas e considera isso importante. Ela diz: *“Nós, professores, temos uma deficiência de não anotar muita coisa... dá resultado, mas você não registra. Só que depois você percebe onde aquilo deu resultado, como foi bom”.*

Declara que concorda com a inclusão, *“ela tem que acontecer”*, mas observa: *“tem que acontecer ajudando e olhando... porque a criança tem que ser valorizada no que ela sabe, ter atendimento educacional especializado”.* Diz que não concorda com a aplicação da Provinha Brasil para esse grupo de crianças, alunos com deficiência múltipla, os casos graves. No seu entender, deveria ser uma prova diferente, com avaliação diferente, levar em conta as necessidades dessa criança. Zilma diz que os alunos apresentam especificidades e que a prova não leva isso em consideração. *“Por isso, fiquei chateada”.* Ela indaga: *“Não tem uma prova para eles? E a inclusão?”* Aí ela conta de um aluno com paralisia cerebral e que está no ensino comum, 5º ano, de quem a participante é professora de apoio, em uma

escola comum, em outro turno. Conta que ajuda na aplicação de provas, a compreender o que o aluno fala, o modo que pode se expressar.

Na escola comum, ela diz: *“Pude perceber, na escola comum, a aplicação do professor com a criança especial. Eles não sabem lidar com a criança especial, para eles é novo... há pessoas que têm resistência”. “Pegam os alunos porque é obrigado, e aí começam as dúvidas... começam a focalizar o problema, esquecem a criança... outros por pura desorientação ficam aflitos e começam a desesperar”. “Nunca viu nada parecido... mexe muito com eles emocionalmente. Tem gente que chega para mim, com desespero: ‘Graças a Deus que você chegou! Pelo menos uma luz!’”*

Em relação ao processo da Educação Especial em Governador Valadares, diz sobre a EEPCG: *“É uma escola que deveria ser a menina dos olhos de Governador Valadares”. Na sua visão, essa escola deveria ser mais acompanhada, olhada com mais atenção, porque é a única escola de ensino especial e que deveria estar contribuindo mais com outras escolas. Justifica ainda sobre a importância da escola: “Os alunos que estão aqui, eles não têm condições de ser inseridos no ensino comum... são alunos com comprometimentos graves”. Zilma faz uma defesa, falando da importância da escola especial para os alunos com comprometimentos graves, como é o caso da EEPCG. Assim, ela reconhece a si mesma como alguém que possui saberes e competências diferenciadas, para o trabalho com as crianças da educação especial, ao mesmo tempo em que reconhece a EEPCG como uma escola que possui um papel importante, no atendimento a um grupo de crianças e na contribuição com outras escolas.*

Diz que seu sonho para a escola é que fosse uma escola modelo. Diz: *“Que essa escola fosse modelo total! Porque tem condições de ser!... que tivesse um parque adaptado, com pula-pula, balanço, escorrega... Fiz um curso em Belo Horizonte e fiquei apaixonada! Tem muita coisa que dá para a gente adaptar, depende de boa vontade do grupo, porque a partir do momento que é um desejo do grupo... Eu acho que nosso trabalho renderia mais, o crescimento dos alunos seria maior... a cognição deles avançaria, com certeza!”*

Ao longo do diálogo, a participante afirma e defende com entusiasmo sua visão do ensino especial, apontando o que se pode fazer de melhor para seus alunos. Declara: *“Eu me sinto realizada com meu trabalho... até mesmo quando você se sente impotente em algumas situações... é acréscimo e é a vida”. Com um*

sorriso largo, diz que as palavras para seu trabalho são: coragem, alegria, entusiasmo, realização. *“Eu gosto do que faço”*, finaliza.

A participante, na sua prática de atendimento educacional especializado, mostrou seu desejo para o futuro da EPCG — que seja a menina dos olhos da educação. Ela analisa, critica, reflete e agradece sua participação na pesquisa, dizendo que foi um prazer falar de sua experiência.

Entrevistada número 05: professora Josenice

“A escola Paulo Campos é um laboratório de aprendizagem.”

Professora de educação básica, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, experiência na docência nos anos iniciais, cursos de capacitação em Educação Especial/Inclusiva e atendimento educacional especializado, 12 anos na EEPCG.

Josenice trabalhava em uma escola do ensino comum, anos iniciais, e, sendo informada de vaga no ensino especial, candidatou-se. Na época, já tinha curso de capacitação em Educação Especial, que era um dos critérios para obtenção de vaga. Tinha interesse pessoal em obter conhecimentos, por ter uma filha com necessidades educacionais especiais. Assim, sempre buscou cursos por sua iniciativa. Adaptou-se bem na escola e pretende ficar até a aposentadoria. Diz que sempre teve oportunidades de participar de cursos e oficinas, e essa formação lhe deu a chance de trabalhar com grupos de alunos com variadas necessidades educacionais especiais. *“Nesses 12 anos, tive oportunidade de pegar várias séries e ciclos... sempre gostei de trabalhar um pouquinho com cada deficiência”*. A professora relata, com orgulho, seu trabalho com alunos surdos-cegos, com transtorno autista e deficiência mental. No seu modo de pensar: *“A partir do momento em que você trabalha com toda a área, aquela busca que você fez, acho que ajuda de modo geral, fica mais fácil o trabalho da gente, mais prazeroso”*. *“Nossas salas são heterogêneas. Em uma sala tem cego, transtorno autista, deficiência mental”*.

No momento atual, a professora faz parte de um núcleo de capacitação para professores da rede estadual de ensino, ministrando curso na área de deficiência

mental, a convite da Secretaria de Estado de Educação de MG. A mesma foi convidada, a partir de curso oferecido pela própria SEE, do qual foi participante. Conta que participar desse núcleo de formação continuada, como professora que *“tem uma prática”*, tem sido uma experiência significativa na sua trajetória educacional. *“Está fazendo mudança. É difícil, desgastante, mas, para a gente que acredita, vale a pena”*. Conta que, nesses cursos, tem colhido muitos depoimentos de professores sobre a própria mudança de paradigmas da Educação Especial.

Considera que muitos professores ainda não têm informações sobre a educação inclusiva, e isso dificulta o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Diz: *“A escola toda tem que ter conhecimento sobre como trabalhar com a pessoa com deficiência... no processo de alfabetização, na convivência. Acho que de modo geral todos têm que estar mais bem preparados para receber o aluno”*. Conclui que o processo de formação de professores é muito importante e deverá ter continuidade. Na sua observação, as redes pública e privada estão contribuindo com ações concretas, no processo de transformação da Educação Especial na direção inclusiva.

Observa que, com as políticas de educação especial, a matrícula da EEPCG diminuiu muito, passando de quase 300 alunos para aproximadamente 80. No seu modo de ver, é um efeito positivo, considerando a proposta de educação inclusiva.

Josenice faz uma reflexão sobre a atual proposta da EEPCG, na oferta de atendimento educacional especializado aos alunos incluídos, por meio de oficinas. Relata que duas oficinas foram criadas e fechadas devido à falta de demanda, o que ela explica como uma dificuldade das escolas e das crianças em conviver com as crianças da EEPCG. No seu entender, os alunos incluídos na escola comum que buscam o atendimento educacional especializado são impactados com a convivência com os alunos da Paulo Campos, que, atualmente, na sua maioria, apresentam maior comprometimento (não falam, não andam). Não só os alunos, diz a participante: *“Já atendi profissionais... quando eles viram os casos que atendíamos, muito graves, que não sustentam o pescoço, em cadeira de rodas, psicóticos... percebi uma reação de medo. Algumas professoras e pedagogas que vieram visitar a escola também se expressaram frente a esse impacto, dizendo que seus alunos não querem ficar nas oficinas, que os alunos dizem: ‘Ah! Eu não quero ficar nessa escola, essa escola é escola de doido’.”* Portanto, enfatiza a professora,

faz-se necessária uma sensibilização maior em relação à diversidade dos alunos e à convivência entre eles.

Conforme seu modo de pensar, considera importante *“o aluno ser feliz, se expressar, conviver com os outros”*. *“Muitas mães chegam e perguntam: ‘Será que ele vai aprender?’ Eu costumo falar para algumas mães que aprender a ler e escrever não é o mais importante. O mais importante é uma qualidade de vida para esse aluno e o mais importante de tudo mesmo é ser feliz. É importante gostar de estar no ambiente, de encontrar os colegas”*. Acrescenta: *“Marca muito aquela turma que vai avançando nas questões cognitivas... é aquela explosão, eu estou conseguindo ler! Isso é gratificante”*. *“Toda vez que a gente consegue alfabetizar um aluno, que seja um, isso eu acho marcante”*.

Quando questionada sobre o que a EEPCG significa para ela, responde que vê a escola como um laboratório de aprendizagem, onde ela aprende todos os dias. Diz: *“Enquanto pedagoga e professora, estou aprendendo todos os dias. Com atitude, com postura. Eu fico pensando assim, como seria interessante que outros profissionais de outras áreas olhassem por esse lado. Aprendessem na observação, interagindo com ele”*. No seu modo de pensar, seria muito interessante se outros profissionais olhassem a EEPCG com essa visão, pois é um espaço rico de aprendizagens, e afirma que é *“o melhor lugar para se trabalhar”*. Fala do carinho que os alunos têm por suas professoras, a receptividade que apresentam quando ela própria retorna de um curso de capacitação, é *“uma chuva de abraços e beijos”*. *“Acho isso o máximo, eu gosto disso. Muitas vezes ele não fala, mas o abraço, aquele beijo, a receptividade...”*

A participante conclui: *“Gosto de trabalhar aqui. Gosto do que faço, do meu ambiente de trabalho. Se Deus quiser, quero me aposentar aqui, quero continuar a desenvolver meu trabalho aprendendo com os colegas, com os alunos”*.

Em todo diálogo, Josenice estava à vontade e expressou seu prazer em colaborar com nossa pesquisa. Nas suas opiniões, ficou patente a importância que ela confere à formação do professor para o atendimento de qualidade ao aluno. Ela reconhece a importância da EEPCG no contexto da educação especial no município e valoriza seu trabalho e sua formação.

Entrevistada número 06: professora Edna

“O trabalho na EPCG foi minha primeira experiência, e me apaixonei.”

Professora de educação básica, graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia, com experiência na docência nos anos iniciais, cursos de capacitação em educação, cursos específicos em Educação Especial, 20 anos na EEPCG.

Segundo a participante, a EEPCG foi sua primeira experiência de trabalho, e pela qual se apaixonou. *“Eu vim...e gostei...comecei a trabalhar”. “Como eu entrei, não tinha experiência com crianças especiais, mas era como se tivesse, o apoio que a equipe dava. Foi a primeira experiência que tive e me apaixonei”*. Edna faz referência aos primeiros anos de seu trabalho na EEPCG, ainda na parceria com a APAE/GV, e, com afeto, relembra a equipe de trabalho, as oficinas de capacitação, as relações afetivas entre os colegas, o carinho dado aos alunos, o apoio aos professores. Naquela época, os alunos tinham atendimento com técnicos da saúde. Esse período, na visão da professora, foi o melhor. Diz: *“Sei lá, não sei se a gente trabalhava mais animada, tinha tanto prazer...”* Ao lembrar os bons momentos vividos na escola, fala das festas juninas, que eram muito boas, com participação dos alunos e suas famílias, e também do Especial Arte, que era muito bacana e que marcou a prática pedagógica. Edna fala desse período de sua vivência e marca a saudade dos profissionais e da forma de organização do atendimento aos alunos. Conta pequenos detalhes desse atendimento pela equipe multiprofissional e afirma que considera importante o atendimento clínico ao aluno. Em sua opinião, se a escola tem o profissional especializado, o atendimento ao aluno deveria ser realizado. Cita um exemplo: *“Os alunos na minha sala têm problema de linguagem e não têm atendimento. A fala da equipe é que não pode dar atendimento individualizado”*.

Sobre a inclusão, diz que *“não é muito a favor, do modo como às vezes acontece, sem o preparo necessário com o professor”*, mas sabe que tem que acontecer. Na Escola Estadual Paulo Campos, com a política de Educação Especial, fez-se a inclusão de muitos alunos no ensino comum, e, na visão da entrevistada, o processo poderia ter sido mais lento. *“Aconteceu tudo muito rápido. Acho que poderia ter sido mais lentamente”*. Ressalta que os alunos jovens e adultos saíram

da EEPCG para APAE-GV, e a escola, que já teve quase 300 alunos, agora tem perto de 73.

A entrevistada conta que a saída da escola do prédio da APAE *“foi meio complicada; a diretora falou que a APAE não queria mais ceder o espaço para a escola. Aí, foi aquele vai sair, vai sair...”* O Estado indicou procurar outro espaço. *“Assim conseguimos esse espaço alugado e adaptado. Viemos para cá”. “Minha expectativa era de melhoria para os alunos, atendimento com a equipe multiprofissional. Creio que fiquei decepcionada”. “Temos profissionais especializados, que eles fossem na sala e levassem um trabalho diferenciado para fazer na sala, com os alunos. Não precisa ser todo dia. Eles conhecem os alunos...”*

O atendimento a que se refere a participante é o atendimento de fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia e terapeuta ocupacional que, em sua opinião, deveria ser realizado na sala para grupos de alunos, pela equipe multiprofissional que trabalha na escola. Como a escola tinha parceria com a APAE, alguns alunos tinham atendimento clínico com profissionais da saúde. Esse atendimento, segundo a entrevistada, deveria ser ofertado ao aluno.

Seu desejo para a EEPCG é que o entrosamento das professoras e analistas da educação funcione para o bem do aluno. Ao longo de todo diálogo, a entrevistada valorizava o atendimento clínico, como necessário ao aluno com necessidades educacionais especiais. Conta que sente falta desse atendimento para melhor qualidade na prática pedagógica. Fez pequenos relatos de suas práticas, com e sem apoio de técnicos, e mostra sua preocupação com as mudanças administrativas e pedagógicas nos últimos anos, a partir das transformações da Educação Especial. Fala do sentimento de desistência frente a algumas situações de ordem técnica e administrativa, mas afirma seu prazer de trabalhar na escola *“Eu aprendi demais nessa escola. Gosto demais”*. Afirma seu compromisso com o direito do aluno com necessidades educacionais especiais a uma escola de qualidade, e seu maior sonho *“é uma equipe de profissionais que funcione para o bem do aluno”*.

A professora mostrou seu envolvimento afetivo com os alunos e, de modo geral, defende o atendimento clínico para o aluno com necessidades educacionais especiais e a escola especial. Hoje, na organização atual da Educação Especial, esse atendimento corresponde ao atendimento educacional especializado. O modelo clínico vivenciado pela professora, na parceria entre a escola e a APAE/GV, é idealizado por ela e por outras como a melhor opção para o atendimento ao aluno

com necessidades educacionais especiais. Edna valoriza sua prática de trabalho na EEPCG e tudo que aprendeu com os alunos na sua trajetória profissional. Apresentou-se disponível e interessada em participar da pesquisa.

São essas, portanto, as professoras que se tornaram sujeitos desta pesquisa. Refletindo sobre suas falas, buscamos compreender como vivenciaram as transformações que as mudanças na Educação Especial ocasionaram em suas práticas profissionais, em sua identidade como professoras de ensino especial, em seus saberes. Por meio das noções de desterritorialização/reterritorialização, realizamos uma análise dessas transformações, propomos uma maneira de compreender o vivido dessas professoras e de pensar sobre suas territorialidades e, também, sobre tantas outras professoras de Ensino Especial que deixam suas marcas, sob as variadas formas de relações sociais no território da Educação Especial.

4.2 MARCAS DAS TERRITORIALIDADES

Em nossa tentativa de compreender, como exposto acima, o vivido pelas professoras, consideramos que, no cotidiano de suas práticas, nas relações construídas com os alunos com necessidades especiais, nas relações sociais com as demais professoras, com a diretora, técnicos e analistas da educação da escola, com as famílias, elas constroem territorialidades. Estas se manifestam em atitudes acolhedoras para com seus alunos, nos conflitos existentes e nas indagações sobre o processo de transformação da Educação Especial na direção inclusiva. Assim, ao falar de territorialidades, enfatizamos o caráter simbólico-cultural do território.

Na escuta que fizemos das entrevistas, o território vivido aparece em toda sua complexidade, revelador do processo sócio-histórico que apresenta aspectos políticos, administrativos, sociais, psicológicos e afetivos. Quando fazemos referência ao território vivido, queremos destacar as relações sociais desenvolvidas, as práticas de trabalho, as viagens, festas e projetos realizados, o dia-a-dia da instituição escolar. O vivido permanece vivo para as professoras. A EEPCG, como território, apresenta-se para elas com significados afetivos e emocionais. Podemos afirmar que elas construíram laços territoriais muito fortes com a Educação Especial

e com a EEPCG. Haesbaert (2009) cita Bonnemaïson e Cambrèzy (1986), que afirmam:

O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território cultural precede o território político e com ainda mais razão precede o espaço econômico (BONNEMAISON; CAMBRÉZY, 1996, p.10 *apud* HAESBAERT, 2009, p.72).

Os territórios da Educação Especial e da EEPCG são investidos de valores não só materiais, mas também valores éticos, simbólicos e afetivos. O envolvimento e compromisso com o trabalho são elementos que se apresentam em todos os diálogos com as professoras. O trabalho, para elas, é um aspecto marcante de suas vidas, carregando forte significado afetivo. Os seguintes extratos de relatos espelham esses laços, revelam os valores simbólicos e afetivos da escola.

“A escola é um aprendizado, aprendizado profissional e particular na vida da gente” (professora Brígida).

“Essa escola deveria sempre existir, é uma escola humana, solidária” (professora Brígida).

“A EPCG é sonho de muitos” (professora Brígida).

“É marcante na escola... os professores trabalham há muitos anos e não querem mudar de escola, é opção ficar na escola, saem quando se aposentam. A gente mesmo se seleciona para trabalhar aqui. Todos estão aqui para fazer o melhor” (professora Brígida).

“É um lugar prazeroso, mesmo quando as circunstâncias não são favoráveis” (professora Regina).

“É uma escola que deveria ser a menina dos olhos de Governador Valadares” (professora Zilma).

“Essa escola é um laboratório de aprendizagem” (professora Josenice).

“É o melhor lugar para trabalhar. Gosto de trabalhar aqui, quero aposentar aqui, continuar aprendendo com colegas e alunos (professora Josenice).

“É a primeira escola que trabalhei... foi minha primeira experiência, e me apaixonei” (professora Edna).

“Trabalhar na EPCG me fez dar valor à vida, me fez crescer na valorização da vida” (professora Agda).

“Quando uma criança supera um obstáculo, para nós é um ganho grande, isso satisfaz. A gente se sente engrandecida. Às vezes quando vou contar alguma coisa, dessa manifestação é arrepio e até choro. Não é choro de tristeza é de emoção, por ver que aquela criança conseguiu isso” (professora Agda).

Diante desses depoimentos, podemos dizer que o trabalho na EEPCG propiciou a construção de territorialidades, que as professoras, ao territorializarem essa escola, envolveram-se com seus integrantes, assumiram seus desafios, identificaram-se como defensoras de determinadas causas e sujeitos.

As mudanças vivenciadas pelas professoras no contexto das transformações da EEPCG são compreendidas como agenciadoras de novas territorialidades. As velhas territorialidades aparecem mais nítidas ou mais fáceis de serem identificadas no processo de desterritorialização, uma vez que as professoras estão reagindo afetivamente às perdas: a perda do espaço físico, antes com maior amplitude, nas formas de acomodação das práticas de trabalho, perda dos alunos que foram incluídos na escola comum e de outros que ficaram na APAE-GV, perda de conceitos e paradigmas, de parcerias institucionais, de laços afetivos e sociais. As novas territorialidades, no processo de reterritorialização enquanto construção de nova identidade, aparecem como forma de organização sob novos padrões legais, novos conhecimentos na perspectiva da educação inclusiva. Estas, aparecem com menor clareza, não sendo tão valorizadas pelas professoras. Entre as velhas e as novas territorialidades, aparecem sempre os laços territoriais desenvolvidos com o trabalho e com os alunos.

Outra marca das territorialidades das professores é a importância do reconhecimento de seu trabalho e de seus saberes. Dentre as atividades vividas, são citadas a Cozinha Experimental, Sala de Expressão Corporal, Oficina Pedagógica (marcenaria e arte), Festival Arte, Olimpíadas, Festa Junina, Jornada Pedagógica. Essas vivências trazem inscritas, na memória das professoras, uma rede de valores simbólicos que davam visibilidade a suas práticas.

O Festival Arte é a atividade apontada por todas as professoras como encontro mais significativo. Esse Festival é um evento cultural realizado, inicialmente, em parceria com a APAE, e, posteriormente, apropriado pela escola EEPCG como “Especial Arte”. O evento é uma forma alternativa de trabalhar os conteúdos curriculares. Apresenta trabalhos nos gêneros de artes cênicas e dança, o que favorece a revelação de talentos dos educandos. Foram realizados, pela escola, dois eventos no Teatro Atiaia de Governador Valadares, nos anos 2001 e 2003 e, na fala carregada de afetividade de uma professora, com “*lotação esgotada*”. Outras professoras assim se expressam sobre o Especial Arte:

“O Especial Arte retrata a diversidade da escola, usa a arte em favor dos alunos [...] marcou muito... foi sucesso [...] O Especial Arte é um evento muito importante para a escola” (professora Regina).

“O Especial Arte contribui para nosso reconhecimento, apresenta o potencial das crianças, contribui para o crescimento das professoras, apresenta a escola e os alunos” (professora Agda).

Assim, nas relações sociais vividas no trabalho na EEPCG, as professoras construíram territorialidades. Entendemos como expressão dessas territorialidades: o comprometimento das professoras com os alunos, com os pais e com a realidade social de cada família; a capacidade de se organizar no entorno da escola, de seus alunos e familiares e de manter forte a identidade da EEPCG reconstruída dentro de outro espaço físico após a separação com a APAE/GV. Outra expressão de territorialidade são ações, atitudes em favor do direito de seus alunos ao atendimento educacional especializado. O território de trabalho das professoras é marcado por essas lutas e conquistas e perdas.

4.3 MOVIMENTOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO/RETERRITORIALIZAÇÃO

Ao refletir sobre os processo de desterritorialização/reterritorialização vividos pelas professoras da EEPCG no enfrentamento das transformações da Educação Especial, visualizamos três planos, que são atravessados por esses processos de maneira simultânea planos histórico-temporal, espacial e simbólico.

Como estratégia de construção de um primeiro elemento de análise desses processos, remetemo-nos ao **plano histórico-temporal** pensando na trajetória da EEPCG. Vamos levar em conta as mais de duas décadas de existência da EEPCG (1987-2011) e os laços históricos da parceria com APAE/GV no atendimento especializado às pessoas com deficiência. Nessa parceria, as professoras vivenciaram várias situações em que a EEPCG e a APAE/GV se apresentavam como um só território, imbricadas numa relação identitária, no atendimento às pessoas com deficiência. Relativamente ao território “EEPCG/APAE/GV”, observamos, nas falas das professoras, a presença de um forte sentimento de pertença e identificação com a defesa dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, o que faz com que elas se vejam como agentes dessa

memória, nomeando esse território, relacionando-o com a luta histórica de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Em sua entrevista, a professora Brígida relata que, ao ser indagada sobre onde trabalhava, muitas vezes, respondia, para sua surpresa: *“Na escola da APAE”*. Esse laço afetivo e identitário sempre uniu as professoras da EEPCG à APAE/GV.

Nesse contexto, a EEPCG tinha sua posição reforçada pela influência tradicional e representatividade da APAE/GV, que, no cenário dos movimentos sociais, buscava benefícios que também eram transferidos para a EEPCG. A partir dessa ligação inicial com a APAE/GV, constituiu-se a singularidade da EEPCG.

Essa singularidade se expressa no domínio exclusivo, no município, na rede pública de ensino, como escola de ensino especial. Essa posição particular da EEPCG, no contexto da Educação Especial do município, tem forte conotação simbólica para as professoras. No texto das entrevistas, encontramos expressões carregadas de valor simbólico, em relação ao território da EEPCG, que retratam a construção, no plano histórico-temporal, de uma especificidade.

“Essa escola deveria sempre existir, é uma escola humana, solidária [...] A escola é um aprendizado, aprendizado profissional e particular na vida da gente” (professora Brígida).

“A Paulo Campos é sonho de muitos [...] Aqui a gente aprende muito com os alunos, com os colegas de trabalho, aprende pra vida” (professora Brígida).

“É a nossa vida. Não tem como desvincular dessa vida. É lição de vida. É uma experiência e uma lição de vida” (professora Zilma).

“A Paulo Campos é um lugar prazeroso... gosto de ser professora aqui... tenho liberdade de fazer o trabalho que acredito” (professora Regina).

Ainda é preciso levar em conta, para compreender a ideia de especificidade, que as professoras têm um legado teórico-prático acumulado que é respeitado por seus pares e que, ao longo dos anos, tem contribuído com a Educação Especial local. Por fim, podemos ressaltar o desafio das professoras da EPCG em responder aos novos paradigmas e transformações da Educação Especial.

Um segundo elemento de análise dos processos de desterritorialização/reterritorialização, vivenciados pelas professoras, refere-se ao **plano espacial**. A mudança de prédio foi um marco de aprofundamento dos processos de desterritorialização/reterritorialização, vivenciados pelas professoras da EEPCG, processos esses que se vinham desenvolvendo em relação aos

paradigmas da Educação Especial. Nesse momento, o território, vivido em toda sua complexidade, revela uma realidade histórica, que apresenta aspectos administrativos, políticos, sociais e afetivo-psicológicos. Levando-se em conta a desterritorialização, essas dimensões ficam presentes na memória dos desterritorializados. O significado do território vivido permanece. Assim, para as professoras, a dimensão simbólica, as práticas vividas no prédio da APAE/GV relativas ao valor educacional em relação à clientela atendida, permanecem além da separação do prédio.

Na descrição dessa fase pelas entrevistadas, podemos vislumbrar, claramente os laços afetivos, sociais e institucionais construídos nos mais de 20 anos de convivência no prédio da APAE/GV. As participantes fazem referência aos espaços físicos partilhados, aos eventos realizados, aos alunos deixados:

“A gente gostaria que tivesse continuado uma coisa só... Fiquei com mágoa da separação... pelos anos de parceria, pelos alunos deixados para trás. Os alunos não entendiam o processo, foi uma família dividida, um processo doloroso” (professora Brígida).

“Antes, eu tinha pavor de sair de lá. O prédio era muito bom! A rede física era boa. Puxa vida! As salas eram ótimas, com espaço. Eu achava que tinha que melhorar para funcionar junto, mas as coisas caminharam em outra direção” (professora Regina).

A constituição da EEPCG é marcada pela trajetória das professoras e também pela cultura vivenciada nas relações sociais e relações de trabalho. O sentido real da história de vida profissional dessas professoras fica na memória e vai ressurgir na nova EEPCG, que busca firmar sua identidade. As práticas cotidianas no território vivido, espaço de relações sociais e processos de trabalho dão ritmo à constituição do novo território da EEPCG. Aos poucos, as professoras depositam suas marcas no território que serve como aporte de suas identificações e passam a fazer novos agenciamentos. Isso significa reterritorializar a partir das demandas, respondendo aos estímulos que norteiam a nova estrutura e organização. Entendemos que as novas territorialidades nascem diante desse conjunto de vivências das professoras que viverão em outro contexto espacial, outras divisões de espaços e formas de organização de trabalho, permeadas por elementos que remetem, a todo momento, a um território anterior. Como mostra a fala da professora Regina:

“Agora aqui é nossa escola, a nossa escola precisa ser reconhecida. Ela precisa expandir um pouco mais o trabalho.” (professora Regina).

Um último elemento a ser analisado nos processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras em relação à EEPCG é o que chamamos de **plano simbólico**. Conforme Haesbaert (2009, p.40), “a dimensão simbólico-cultural mais subjetiva, em que o território aparece, sobretudo, como produto de apropriação, valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”. Nesse sentido, buscamos compreender essa valorização simbólica do território vivido na apreensão das ações das professoras em relação à EEPCG. Assinalamos a forte representação simbólica das professoras, em relação à escola, que aparece de modo significativo no texto das entrevistas, através de falas marcantes das subjetividades em relação ao território vivido.

“Foi minha primeira experiência. Eu me apaixonei” (professora Edna).

“É a nossa vida. Não tem como desvincular dessa vida [...] É uma experiência e lição de vida” (professora Zilma).

“Olha, é quase metade da minha vida. Eu não consigo me ver trabalhando em outra escola” (professora Regina).

Os processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras frente à mudança da Educação Especial são fortemente influenciados pelos valores afetivos, que marcam seus saberes e suas práticas de trabalho. As professoras, ao protagonizarem processos de reterritorialização, empreendem um modo particular às suas práticas através da criatividade, inventividade e do enraizamento na Educação Especial. Isso foi observado no diálogo com as participantes, que, em vários momentos, descreviam recortes de suas práticas de trabalho. Percebe-se que boa parte do saber tradicional, na perspectiva da integração, foi desterritorializado/reterritorializado na perspectiva da educação inclusiva.

Esse elemento simbólico não pode ser visto em separado, pois está presente nas outras dimensões do território, imbricado nos laços territoriais das professoras com a APAE/GV, a EEPCG e com a Educação Especial, à qual dedicam seu labor¹⁷ com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Podemos

¹⁷ O labor é a atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida (ARENDDT, 1958/2003, p.5).

dizer que as professoras, nas relações cotidianas com o espaço, alicerçam, constroem dimensões, projetam seus sonhos para o devir da EEPCG. Em sentido amplo, essa capacidade de transformação, proporcionada pela ação do trabalho, agrega o valor material à EEPCG, além do valor simbólico. Esse processo de valorização encontra-se também, fortemente, arraigado na Educação Especial, sendo esse valor evidenciado pelas professoras na forma diferenciada de se apropriarem do espaço, a forma simbólica. Assim, podemos fazer uma leitura dos fortes laços que envolvem as professoras e a EEPCG, nos enraizamentos, nas suas práticas de trabalho, nos encontros das relações sociais.

Ao analisar os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da EEPCG, chegamos à ideia de multiterritorialidade.

Haesbaert (2009) observa que o território, enquanto espaço vivido, é sempre múltiplo, “diverso e complexo” e afirma que

sempre vivemos uma multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade” (HAESBAERT, 2009, p.344).

Assim, também compreendemos que vivemos uma diversidade ou um conjunto de opções de territórios/territorialidades com as quais podemos interagir, ter acesso e trânsito. Conforme Haesbaert (2009), as formas básicas de multiterritorialidade ocorrem associadas a novas tecnologias que, “de certa forma, revolucionaram, ao longo do século XX, nossa dinâmica socioespacial ou geográfica” (HAESBAERT, 2009, p.345). Uma das formas de multiterritorialidade é aquela proporcionada pela facilidade de deslocamento físico rápido, constante e na escala global. A outra forma é a que permite, por meio de acesso às tecnologias, contar e agir sobre múltiplos territórios. Nesse contexto, podemos ter acesso a múltiplos territórios e vivenciar territorialidades em diferentes modalidades, de forma concomitante (no caso da mobilidade “virtual”), ou sucessiva (no caso da mobilidade física). Não vamos aprofundar sobre aspectos e condições dessa multiterritorialidade contemporânea que envolve uma grande multiplicidade de territórios e sua articulação com territórios-rede, pois não se trata do foco principal em nosso estudo.

No entanto, podemos pontuar que, no mundo atual, vivemos uma “multiterritorialidade”, reiterando o que defende Haesbaert (2009). Nesse sentido, não podemos deixar de considerar também os processos vivenciados pelas professoras como vivência de múltiplos territórios.

A EEPCG se posiciona frente à proposta de educação inclusiva e atende, exclusivamente, alunos com necessidades educacionais especiais. E, diante desse fato, colocamos algumas perguntas sobre o devir (o “tornar-se”) da EEPCG. Devir “é relativo à economia do desejo. Os fluxos de desejo procedem por afetos e devires” (GUATTARI; RONILK, 2010, p.283). Os autores propõem pensar o desejo como um agenciamento criativo e, nessa concepção, o desejo cria territórios, pois ele estabelece uma série de agenciamentos.

O desejo, em Deleuze e Guattari (1992) se compõe de diagramas de um plano, como se fosse um bloco de devires atuais, sendo, de certa forma, construtivista, revolucionário e imanente.

O desejo não é mais simbólico do que figurativo [...] ele é feito de diferentes linhas que se entrecruzam, se conjugam ou se impedem, e que constituem este ou aquele agenciamento sobre o plano de imanência (DELEUZE; PARNET, 1998, p.113).

O desejo é um operador efetivo que se confunde, muitas vezes, com as variáveis de um agenciamento.

O devir irrompe no tempo, mas não provém dele, não se reduz a ele. “O devir nasce da História e volta a cair nela, mas não é a história. Em si mesmo não tem nem princípio nem fim, tem apenas um meio. Por isso é mais geográfico do que histórico” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.99).

Os processos de desterritorialização/reterritorialização se cruzam no devir. As professoras indagam sobre o devir da EEPCG, ignorando que estão nesse processo, e que ele não será determinado pela história. Para Deleuze e Guattari:

A história designa o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais nos desviamos para nos tornarmos, ou seja, para criarmos qualquer coisa de novo... Sem a história o devir permaneceria indeterminado, mas o devir não é a história (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.86).

Nas entrevistas, as professoras expressam a preocupação com o futuro da EEPCG frente às transformações da Educação Especial na perspectiva da

educação inclusiva. Indagam sobre alternativas de atendimento educacional especializado, fazem análises sobre a redução de matrícula de alunos, sonham com uma determinada Paulo Campos e assim expressam seus desejos:

“O sonho que tenho é que essa escola fosse modelo total. Porque tem condições de ser” (professora Zilma).

“Sonho com o entrosamento das professoras e analistas da educação para o bem do aluno [...] Uma equipe de profissionais que funcione para o bem do aluno” (professora Edna).

“Essa escola precisa expandir” (professora Regina).

“Será que é utopia?” — Indaga a professora Regina. Ao que ela mesma responde: “Não sabemos como fazer... Temos que pensar. Caminhar juntas... Precisamos do trabalho de todos... as coisas não podem ficar fragmentadas”.

Essas afirmações não são predeterminadas nem planejadas; surgem no diálogo da entrevista e podem ser tomadas como

fruto de um pensamento que é produzido a partir dos encontros, dos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, da construção do plano de imanência do pensamento, que por sua vez também é povoado de conceitos (HAESBAERT; BRUCE, 2002, p.29).

Podemos considerar que as professoras da EEPCG traçam linhas para seu futuro, ignorando que o fazem, e expressam seus desejos, aqui entendidos como força criadora, advogam uma EEPCG que deveria ter sido, desde sempre, um modelo, uma referência da educação (força simbólica), considerando o direito à educação de qualidade das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ainda é possível fazer a leitura do social desde o desejo, fazer a passagem do desejo ao político, nos quadros dos modos de subjetivação (GUATTARI; RONILK, 2010). Na visão dos autores, as estratégias da economia do desejo, no campo social, são micropolíticas. Essas estratégias vão surgindo dos encontros vivenciados nas práticas de trabalho, encontros sociais e outras estratégias que se agregam depois no movimento cotidiano. Seja qual for seu tempo, seu lugar, trata-se de uma invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida e afetos, uma busca de saídas. As professoras, sem saber, são protagonistas coletivas nesse período da história do devir da EEPCG. Guattari, em

um debate, expressa o que, em nossa visão, vivenciam as professoras em relação ao Devir da EEPCG:

Dirigimo-nos aos inconscientes que protestam. Procuramos aliados. “E temos a impressão de que esses aliados já existem, de que não esperam por nós, de que há muita gente que está farta, que pensa, sente e trabalha em direções análogas: nada a ver com a moda, mas com um ‘ar do tempo’ mais profundo, no qual se fazem investigações convergentes em domínios muito diversos” (GUATTARI; RONILK, 2010, p.18-19).

Buscando finalizar nossas considerações sobre os processos de desterritorialização/reterritorialização das professoras na vivência das transformações da Educação Especial da EEPCG, encontramos em Haesbaert (2009, p.369) o que nos parece descrever esses processos — “Amor por tudo aquilo que existe”. A partir dos encontros com as professoras em seu espaço de trabalho, nos encontros sociais, pelos textos das entrevistas e pela afetividade perceptível em cada uma das participantes em relação ao espaço vivido da EEPCG, podemos afirmar que esse amor é parte da trajetória de trabalho de cada participante.

O autor faz referência a esse “amor”, que deveria estar no centro de nossos processos de desterritorialização, pela construção de novos territórios, efetivamente espaços de apropriação e identificação social, em cuja transformação nos sentíssemos identificados e comprometidos. Em nossa compreensão dos processos de reterritorialização das professoras da EEPCG, acreditamos que ocorrem através de uma reapropriação dos espaços.

5 CONCLUSÃO

O começo e o fim estão em todo lugar. Um é imediatamente o outro e, ao mesmo tempo, a sua negação. No ponto final (formal) de um trabalho está a chave para um novo processo de investigação científica. Não há conclusões terminadas, elaboradas, acabadas e, sim, questionamentos, interrogações, para que se avance progressivamente na produção do conhecimento que não acaba nunca (SILVA L., 2001, p.20).

Este estudo buscou compreender os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da EEPCG no contexto das transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares. Nosso olhar esteve direcionado a essas protagonistas que, não tão visíveis no processo amplo das transformações da Educação Especial, contribuíram com sua disponibilidade em participar da pesquisa e nos apresentaram, sob a forma de relatos, suas práticas e trajetórias vividas na EEPCG.

Abordamos as transformações da Educação Especial, discutindo os novos paradigmas e as ações dos sistemas de ensino estadual e municipal em consequência dessas modificações, buscando uma “leitura geográfica” de tal processo, feita por meio de conceitos dos estudos territoriais. Empreendemos uma compreensão dessa transformação sob a ótica dos conceitos de desterritorialização/reterritorialização. Assim, tentamos contribuir para a compreensão dessas transformações, especialmente sob a ótica das professoras, de uma maneira nova, qual seja, sob o olhar dos estudos do território.

Esta pesquisa permitiu mostrar que, na rede estadual e municipal de ensino em Governador Valadares, as políticas de educação inclusiva estão sendo consolidadas nas relações sociais entre professores, alunos, famílias e escolas, de modo amplo, nos sistemas de ensino. As professoras entrevistadas refletiram sobre as práticas de trabalho, sobre os saberes da Educação Especial e, conseqüentemente, sobre os preconceitos, os valores, os paradigmas vivenciados até então e a partir das novas concepções da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Expressaram seu desejo de atualizar seus conhecimentos e a busca por novas estratégias, recursos e serviços de apoio ao modelo inclusivo. Consideramos que um novo paradigma, ou seja, o paradigma da “educação para todos”, está sendo consolidado no município de

Governador Valadares, buscando construir-se, de acordo com as diretrizes inclusivas de um sistema educacional que deve acolher todos os alunos.

Os processos de transformações, pelos quais passaram as professoras, demarcam conflitos subjetivos, explicitados pelos desejos e pela resistência em relação às rápidas mudanças da Educação Especial. Nesta pesquisa, entendemos esses processos como desterritorialização/reterritorialização, compreendidos nos planos histórico-temporal, espacial e simbólico. Esses processos são marcados por modificações de códigos, símbolos e saberes que conduziram para novas territorialidades. As professoras reterritorializaram as práticas de organização e funcionamento da EEPCG, suas práticas pedagógicas e a própria instituição. As professoras expressam, em sua relação com a EEPCG, características singulares de laços territoriais e relações identitárias. Podemos observar esses laços, através dos relatos textuais das professoras, que expressam sentimentos intensos em relação ao seu trabalho, como: “força”, “coragem”, “vida”, “prazer”, “emoção” “afetividade”, “desafio”. Esses sentimentos marcam os laços identitários com a EEPCG e com o trabalho na Educação Especial. O território, aí, não seria um simples instrumento de domínio político-econômico e/ou espaço público de exercício de uma pretensa cidadania, ou função profissional, mas, efetivamente, um espaço de identificação e (re)criação do/com o território.

As territorialidades construídas nesse território são vividas como um movimento constante. As professoras processam as suas experiências territoriais vividas no território de origem (o paradigma da integração e a parceria com a APAE-GV) em concomitância com aquelas que estranham, por serem novas territorialidades. Esse reconhecimento e esse estranhamento levam as professoras a criarem ou aplicarem estratégias que são influenciadas pelas experiências adquiridas nas suas territorialidades, agora múltiplas, pois mesclam as influências territoriais vividas com as de outros territórios.

Mais do que de território unitário... devemos priorizar assim a dinâmica combinada de múltiplos territórios ou “multiterritorialidade”, melhor expressa pelas concepções de territorialização e desterritorialização... Essas dinâmicas se desdobram num *continuum* que vai do caráter mais concreto ao mais simbólico, sem que um esteja dicotomicamente separado do outro. No caso de um indivíduo e/ ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi)territórios integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço (HAESBAERT, 2009, p.341).

Assim, o autor expressa a diversidade territorial em termos de dimensões sociais, ritmos, escalas, ou convivência lado a lado de territórios distintos, que correspondem a “múltiplos territórios” ou “múltiplas territorialidades” (HAESBAERT, 2009).

Analisando a EEPCG no contexto da Educação Especial, podemos perceber que suas modificações, enquanto um território educacional, atingem as formas de poder e as relações sociais e, de modo mais amplo, os trabalhadores da educação, os alunos, as famílias, o sistema de ensino público, e até outras instituições que prestam serviços ao aluno com necessidades educacionais especiais. Assim, as mais diversas formas de organização social veem-se mergulhadas, imbricadas, nesse novo contexto em um permanente movimento, reorganizando-se em consequência das transformações decorrentes das novas políticas públicas. Enfim, podemos dizer que se encontram em um incessante desterritorializar/reterritorializar.

Através da escuta e de diálogos, buscando entender os processos vividos pelas professoras, apresentamos uma análise desses processos, uma vez que consideramos nosso estudo como uma primeira leitura das transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares, a partir dos conceitos de território. Outras leituras serão postadas, com novas indagações, provocações, em novos contextos sócio-históricos. Caminhos investigativos podem ser desenhados com a utilização dos conceitos de estudos territoriais que abrem uma nova possibilidade de investigação e compreensão dos fenômenos educacionais. Este estudo se apresenta como uma contribuição à possibilidade de utilização do conceito de território como elemento de relações interdisciplinares. Como argumenta Saquet (2007) a produção do conhecimento e do pensamento é processual, relacional e ocorre simultaneamente.

Um dos aspectos que marcou este estudo foi a apreensão da complexidade das relações quando lidas a partir do território e como os processos de desterritorialização/reterritorialização podem ser diferentes para cada sujeito envolvido nessa experiência. Saquet (2007, p.70) nos adverte que:

as forças econômicas, políticas e culturais que condicionam o território e a territorialidade, geram des-territorialidade e as *novas* territorialidades. Por isso, é necessário contextualizar estes processos em cada momento, período e lugar (SAQUET, 2007, p.70).

Pensar a EEPCG como território significa compreendê-la como espaço de vida, onde se realizam todas as dimensões das relações sociais, portanto, multidimensional. Educação, cultura, trabalho, infraestrutura, produção de saberes, políticas, etc. são dimensões das relações sociais que, concomitantemente, interagem e se completam. Lembramos Deleuze e Guattari, com os dizeres:

cada território, cada habitat junta seus planos ou seus panos, não apenas espaço-temporais, mas qualitativos: por exemplo, uma postura e um canto, um canto e uma cor, perceptos e afectos. E cada território engloba ou recorta territórios de outras espécies, ou intercepta trajectos de animais sem território, formando junções interespecíficas (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.163).

Entendemos que o território da EEPCG é palco onde as relações sociais se realizam e são construídas no movimento das transformações da Educação Especial, e o é também na medida em que transforma essas relações sociais.

No que se refere à EEPCG, podemos pensar que ela tem o reconhecimento da comunidade educacional, da sua importância para a população e faz parte de um novo desenho das políticas públicas para a Educação Especial. A reorganização da EEPCG, frente às novas políticas, aponta um novo modelo de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. Ao espelho do futuro se indaga. O espelho responderá.

Acreditamos que o futuro da EEPCG está alicerçado nas relações sociais, cada vez mais, nas trocas de saberes, em experiências integradoras das identidades; acreditamos que essas territorialidades refletirão diretamente nas estratégias para o futuro da EEPCG.

Aventurei-me, portanto, por trilhas não percorridas, no sentido de estabelecer um diálogo entre a educação e um corpo conceitual oriundo do pensamento geográfico, na esperança de compreender os processos de desterritorialização/reterritorialização vivenciados pelas professoras da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães no contexto das transformações da Educação Especial no município de Governador Valadares.

Volto-me para os meus próprios processos de desterritorialização/reterritorialização. Como pesquisadora, ao abandonar o território (i)material da análise deste estudo, posso também assinalar as transformações sofridas no meu campo de saber. No *a posteriori*, as dificuldades iniciais para

encontrar as categorias de análise se mostram como conflitos e contradições que, no meu entender, estão presentes em quaisquer processos de desterritorialização/reterritorialização. Trata-se de processos que impreterivelmente se reinventam toda vez que alguém se aventura a abandonar um território para mergulhar na criação de um outro.

Ao embrenhar-me no território da Educação Especial, nas subjetividades das professoras da EEPCG, na análise dos processos de desterritorialização/reterritorialização, foi-me possível compreender algumas questões sobre mudanças de paradigmas. Assim como um território não é destruído quando abandonado, um paradigma, quando deixado, ainda mantém influências sobre o novo. Nesse viés, podemos entender, com maior nitidez, o porquê da persistência de velhas práticas pedagógicas, que, no contexto da Educação Especial e da educação de um modo geral, ainda se mantêm no cotidiano das escolas. O novo e o velho se misturam em novas territorialidades, imbricados nos processos de desterritorialização/reterritorialização.

Desse modo, finalizo este trabalho, que nunca é individual, mas múltiplo em suas várias dimensões, que foi

construído de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes [...] há linhas de articulações, segmentaridades, estratos, territorialidades, mas também de linhas de fuga, movimentos de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2009, p.11).

Esta experiência, aqui manifestada na escrita desta pesquisa e vivida simultaneamente sob a ótica do pesquisador-sujeito e do estudante-objeto, é fruto das reflexões que empreendi ao me configurar como um observador que busca entender processos vividos, externos a si, mas que, para entendê-los, também deve olhar para sua própria posição, que é, por sua vez, interna ao processo. Assim, o que está aqui materializado como texto, nesta dissertação, trata-se da produção de um modo diferente de pensar, que estará, sempre, em constante movimento. Desterritorializar. Sempre.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.51-63, jul. 2001.

ASSOCIAÇÃO DOS PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. [Portal]. Disponível em: www.apaebrasil.org.br. Acesso em: 06 jan. 2011.

_____. **Histórico da APAE de Governador Valadares**. Governador Valadares, (s/d). (mimeo.).

ASSOCIAÇÃO VALADARENSE DE DEFESA DOS DIREITOS DO EXCEPCIONAL. Histórico da AVADDE. Governador Valadares, 2002. (mimeo.).

BAPTISTA, Cláudio. Colóquio. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos** (1993-2003). Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Direito à educação**: necessidades educacionais especiais/subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001b.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001c.

_____. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, out. 2005.

_____. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, jan./jun. 2008a.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun. 2008b.

_____. INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira. **Dados do censo escolar 2006-2010**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 13 jan. 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 mar. 2010.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CHARLOT, Bernard A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, [on line], v.11, n.31, p.7-18, jan./abr., 2006.

CIAMPA, A. C. **Psicologia Social**: O Homem em Movimento. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de Área Interdisciplinar**. Brasília, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Lisboa: Presença, 1992.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.1. 6ª reimp. São Paulo: Ed. 34, 2009.

DELEUZE, Giles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DUTRA, Claudia P. Colóquio. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan./jun. 2008.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Educação Especial: a travessia na tempestade. **Ensaio Pedagógico**, Brasília, MEC/SEESP, 2007, p.13-22.

EIZIRIK, Marisa Faermann. A Inclusão como dispositivo. **Ensaio Pedagógico**, Brasília, MEC/SEESP, 2007, p.39-49.

ESCOLA ESTADUAL PAULO CAMPOS GUIMARÃES; SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO. **Projeto Sabiá**: oficina de iniciação musical. Governador Valadares, 1998. (mimeo.).

ESCOLA ESTADUAL PAULO CAMPOS GUIMARÃES. **Regimento escolar**. Governador Valadares, 1994. (mimeo.).

_____. **Projeto político-pedagógico**. Governador Valadares, 2009/2010. (mimeo.).

_____. **Histórico da Escola Estadual Paulo Campos Guimarães**. Governador Valadares, 2006. (mimeo.).

FAZENDA, Ivani. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 3.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 9.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos de pesquisa em educação no campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica. **A pesquisa em educação no campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006. p27-39.

FERNANDES, Edicléa M.; ANTUNES, Katiúscia C. V.; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p.53-61.

FERREIRA, Flávia Turino. **Consumo, logo apareço**: produção de subjetividades juvenis na cultura e consumo e do espetáculo. 180f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. 10.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2003.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GLAT, Rosana. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. Questões atuais em Educação Especial I. 3ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão**, Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, 2005.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de S.; PLETSCHE, Márcia D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação 6: inclusão social, desafios de uma educação cidadã**, Rio de Janeiro, UNIGRANRIO Editora, p.13-30, nov. 2006 .

GOVERNADOR VALADARES. **Lei Orgânica do Município de Governador Valadares**. 1990. Ed. Atualizada, 1998.

_____. Resolução n. **02 de 13 de julho de 2005**. Normatiza, para o Sistema de Ensino, as diretrizes da Educação Especial que atenderão alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica. Governador Valadares: Conselho Municipal de Educação, 2005a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano decenal de educação de Governador Valadares/2006-2015**. Governador Valadares, 2005b.

GOVERNADOR VALADARES. **Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva – CRAEDI**. Governador Valadares, 2009. (mimeo).

GUATEMALA. Assembléia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

GUATTARI Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha no nordeste”**. Niterói: EdUFF, 1997.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002.

_____. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.166-205.

HAESBAERT, Rogério; RAMOS, Tatiana Tramontani. O mito da desterritorialização econômica. **Revista GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v.6, n.12, p.25-48, 2004.

HAESBAERT, Rogério **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^o ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. O Direito Público à educação especial. **Revista de Educação PUC- Campinas**, Campinas, n.11, p.15-23, nov. 2001.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p.187-227.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. **R. CEJ**, Brasília, n. 26, p.34-44, jul./set. 2004.

_____. A hora da virada. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, p.18-32, out. 2005.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006a.

_____. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006b.

_____. Colóquio. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.18-32, jan./jun. 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir**: redes de escolas inclusivas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, [s.n.t.].

_____. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 1989.

_____. **Orientação SD nº 01/2005**. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais de 9 de abril de 2005.

_____. [Portal]. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: jan. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Projeto Escolas Especiais**: um novo tempo. Belo Horizonte, (s/d). (mimeo).

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001a.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Davi. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.4, n.1, p.33-40, jan./jun. 2008.

RONILK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SABINO, Fernando Tavares. **O encontro marcado**. 67.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Laura Maria. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÁNCHEZ, Pillar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**, Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, p.7-17, out. 2005.

SAQUET, Marcos Aurélio. Proposições para estudos territoriais. **Geografia**, Paraná, ano VIII, n.15, p.71-85, 2006.

_____. As diferentes abordagens do território e apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v.22, n.43, p.55-76, jan./jun. 2007.

_____. **Abordagens e concepções de território**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, ano 1, n.1, p.11-22, jan./jun. 2001.

SILVA, Lenyra Rique da. **A natureza contraditória do espaço geográfico**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p.76-113.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [on line], v.13, n.39, p.545-554, set./dez 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VALE, Ana Lia Farias. **Migração e territorialização**: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa vista/RR. 225f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2007.