

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ASSESSORIA  
PEDAGÓGICA DA INCLUSÃO EM CAXIAS DO SUL/RS NA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998-2004)**

**Amalia Noemia Cardoso**



**UCS**  
UNIVERSIDADE  
DE CAXIAS DO SUL

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AMALIA NOEMIA CARDOSO**

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA  
INCLUSÃO EM CAXIAS DO SUL/RS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO (1998-2004)**

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

**AMALIA NOEMIA CARDOSO**

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA  
INCLUSÃO EM CAXIAS DO SUL/RS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO (1998-2004)**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

C268p Cardoso, Amalia Noemia

O processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão em Caxias do Sul/RS na Secretaria Municipal de Educação (1998-2004) [recurso eletrônico] / Amalia Noemia Cardoso. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: José Edimar de Souza.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação inclusiva - Caxias do Sul (RS). 2. Educação - Caxias do Sul (RS). 3. História oral. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376(816.5CAXIAS DO SUL)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

**“O Processo de Implantação da Assessoria Pedagógica da Inclusão em Caxias do Sul/RS na Secretaria Municipal de Educação (1998 – 2004)”**

**Amalia Noemia Cardoso**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 29 de novembro de 2023.

Dr. José Edimar de Souza (presidente - UCS)

Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Dra. Gisele Belusso (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Helena Venites Sardagna (UERGS)

## **AGRADECIMENTOS**

Com o término desta pesquisa, são muitos agradecimentos a se fazer. Foram momentos de diálogos, preocupações, desafios, frustrações, conquistas e alegrias, o que só foi possível porque estive rodeada de pessoas que puderam me auxiliar neste percurso.

Agradeço a Deus primeiramente. Sem a fé Nele e na força que vem Dele nada é possível realizar.

Agradeço à minha família, em especial, aos meus amados filhos Miguel e Isaura, pois todos com seu apoio acompanharam o percurso desta pesquisa.

Agradeço ao meu orientador de pesquisa, professor José Edimar de Souza, por seu exemplo profissional, por sua atenção e paciência nesse período de mestrado que envolveu constantes e diversos desafios.

Agradeço a todos os meus professores com os quais tive a honra de estudar em suas disciplinas e em outros momentos informais do curso: Vanderlei Carbonara, Terciane Luchese, Cristina Pescador, Nilda Stecanela, Andreia Mores e Sonia Matos.

Agradeço aos professores, José Edimar de Souza, Carla Beatris Valentini, Gisele Belusso, Helena Venites Sardagna e Cristiane Backes Welter, por sua atenção, colaboração teórica e participação na banca de qualificação e banca final do mestrado.

Agradeço aos meus colegas do PPGEdu pela parceria nessa pesquisa: Cristian Giacomoni, Weslei Vivan, Samanta Vanz, Elisângela Dewes, Aline Copetti e Mariana Dalsotto.

Agradeço aos entrevistados que disponibilizaram seu tempo e atenção para este trabalho: Rozeunice Pacífico, Marijane Costi, Ana Paula Gedoz e Eunice Gomes de Oliveira.

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul, por ser meu espaço de estudos, leituras, escritas, encontros com orientador, professores e colegas. Às secretárias e coordenação do PPGEdu que me acolheram e colaboraram para que esta pesquisa acontecesse.

*O movimento de mudança  
surgiu a partir de uma  
percepção difundida da  
inadequação do paradigma  
tradicional. Esta percepção da  
inadequação só pode ser  
compreendida, se olharmos  
além do âmbito do historiador,  
para as mudanças no mundo  
mais amplo*

**Peter Burke**

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o processo de implantação da assessoria à inclusão no município de Caxias do Sul, na Secretaria Municipal de Educação (SMED) a partir do olhar da assessoria pedagógica, com o propósito de compor uma narrativa histórica. O recorte temporal do estudo é de 1998, período marcado por uma reestruturação da SMED, até 2004, período de final de gestão administrativa que promoveu a referida implantação. A pesquisa, na perspectiva da História Cultural, utiliza-se da metodologia das análises documental histórica e história oral. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa partiram das contribuições dos autores Pesavento (2003), Burke (2008) e Chartier (1991, 2002a). Os documentos analisados incluem relatórios, localizados tanto no seu acervo físico quanto no digitalizado e encontrados no Conselho Municipal de Educação (CME). Também foram analisados: a Revista Pedagógica e o Jornal da Educação Cidadã, do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA); relatórios, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), e; o Jornal Gazeta de Caxias, no Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCXS). Além disso, foram observadas as legislações Nacional, Estadual e Municipal (Lei Orgânica Municipal e Resoluções). Os documentos foram cotejados às narrativas de História Oral de quatro sujeitos envolvidos na Rede Municipal de Educação (RME) de Caxias do Sul no período investigado. A pesquisa foi construída em etapas que resultaram no texto da dissertação compreendida em cinco capítulos e, no decorrer do trabalho, apresentou: o histórico da inclusão em Caxias do Sul; marcos legais da inclusão envolvendo aspectos da escolarização no município; processo de implementação das assessorias pedagógicas à inclusão e seu respectivo trabalho. Conclui-se que inclusão ainda está em processo nos dias de hoje e instiga uma investigação contínua. A implementação das assessorias pedagógicas à inclusão na SMED ocorreu devido plano de governo para a educação no período e aumento na demanda das escolas na necessidade do processo de inclusão na rede municipal.

Palavras-chave: assessoria pedagógica; inclusão; Caxias do Sul/RS.



## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the implementation process of inclusion advisory in the municipality of Caxias do Sul, within the Municipal Department of Education (SMED), from the perspective of educational advisory, with the purpose of composing a historical narrative. The study's temporal scope spans from 1998, marked by a restructuring of the SMED, to 2004, the end of the administrative management period that promoted said implementation. Grounded in the Cultural History perspective, the research employs the methodology of historical document analysis and oral history. The theoretical and methodological framework draws from the contributions of authors such as Pesavento (2003), Burke (2008), and Chartier (1991, 2002a). Analyzed documents include reports located in both physical and digitized archives, found in the Municipal Education Council (CME). Additionally, the Pedagogical Magazine and the Citizen Education Journal from the Municipal Historical Archive João Spadari Adami (AHMJSA), reports from the SMED, and the Gazette of Caxias newspaper from the Memory Center of the City Council of Caxias do Sul (CMCVCXS) were scrutinized. National, State, and Municipal legislation (Municipal Organic Law and Resolutions) were also considered. The documents were cross-referenced with oral history narratives from four individuals involved in the Municipal Education Network (RME) of Caxias do Sul during the investigated period. The research, structured in five chapters, presents the history of inclusion in Caxias do Sul, legal milestones related to inclusion in the municipal education context, the implementation process of pedagogical advisories for inclusion, and their respective work. It is concluded that inclusion is an ongoing process today, prompting continuous investigation. The implementation of pedagogical advisories for inclusion in the SMED was influenced by the government's education plan during the period and the increased demand from schools for the inclusion process in the municipal network.

Keywords: educational advisory; inclusion; Caxias do Sul/RS.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul, com foco no Município de Caxias do Sul.....	16
Figura 2 – Jornal Educação Cidadã e Revista Educação Cidadã.....	35
Figura 3 – Escola Municipal Helen Keller.....	48
Figura 4 – Jornal Gazeta de Caxias do Sul, de 1988.....	50
Figura 5 – Proposta do Plano Municipal de Educação.....	62
Figura 6 – Campanha Nacional Olho no Olho.....	74
Figura 7 – Capa do folder do Seminário da Educação Especial na RME/2004....	81
Figura 8 - Descritivo da Programação do Seminário da Educação Especial na RME/2004.....	82
Figura 9 – Rede Temática: Escolas por Ciclos de Formação.....	85
Figura 10 – Programa Vinculação.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos entrevistados para a pesquisa.....	30
Quadro 2 – Jornal Educação Cidadã – 1999/2004.....	37
Quadro 3 - Revista Pedagógica Educação Cidadã – 2003/2004.....	38
Quadro 4 – Relação das Escolas Municipais com Classe Especial/2004.....	54
Quadro 5 - Relação das Escolas Municipais com Salas de Recursos/2004.....	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Rede Municipal de ensino: alunos, escolas e professores 1898/1910.....	44
Tabela 2 – Alunos, escolas e professores na rede municipal de ensino de Caxias do Sul 1912/1929.....	46
Tabela 3 – Rede municipal de ensino: alunos, escolas e professores – 1932/1945.....	47
Tabela 4 – Relação de número de alunos por professor na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, na categoria de ensino da educação especial – 1965/1991.....	49
Tabela 5 – Número total de escolas da Rede Municipal de Ensino – RME – 1998/2004.....	51
Tabela 6 – Número de professores vinculados a Rede Municipal de Ensino – RME - 1998/2004.....	51
Tabela 7 – Número total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino – RME- 1998/2004.....	51
Tabela 8 – Número total de alunos em Atendimento Educacional Especializado – AEE matriculados na Rede Municipal de Ensino – RME – 1998/2004.....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABPp	Associação Brasileira de Psicopedagogia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHMJSA	Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami – Caxias do Sul/RS
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMCVCXS	Centro de Memória da Câmara de Vereadores de Caxias do Sul
CME	Conselho Municipal de Educação – Caxias do Sul/RS
COMDICA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPU	Educação Primária Universal
FSG	Faculdade da Serra Gaúcha
GAPP	Grupo de Assessoria Político Pedagógico
HEM	Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAPI	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
PAM	Pronto Atendimento Municipal
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RME	Rede Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação – Caxias do Sul/RS
SR	Sala de Recursos
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>O PERCURSO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>20</b>
2.1	UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE TRABALHOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE A TEMÁTICA.....	20
2.2	A HISTÓRIA ORAL COMO DOCUMENTO.....	27
2.3	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	33
<b>3</b>	<b>OS MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO: RELAÇÕES DE CONTEXTO COM CAXIAS DO SUL.....</b>	<b>43</b>
3.1	ASPECTOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM CAXIAS DO SUL.....	43
3.2	A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO (MARCOS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS).....	56
<b>4</b>	<b>OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA INCLUSÃO EM CAXIAS DO SUL.....</b>	<b>67</b>
4.1	O CONTEXTO ENTRE A PROPOSTA DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO E AS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DA INCLUSÃO.....	67
4.2	CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA, ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS E A TRANSIÇÃO DA CLASSE ESPECIAL PARA AS SALAS DE RECURSOS.....	72
4.3	ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA INCLUSÃO.....	77
4.4	DESDOBRAMENTOS DO ATENDIMENTO À INCLUSÃO, A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE ATENDIMENTOS.....	83
<b>5</b>	<b>COMPREENDER, DESCREVER E CONTAR: A CULTURA DA INCLUSÃO NAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>90</b>
5.1	IMPLANTAÇÃO E TRABALHO DAS ASSESSORIAS.....	90
5.2	PRIMEIROS TEMPOS DA INCLUSÃO NA RME.....	98
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
-------------------------	------------

<b>APÊNDICE A - BUSCA NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES .....</b>	<b>120</b>
--	------------

<b>APÊNDICE B - BUSCA NOS PERIÓDICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>122</b>
---	------------

<b>APÊNDICE C - BUSCA NO REPOSITÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD.....</b>	<b>124</b>
---	------------

<b>APÊNDICE D - QUESTÕES PONTUAIS ACERCA DA ENTREVISTA....</b>	<b>126</b>
--	------------

<b>APÊNDICE E- FALAS DOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>127</b>
---	------------

<b>APÊNDICE F – TEXTO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS DA I NCLUSÃO.....</b>	<b>128</b>
--	------------

<b>APÊNDICE G- RELATO DOS ENTREVISTADOS.....</b>	<b>129</b>
--	------------

<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO130</b>	
--	--

<b>ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA.....</b>	<b>132</b>
---	------------

<b>ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O SETOR DE ESTATÍSTICA – SMED.....</b>	<b>133</b>
--	------------

<b>ANEXO D - RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ALUNOS ATENDIDOS NO AEE.....</b>	<b>134</b>
---	------------

<b>ANEXO E - RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS EM ATENDIMENTO NO AEE.....</b>	<b>135</b>
---	------------

<b>ANEXO F - INFORMATIVO SMED AGOSTO/ 1998.....</b>	<b>136</b>
---	------------

<b>ANEXO G- INFORMATIVO SMED JULHO/ 1998.....</b>	<b>137</b>
---	------------



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...]. a história tende a evidenciar os “limites da significabilidade” destes modelos ou destas linguagens: reencontra, sob esta o forma de limite relativo a modelos, aquilo que ontem aparecia como um passado relativo a uma epistemologia da origem ou do fim. Sob este aspecto ela aparece fiel ao seu propósito fundamental, que sem dúvida continua por definir, [...] (Certeau, 1982, p.77).

Partindo dos apontamentos e reflexões de Certeau (1982), que diz que a História não é o real, mas uma produção de discurso sobre o real, e que jamais será a própria realidade vivida, busquei, por meio do tema central desta dissertação, intitulada *O Processo de Implantação da Assessoria Pedagógica da Inclusão em Caxias do Sul/ RS na Secretaria Municipal de Educação (1998-2004)*, compor uma história desse processo.

A pesquisa percorreu determinados caminhos, que passaram pela escolha do tema, pela busca de seleção de documentos, pela formulação do problema de pesquisa e pela escolha teórico-metodológica.

Assim, a investigação aponta o caminho que percorri para a construção desta pesquisa e seus resultados até o momento. A escolha do tema – a assessoria pedagógica da inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul – ocorre devido ao fato de estar como assessora pedagógica da Educação Especial<sup>1</sup> neste momento na SMED e, também, por ser copartícipe da organização e implementação desse processo no município.

Nesse sentido, o estudo pretende investigar o processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão no município de Caxias do Sul na SMED entre 1998 e 2004, a partir do olhar da assessoria pedagógica<sup>2</sup> que atuou na constituição desse grupo de assessores da Educação Especial.

Nesta proposta de investigação, é importante mencionar que a História Cultural e seus historiadores não ignoram a política e suas narrativas e acontecimentos e, sim, estão associadas a ela. A História Cultural não é monopólio dos historiadores. Ela é multidisciplinar, bem como interdisciplinar. Em outras

---

<sup>1</sup> Optou-se em tratar o objeto de pesquisa como Assessoria Pedagógica da Inclusão por ser uma expressão mais contemporânea do que a Educação Especial.

<sup>2</sup> Foram entrevistadas a Secretária de Educação, Coordenadora Pedagógica e das Assessoras, Assessora da Educação Especial e Séries Iniciais e Assessora da Educação Espacial da EJA (Educação de Jovens e Adultos) desse período.

palavras, começam em diferentes lugares, diferentes departamentos na universidade, além de serem praticadas fora da academia (Burke, 2008, p. 162).

Partindo dessa reflexão e colocação de Burke (2008), a escolha do recorte temporal 1998-2004 compreende o início de uma nova proposta pedagógica, que propõe a inclusão como plano de governo para a Rede Municipal de Educação (RME). Essa mudança político-administrativa ocorreu com o ingresso do Partido da Frente Popular na Administração Municipal e os mandatos do prefeito Pepe Vargas (1997 a 2000; e 2001 a 2004), eleito após o fim do mandato do prefeito Mário David Vanin (1996).

A pergunta é uma expectativa para a História, pois se espera que ela esclareça o que ocorreu, e essa explicação sobre como aconteceu é o que se coloca como resposta à pergunta do historiador sobre o passado (Pesavento, 2003, p. 116).

Dessa forma, partindo-se do que aponta Pesavento (2003) e refletindo sobre a proposta da investigação, formulei algumas questões: essa organização, construção e implementação ocorreu apenas embasada na lei, ou o município de Caxias do Sul, na área da educação, apresentou a necessidade devido aos inúmeros dados estatísticos das dificuldades de aprendizagem e repetências nas escolas? Que concepção de inclusão a Rede Municipal de Educação (RME) apresentou, de que marco teórico se trata? A SMED apresentou uma proposta para montar a equipe de assessores pedagógicos? Como se deu o processo de implantação das assessorias? Houve a necessidade de quantos assessores? Como funcionava e como efetivavam o trabalho das assessorias?

Esta dissertação buscou, por meio da análise documental e a partir da metodologia da História Oral, analisar e compreender os aspectos do processo da implementação da assessoria pedagógica da inclusão em Caxias do Sul, atentando para as dificuldades, os avanços e as conquistas que, no decorrer do tempo, foram se desenvolvendo e sendo ajustados para sua consolidação.

A partir do objetivo geral, elenquei os objetivos específicos pertinentes à referida pesquisa:

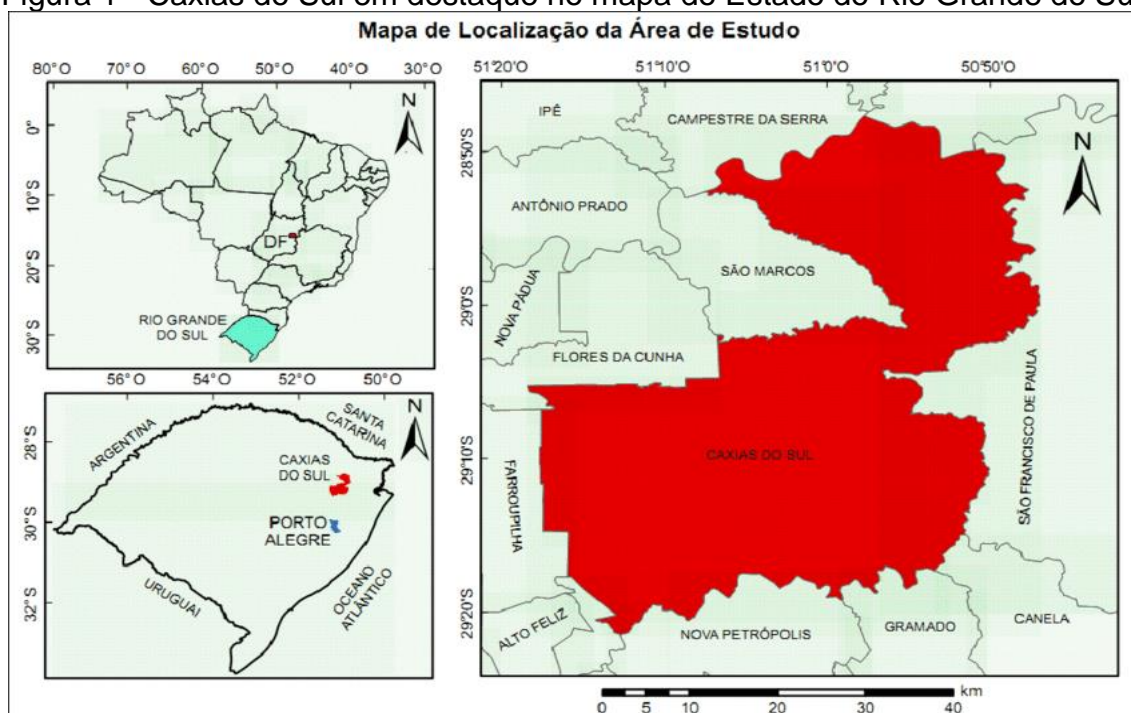
- a) identificar e compreender como se organizou e constituiu o processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão na SMED de Caxias do Sul, entre 1998 e 2004;

- b) caracterizar e compreender os marcos legais e políticos presentes na proposta de atendimento à inclusão para a Rede Municipal de Educação (RME) de Caxias do Sul;
- c) compor uma história do processo de atendimento na RME de Caxias do Sul, a partir de memórias do grupo de assessores pedagógicos da inclusão que constituíram as primeiras equipes de profissionais da SMED.

Com o espaço determinado e o recorte temporal estabelecido, segui no desenrolar desta pesquisa. De acordo com Souza (2015), estabelecer recortes espaciais e temporais se faz necessário para que o pesquisador possa interpretar, perceber e analisar a complexidade das múltiplas relações que se estabelecem em uma conjuntura histórica específica.

Dessa forma, apresento brevemente a descrição do espaço a ser investigado, o município de Caxias do Sul, como se identifica no mapa da Figura 1.

Figura 1 - Caxias do Sul em destaque no mapa do Estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: Vargas (2016, p.14)

Caxias do Sul é um município situado na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, a uma altitude de 817 metros sobre o nível do mar, sendo a maior cidade da Serra Gaúcha, com área total de 1.652,308 Km<sup>2</sup> (2021), e aproximadamente 523.716 habitantes<sup>3</sup>. Encontra-se numa área de serras e vales, com divisas: ao norte pelos municípios de São Marcos, Campestre da Serra e Monte Alegre dos Campos;

ao sul por Vale Real, Nova Petrópolis, Gramado e Canela; a leste por São Francisco de Paula; e a oeste por Flores da Cunha e Farroupilha (Caxias do Sul, 2021).

Está localizado aproximadamente a 127 quilômetros da capital do Estado, Porto Alegre. Em termos turísticos, desde 2019, integra a Região das Hortênsias juntamente com Gramado, Canela, Nova Petrópolis, Picada Café e São Francisco de Paula. Possui como destaque a Festa Nacional da Uva, constituindo-se como uma das regiões mais visitadas do RS. Abriga o segundo maior polo metalmeccânico do Brasil, segundo dados do IBGE de 2008<sup>3</sup>. O município tem o 33º maior PIB nacional, 4º da região sul e a terceira economia do Rio Grande do Sul (RS). O setor de comércio e serviços se destaca no contexto contemporâneo, pois é responsável por cerca de 53% da riqueza produzida pelo município (Caxias do Sul, 2021).

No que se refere à Educação, os dados estatísticos do IBGE (2015)<sup>3</sup> registram que o município dispõe de 83 escolas de Educação Fundamental. Dessas, 6 também oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 63 oferecem Educação Infantil (pré-escola). Crianças de 0 a 5 anos são atendidas em 45 escolas de Educação Infantil com gestão compartilhada<sup>4</sup>. Mais de 3.000 professores atendem cerca de 40.000 alunos no meio urbano e rural.

No ano de 1997, no primeiro mandato do prefeito Pepe Vargas, citado anteriormente, a Secretaria de Educação e Cultura, até então com atuação nesses dois âmbitos, o da Educação e o da Cultura, foi modificada. A SMED passou a se dedicar, exclusivamente, à Educação. Assim foi inaugurada uma Secretaria própria para a Cultura.

No cenário global, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) representou grande influência entre os anos 80 e 90 do século XX, por ter sido o grande patrocinador da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. A pauta desse evento, de grande importância para a Educação Inclusiva, referiu-se à Educação para Todos, que equivale à Educação Básica para Todos. Nessa Conferência reuniram-se 150 nações e organizações, como a UNESCO e o UNICEF, com o objetivo de firmar compromissos educacionais capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos (Torres, 2001, p. 20).

---

<sup>3</sup> CAXIAS DO SUL. **Portal da Educação**. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: 28 mai. 2022.

<sup>4</sup> Para administrar as escolas de Educação Infantil, o município estabeleceu contrato de gestão compartilhada entre a Prefeitura Municipal e Entidades Filantrópicas.

Assim, a investigação sobre o local não se desarticula da observação do contexto global. Isso não significa dizer que a perspectiva de âmbito global e nacional configura a explicação de todos os movimentos de origem política local. Dessa forma, a cultura da implementação da Inclusão na RME de Caxias do Sul aponta algumas possibilidades que até então não eram proporcionadas no contexto da escolas: a oferta de novos atendimentos para o sujeito deficiente, pois a Classe Especial consistia na estratégia educacional para esse aluno. Essa cultura não se deu de forma linear, compreendeu análises, busca de profissionais especializados, construção de espaços físicos, coletas de materiais e realização de testagens com alunos da referida rede.

Nesse sentido, em 1997, ano inicial da nova gestão na prefeitura de Caxias do Sul, RS, com a figura do prefeito Pepe Vargas, a SMED manteve o seu quadro de assessores pedagógicos sem mudanças. Em 1998, iniciou-se o processo de reestruturação das assessorias pedagógicas na SMED. Esse movimento interno, que se estendeu até 2004, com o final da segunda gestão do referido prefeito, é o ponto de partida para esta investigação.

O tempo pode ser contínuo em certo sentido, mas é com a memória de grupo que se desloca, se move, instaurando certas permanências, que, por sua vez, possibilitam a construção de uma história. Assim, a memória, na perspectiva dessa pesquisa, não será considerada individualmente, mas como memória coletiva (Grazziotin, 2010, p. 23).

Inspirada no argumento de Grazziotin (2010), a pesquisa obteve, por meio de entrevistas com profissionais da RME de Caxias do Sul, relatos que evidenciam narrativas de memória social e aspectos comuns de lembranças, pois as memórias que escutei compartilhavam o mesmo tempo e o mesmo espaço.

Saliento que a memória oral não pretendeu preencher lacunas que os documentos não deram conta, mas entrecruzou com outros documentos ao longo desta pesquisa. Para Grazziotin (2010) o objetivo, ao trabalhar com memória, é encontrar um conjunto de traços e recordações em que seja possível perceber formas de pensar, causas, ocasiões ou fatos que, de alguma maneira, sejam comuns e permitam construir um sentido e uma organização.

De acordo com Pesavento (2003), os entrevistados, ao contar a história, relatam diferentes aspectos do contexto social e cultural em que estavam inseridos. Eles também expressam sentimentos, emoções e ideias que possibilitam a

historicização da educação num tempo determinado, “permitindo assim a compreensão de suas representações e dando-nos a perceber outros significados” (Pesavento, 2003, p.54).

## 2 O PERCURSO E OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com o cuidado que uma pesquisa exige, procurei mostrar neste capítulo um levantamento de caráter descritivo que envolve produções acadêmicas sobre o tema que busco investigar, denominado “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, e a metodologia das análises documental histórica e oral na perspectiva da História Cultural.

Na primeira parte do capítulo, apresento os artigos, dissertações e teses de pesquisa mais expressivos e mais próximos do tema desta investigação. Na segunda, aponto as narrativas das pessoas entrevistadas como um complemento para a busca que intentei neste trabalho, para compor uma cultura de inclusão nas assessorias pedagógicas na SMED, no recorte temporal já citado. E, finalizando o capítulo, na terceira parte, trato das fontes documentais encontradas para a empiria.

### 2.1 UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ANÁLISE DE TRABALHOS BIBLIOGRÁFICOS SOBRE A TEMÁTICA

O pesquisador do “estado da arte” tem dois momentos distintos. Um primeiro, é aquele que ele interage com a produção acadêmica [...] as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; [...]. Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção [...] (Ferreira, 2002, p. 265).

Na perspectiva de Ferreira (2002), foi na ordenação do conjunto de informações e resultados já obtidos sobre o tema da pesquisa e pelo desejo de contribuir com um campo de conhecimento que ousei ser a autora desta dissertação.

A escolha do assunto sobre a minha pesquisa (a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão) advém do trabalho ao qual, em outro contexto, ainda estou envolvida: os atendimentos que circulam a inclusão. No recorte temporal mencionado neste trabalho, 1998 - 2004, a inclusão estava no seu início em Caxias do Sul. Assessorar esse novo processo com novo paradigma para a aprendizagem e público nas escolas regulares instigou-me a aprofundar essa caminhada. Dessa forma, fui à busca das pesquisas que tratavam da inclusão, seu processo inicial de implementação e as assessorias pedagógicas necessárias.

A busca de trabalhos relevantes sobre a temática desta investigação possui seu aporte de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

conforme Apêndice C, e na Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exposto no Apêndice A, dois locais importantes e de maior abrangência, que reúnem a produção científica em âmbito nacional. A busca de trabalhos também se deu no repositório de teses e dissertações da Universidade de Caxias do Sul (UCS), os quais não apresentei nos apêndices por tratar da educação em Caxias do Sul e não especificamente da inclusão ou implementação das assessorias da inclusão no município.

Nessa busca, encontrei 71 estudos. Após ter lido seus respectivos conteúdos, selecionei as pesquisas mais próximas do objeto dessa investigação encontrados na Revista Brasileira de Educação, publicação da ANPEd – Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação e na Revista Brasileira de Educação Especial, publicação trimestral editada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), desde 1993, apresentados no Apêndice B.

A Revista Brasileira de Educação, publicação da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, tem como missão a publicação de artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. É dirigida a professores e pesquisadores, assim como a estudantes de graduação e pós-graduação das áreas das Ciências Sociais e Humanas. Possui como áreas de interesse a educação, educação básica, educação superior e política educacional e movimentos sociais e educação.

A Revista Brasileira de Educação Especial, editada pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), tem como objetivo disseminar conhecimento em Educação Especial e áreas afins, por meio da publicação de trabalhos originais, principalmente de pesquisa e, também, ensaios, artigos de revisão, resenhas e entrevistas.

Elenquei 10 trabalhos para analisar, pois entendo serem pertinentes no sentido do processo de implantação da inclusão na perspectiva dos professores, na busca de encontrar nos seus conteúdos os apoios e assessorias que mereceriam ter no novo ciclo no contexto escolar: a inclusão do aluno com deficiência. Esses estudos ajudaram a esclarecer sobre a pergunta que trouxe na empiria sobre a implementação das assessorias da inclusão, sua organização e construção estar embasada na lei ou nos dados estatísticos das dificuldades de aprendizagem e repetência nas escolas. Cito-os a seguir:



O trabalho de Santos Júnior (2002), sobre as políticas de Educação Especial na RME de Porto Alegre (1989-2000), aborda o estabelecimento das políticas de Educação Especial. A pesquisa conclui que os resultados indicam a democratização do ensino, redimensionamento estrutural administrativo e inovações pedagógicas, aproximando o percurso da RME com a Inclusão Escolar. Esse trabalho se aproxima da minha investigação no que diz respeito ao processo das mudanças e democratização do ensino e percurso da inclusão.

A pesquisa de Neves (2002) trata sobre as marcas da política da Administração Popular, na prefeitura de Porto Alegre (1989-2002). O estudo busca identificar a presença de uma marca política na compreensão da Administração Popular e conclui que essa marca política está ancorada em um signo ideológico. Esse trabalho tem proximidade com minha pesquisa quando aborda a participação da comunidade nas decisões em várias áreas na cidade, incluindo a educação, eliminando a exclusão social.

Nos estudos de Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014), *Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política de implantação*, o relato está ancorado em fontes documentais e em entrevistas semiestruturadas com profissionais do sistema de ensino que atuam na área. O trabalho aborda o aumento do número de serviços e de agentes de inclusão escolar junto às escolas municipais de São Paulo e conclui que a instituição da permanência dos alunos em classes comuns ocorre pela via da ampliação das ações de suporte pedagógico, de formação específica e continuada e aumento do número de serviços e de agentes de inclusão escolar junto às escolas municipais. O auxílio desse estudo para a minha pesquisa está na abordagem sobre os serviços e agentes para a implementação da inclusão, próximo de um trabalho de assessoria pedagógica.

A pesquisa de Silva e Maciel (2005) discorre sobre a inclusão escolar, a necessidade de serviço de apoio e a importância de transformação na escola acerca da metodologia, currículo e avaliação. Para a minha investigação, os serviços de apoio e as mudanças necessárias na escola para a inclusão, nessa pesquisa, remete à necessidade de um trabalho de assessorias pedagógicas.

Na investigação de Mendes e Toyoda (2008) o trabalho constitui a implementação de: uma proposta de consultoria colaborativa para favorecer a inclusão; uma prática de trabalho em grupo, e: uma proposta para prover informações para a quebra de preconceitos, pois traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos

e intenções para a realidade requer conhecimento e prática. A investigação conclui que a experiência do trabalho colaborativo trouxe contribuições à formação continuada das professoras participantes, de modo a favorecer o desenvolvimento das práticas inclusivas. Esse estudo trouxe uma proximidade com a minha pesquisa, já que a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão constitui um trabalho de grupo e a sensibilização ao professor na escola para atender a diversidade implica em um trabalho de parceria e grupo de professores, pois o aluno deficiente não é de um professor e, sim, da escola.

Nas pesquisas de Pinheiro e Mascaro (2016), a investigação apresenta as ações do Núcleo de Inclusão de uma rede pública de Formação Profissional do Rio de Janeiro, denominado NEAPI (Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão), que oferece suporte pedagógico especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, atuando junto com a comunidade por meio de atendimentos, assessoria e consultoria. O NEAPI atende diretamente por meio de assessoria pedagógica especializada. A pesquisa reflete sobre a importância de criar estratégias que favoreçam a permanência do aluno deficiente na rede escolar, perpassando por todos os níveis de ensino com êxito em sua história escolar. Esse estudo tem proximidade com a minha investigação, já que a assessoria pedagógica da inclusão constitui um suporte para o trabalho do professor na escola para acolher o aluno com deficiência e possibilitar o desenvolvimento da sua história escolar.

No trabalho de Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a ênfase é dada às necessidades de formação do professor, em particular suas habilidades para inovar e melhorar interações com todos os alunos. O trabalho defende duas alternativas de assessoria do especialista junto ao professor para instrumentalizá-lo em habilidades sociais educativas (HSE) voltadas para a promoção da inclusão. Essa abordagem tem proximidade com a minha pesquisa quando aponta que a assessoria pedagógica da inclusão tem como um dos seus objetivos a informação e formação do professor que está na escola, com a intenção de instrumentalizá-lo para trabalhar com a diversidade.

Nos estudos de Broilo *in* Alarcão (2015), o trabalho da assessoria pedagógica não substitui o trabalho do professor, devendo auxiliá-lo, apoiá-lo e desafiá-lo, num movimento colaborativo de grupo. O estudo evidencia a força do coletivo para alcançar resultados e traz a necessidade das universidades investirem fortemente na formação acadêmica para a constituição das assessorias pedagógicas. Conclui que é necessário refletir sobre o papel do assessor pedagógico como auxiliar dos

professores na ressignificação de suas práticas. No que diz respeito à minha investigação, esse estudo trouxe proximidade com o meu objeto de pesquisa na importância da implementação das assessorias pedagógicas, mas não aponta como essa implementação se constitui.

Na pesquisa de Harlos, Denari e Orlando (2014), o conteúdo está embasado nos documentos que orientam as políticas públicas relacionadas com a Educação Especial e reflete sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço não substitutivo ao ensino regular. Conclui que a estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial apresenta continuidade de contradições no seu discurso associados a essa modalidade de ensino. Para a minha investigação, interessa a abordagem sobre o fechamento das Classes Especiais para a constituição das Sala de Recursos, o atual AEE, que apresenta necessidade do acompanhamento das assessorias pedagógicas da inclusão<sup>5</sup>.

O trabalho de Bridi e Meirelles (2014), *a Educação Especial nas redes municipais de ensino de Porto Alegre e Santa Maria: uma análise preliminar*, aborda a análise de oferta dos serviços de Educação Especial e conclui que há uma sintonia nos municípios da pesquisa com os movimentos políticos que constituem a Educação Especial pela organização de uma proposta pedagógica com foco na inclusão e uma significativa oferta de serviços especializados. Esse estudo se aproxima do meu objeto de pesquisa sobre a implementação das assessorias pedagógicas quando aborda a análise de oferta de serviços para a inclusão.

A reflexão sobre a implementação da inclusão nas escolas e a dicotomia entre o discurso e as práticas são aspectos relevantes que encontrei na busca das produções acadêmicas. Encontrei vários estudos sobre trabalhos de apoio à inclusão e assessorias pedagógicas. Alguns citei acima, porém, nas minhas buscas, não encontrei estudos acerca das implementações das assessorias pedagógicas para a inclusão. Importante ressaltar que a valorização da necessidade das assessorias pedagógicas é apontada nas pesquisas, mas não como a sua formação e constituição se dá enquanto equipe para auxiliar os professores.

---

<sup>5</sup> Também fui em busca de trabalhos de pesquisa na Revista Psicopedagogia, que é um periódico científico revisado e editado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). O periódico publica artigos inéditos na área da Psicopedagogia e áreas afins, em especial: resultados de pesquisa de caráter teórico/empírico, revisões críticas de literatura de pesquisa educacional, temática ou metodológica. A sua primeira publicação foi em 1982, com o nome “Boletim da Associação de Psicopedagogia de São Paulo”, modificado em 1991 para “Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia”

Nessa distância no *fazer nas escolas*, encontrei a analogia com o questionamento que trouxe na minha investigação a respeito de qual concepção de inclusão a RME apresentou e qual marco teórico foi utilizado para a implementação das assessorias da inclusão na SMED. Dessa forma, para responder aos meus questionamentos, fiz uso das fontes orais e documentais que trouxe nesta pesquisa.

A busca dessas pesquisas que envolve a empiria é um processo de “garimpagem”. “[...] Se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados [...] receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças” (Pimentel, 2001, p. 180).

Num primeiro momento do trabalho, com base no que aponta Pimentel (2001), busquei as pesquisas, os documentos acerca da proximidade com o meu objeto de pesquisa, levando em conta a perspectiva da História Cultural. Não havia ainda uma preocupação com a análise propriamente dita das fontes encontradas para a minha investigação. Busquei nesses documentos as respostas para as perguntas que motivaram a minha pesquisa.

Segui minhas buscas também nos estudos da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ABPp<sup>6</sup>, que trata de uma entidade de caráter científico-cultural, sem fins lucrativos, que congrega profissionais atuantes na área da Psicopedagogia. Em seus artigos e encontros, contribui para promover a aprendizagem auxiliando nos processos de inclusão escolar e social. Nessa busca, não encontrei estudos sobre a implementação das assessorias pedagógicas e, sim, artigos sobre inclusão e as contribuições da Psicopedagogia para o processo do acolhimento ao deficiente e auxílio para o avanço na sua aprendizagem.

Minhas buscas de estudo, no que se refere à leitura do conhecimento já produzido a respeito do município de Caxias do Sul, contribuíram para delimitar o objeto do estudo desta pesquisa, assim como os demais materiais utilizados para a elaboração do estado da arte acerca da educação, que serviram de base para a apropriação de informações a respeito da história das práticas, rotinas e espaços escolares da cidade.

Quanto à consulta realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, os resumos dos artigos, das dissertações e teses que emergiram da busca foram lidos e avaliados no seguinte critério: qual deles se refere à cultura de

---

<sup>6</sup> Fonte: Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

inclusão e implantação da assessoria pedagógica da educação especial? Os textos foram analisados buscando a proximidade entre o objeto de estudo desta pesquisa e os assuntos já abordados por pesquisadores na área da Educação, seguindo no levantamento do estado da arte<sup>7</sup> como foi citado anteriormente.

A leitura que fiz sobre as pesquisas encontradas ocorreu de forma diferenciada: alguns trabalhos foram lidos na íntegra enquanto, em outros, me ative ao resumo, considerações iniciais e finais.

Essas leituras ajudaram a enriquecer as informações que encontrei sobre a inclusão, com diferentes olhares e em diferentes contextos, e acerca dos suportes para a efetivação da receptividade ao aluno deficiente nas escolas. Também, deixaram explícita a resistência velada, pois encontra-se profissionais da educação que acordam com a inclusão, porém não emerge em suas práticas, apesar da Lei LDB/1996 e os variados encontros de estudos e reflexão mundial e nacional, ainda encontra-se no âmbito escolar.

O levantamento dos estudos realizados nesta seção reforça o meu desejo enquanto pesquisadora em investigar acerca do objeto de pesquisa citado acima, colaborando, também, para a compreensão da história da educação e do processo e da organização da inclusão na RME de Caxias do Sul.

As leituras que fiz dos trabalhos encontrados contribuíram para visualizar como a inclusão foi implementada em outros contextos nacionais e como é vista e elaborada pelos profissionais da educação. Porém, no que diz respeito às assessorias pedagógicas da inclusão, alguns trabalhos não aprofundaram acerca da sua implementação, o que instigou-me ao envolvimento da investigação com o meu objeto de pesquisa.

No subtópico seguinte, nas memórias dos entrevistados, acrescentei informações sobre a caminhada inicial da inclusão na RME. As memórias e entrevistas orais são analisadas pelo referencial teórico da História Cultural como uma forma possível de reconstruir e de compreender a implantação da inclusão na já referida rede.

---

<sup>7</sup> A apresentação do estado da arte para esta pesquisa permitiu perceber que, nos últimos anos, os estudos e pesquisas acerca das assessorias pedagógicas da inclusão, bem como sobre a implantação da inclusão em diferentes contextos, demonstram pouco interesse para a sua investigação, o que se justifica pelo número de dissertações e teses sobre o assunto.

## 2.2 A HISTÓRIA ORAL COMO DOCUMENTO

O uso de fontes orais recusadas por muito tempo pela historiografia tradicional tomaram, nas últimas décadas, espaço privilegiado na nova configuração historiográfica. A inclusão de novas fontes deve-se ao processo de ampliação da abordagem histórica para trabalhar problemáticas contemporâneas, analisadas sob outra perspectiva teórica [...] (Souza, 2016, p. 442)

Por meio dessa ampliação da abordagem histórica, como relata Souza (2016), aponta-se a possibilidade do uso das fontes orais, obtidas pela metodologia da História Oral, que proporciona o conhecimento por intermédio dos relatos orais que compreendem as entrevistas e que são potencializadoras do aparato empírico.

A História Oral pode acrescentar ao conhecimento experiências que já foram documentadas, ampliando o olhar para as ações ou grupos sociais que não foram representados em fontes e registros escritos. É entendida não como fonte de menor valor ou secundária, mas sim como uma forma para conhecer outros aspectos que envolvem o fato documentado, bem como esclarecer aspectos não documentados (Dalsotto, 2022). Dessa forma, as entrevistas e narrações transcritas são aqui compreendidas como documentos gerados pela História Oral e aproveitadas como fontes. “A história se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo olhar do historiador” (Pinsky; Luca, 2009, p.7). Em contrapartida, os franceses têm a seguinte citação popular: “*Le papier souffre tout*” (“O papel aguenta qualquer coisa”).

A construção historiográfica é uma ciência fundamentada em indícios ou evidências que analisam, através de métodos e metodologias, como acontecimentos foram registrados, seja por meio da escrita, documentos, fotografias ou pela oralidade, dessa forma, a narrativa histórica é a (...) ciência da mutação e da explicação da mudança (Le Goff, 2013, p. 15-16).

A partir das considerações de Le Goff (2013), as entrevistas transcritas nesta pesquisa tornaram possível uma aproximação com o objeto investigado, tornando os indivíduos participantes como sujeitos da história. As experiências narradas constituem interpretações sobre o contexto vivenciado, fazendo dos entrevistados constituintes de uma identidade de pertencimento à construção e implantação das assessorias pedagógicas da educação especial na RME de Caxias do Sul de 1998 a 2004.

Ao situar meu lugar de fala, anuncio não só minha presença, mas também a dos demais sujeitos entrevistados implicados no âmbito da RME de Caxias do Sul,

que generosamente compartilharam comigo suas memórias, contribuindo com a construção desta pesquisa.

Ao pesquisar a trajetória narrada pelos entrevistados, utilizando memória como documento, pretende-se compor os cenários em que a história se desenvolveu, percebendo os processos culturais enunciados nas narrativas.

Nessa construção, com a realização das entrevistas, foram perceptíveis a satisfação, o entusiasmo e a disposição dos entrevistados em participar em diversos momentos para que fossem realizadas situações como primeiro contato, entrevista, a transcrição, a devolutiva e os encontros para empréstimo de materiais do acervo pessoal com relação à temática de investigação e do estudo.

Apesar da atuação em comum, de pertença a essa Rede, reconheço que somos constituídos de identidades inacabadas. Portanto, a fragmentação da identidade é aspecto central na proposta de compreensão do sujeito contemporâneo. Segundo Hall (2011), somos sujeitos com identidades cambiantes, inseridos numa rede mutável e dinâmica, na qual uma teia de significados se produz.

Segundo Pesavento (2003), indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Refere-se às representações tal como matrizes geradoras, visto que circulam e são legitimadas na medida em que estão em evidência. Partindo dessa reflexão, a pesquisa segue com entrevistas constituindo representações do objeto de estudo investigado neste trabalho.

A História Oral, como metodologia, permite a compreensão da forma de ser e de atuar dos profissionais entrevistados, percebendo algumas marcas singulares, que se materializaram na cultura local, especificamente no processo da implementação da inclusão na Rede e na Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. Esse procedimento permite entender e investigar as reflexões apontadas nas narrativas sobre o que foi vivido no recorte de tempo e espaço mencionado nesta pesquisa, produzindo uma historicidade.

As pessoas entrevistadas participaram, testemunharam acontecimentos, organização e efetividades de trabalhos que vêm a acrescentar a esta pesquisa e ao objeto analisado, sendo, portanto, sujeitos contribuintes da história, como aponta a teoria da História Cultural: “[...] *recuperar las prácticas cotidianas que tejen la trama de las relaciones entre los hombres, ayuda indudablemente a pensar historicamente* [...]” (Schwarzstein, 2000, p. 25).

As entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados, cuja duração foi de uma a duas horas. Num primeiro momento, o entrevistado tomou conhecimento do objeto da pesquisa e realizou um relato espontâneo de suas lembranças acerca do assunto. Na medida em que os entrevistados explanavam recordações, suas memórias se entrecruzaram, tecendo redes, produzindo encontros, apontando as suas experiências, compartilhando suas mazelas e acertos, seus sofrimentos e suas conquistas. As memórias que emergem das narrativas formam cenários e descrevem o processo de marcas de identidades. É possível perceber a relação entre a trajetória profissional e o percurso de constituição da implantação da inclusão, apontando a historicidade desse contexto.

Após esse momento de relato, foram realizadas algumas perguntas pontuais aos entrevistados conforme Apêndice D, pois “[...] as perguntas são historicamente relevantes e estão corretamente formuladas para aquele contexto (Thompson, 1992, p. 257)”. Na sequência, foi apresentado a cada entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>8</sup> (Anexo A).

Parte deste estudo envolve entrevistas com a antiga secretária da educação da RME de Caxias do Sul, com a antiga coordenadora das assessoras pedagógicas da educação especial da SMED e com os assessores pedagógicos da educação especial da Rede, o que se totalizou em quatro entrevistas. Dessa forma, os colóquios foram realizados com os sujeitos apresentados no quadro a seguir.

---

<sup>8</sup> Não houve interesse, pelos entrevistados na escolha de apelidos ou pseudônimos. Eles optaram por manter seus nomes nos relatos para essa pesquisa.



Quadro 1 – Relação dos entrevistados da pesquisa

Nome Completo	Função exercida na RME, na SMED no período investigado e trajetória profissional	Local e ano de nascimento	Formação acadêmica	Data da entrevista
1. Rozeunice Pacífico	<p>Professora da RME de Caxias do Sul Diretora de Escola na RME de Caxias do Sul. Assessora pedagógica da Educação Especial na SMED Secretária da Educação na Secretaria Municipal de Educação em Caxias do Sul. Coordenadora dos cursos de pós-graduação na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Coordenadora Pedagógica na Faculdade Nossa Senhora de Fátima</p>	Caxias do Sul, 1958	<p>Graduada em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Pós-Graduada em Educação Especial. Doutorado em Educação pela UTAD - Portugal (em curso). Título de Educadora Emérita conferida pela Câmara Municipal de Caxias do Sul, 1998. Título de Mulher Cidadã categoria Educação, em Caxias do Sul, 2012.</p>	17 de fevereiro de 2022
2. Ana Paula Gedoz	<p>Professora na educação infantil e fundamental – Séries Iniciais. Assessora Pedagógica dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação (SMED). Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Caxias do Sul. Professora no município de Caxias do Sul. Coordenadora Pedagógica nas escolas da RME de Caxias do Sul.</p>	Caxias do Sul, 1964	<p>Lic. Plena em Filosofia - Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pós-graduação em Filosofia - Universidade de Caxias do Sul (UCS). Graduação em História - Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pós-graduação em Coordenação Pedagógica - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).</p>	01 de março de 2022

(Continua)

(Conclusão)

Nome Completo	Função exercida na RME, na SMED no período investigado e trajetória profissional	Local e ano de nascimento	Formação acadêmica	Data da entrevista
3. Eunice Gomes de Oliveira	Assessora pedagógica da Educação Especial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da SMED. Professora da RME nos atendimentos da Sala de Recursos (SR). Conselheira e vice-presidente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Caxias do Sul. Docente em cursos de Especialização na Educação Especial na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Avaliadora Educacional - Planos de Educação/Ministério da Educação (MEC).	Caxias do Sul, 1960	Magistério para séries iniciais. E.E. Cristóvão de Mendoza. Estudos Adicionais na Educação Especial - UCS Lic. Plena em Pedagogia-Habilitação Magistério de Educação Especial para Deficientes Físicos – UCS. Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva.	01 de março de 2022
4. Marijane Costi	Alfabetizadora na Idade Regular. Professora da Classe Especial (extinta atualmente). Professora da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Professora da Educação Infantil (antiga pré-escola). Professora dos atendimentos na Sala de Recursos (SR).	Garibaldi, 1964	Magistério para séries iniciais. E.E. Cristóvão de Mendoza. Estudos Adicionais na Educação Especial (UCS). Lic. Plena em Pedagogia Séries Iniciais (UCS). Especialização em Educação Especial Deficiências Múltiplas - Faculdade da Serra Gaúcha (FSG).	15 de março de 2022

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa buscou identificar algumas das representações que atuaram na constituição de identidades, tais como as representações de assessoras pedagógicas da Inclusão.

Desse modo, a proposta da pesquisa, por meio da entrevista, é registrar o protagonismo dos entrevistados, suas práticas e experiências, além de compreender e entender as suas representações como profissionais pedagógicos no processo de implantação da inclusão, por intermédio da memória.

As entrevistas, entrecruzadas com as fontes escritas encontradas, possibilitaram a compreensão do objeto desta pesquisa. Oportunizaram vislumbrar representações, por meio das memórias, acerca do objeto investigado.

Assim, a interpretação do contexto permitiu compreender os aspectos históricos e sociais de acontecimentos. Aqui postas, são as narrativas individuais dos entrevistados, compreendidas pela semelhança entre a narrativa individual e suas inter-relações, a partir do rememorar dos docentes, que permite a construção dos cenários.

Realizar as entrevistas acessa as representações, as realidades subjetivas e as narrativas do entrevistado, e não o fato em si. A fonte documental oral, pela metodologia da História Oral, aponta os acontecimentos descritos e complementa as fontes documentais, como já mencionado anteriormente.

Para Bosi (2009), “[...] se as lembranças às vezes afloram e emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição. Há no sujeito plena consciência de que está realizando uma tarefa” (Bosi, 2009, p. 39). Partindo da reflexão desse autor, a realização da entrevista apresenta a reconstituição do contexto que configura o objeto desta investigação. Os entrevistados, conscientes de sua tarefa de relato e narração, fizeram emergir suas memórias e participaram generosamente com suas contribuições.

Como apontei anteriormente, sou copartícipe do contexto investigado, por ter estado como assessora pedagógica da inclusão na RME de Caxias do Sul, na SMED, nos anos de 2003 e 2004. Assim, como ouvinte dos relatos dos entrevistados, faço a análise das fontes documentais orais, pois, como diz Luchese (2014), “[...] são os questionamentos do pesquisador e, portanto, toda a carga subjetiva, traços da história de vida pessoal de quem pesquisou que marcam presença na interpretação dos documentos” (Luchese, 2014, p. 150). Errante acrescenta que, na dinâmica das histórias coletivas e pessoais, emergem a voz e a identidade como resultado da interação entre o historiador (o entrevistador) e o narrador (o entrevistado) (2000, p. 143). Dessa forma, reconheço as implicações subentendidas que se operam nos encontros, na História Oral, entre o entrevistador e o entrevistado, pois nessa troca, a partir do rememorado, ocorre uma mescla de significados.

A História está comprometida em uma intelectualidade clara e coerente, em que os processos e avanços possibilitam uma construção, que emerge de uma realidade social e cultural em que os sujeitos se configuram em “[...] um conjunto de

significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo [...]” (Pesavento, 2003, p. 15). A opção pela abordagem da História Cultural considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram (Souza, 2020, p. 41).

Na próxima seção, a pesquisa discorre sobre os documentos como fontes de elementos para essa investigação.

### 2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que em silêncio. O documento deve ser em primeiro lugar analisado desmistificando-lhe o seu significado aparente. [...] Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinadas imagens de si próprias (Le Goff, 2013, p. 547).

Partindo da perspectiva de Le Goff (2013), para esta pesquisa, as fontes documentais foram as mais relevantes, por possibilitarem a descoberta de novas informações e esclarecimentos à investigação e ao percurso da História, além de agregarem grande importância à narrativa na análise desenvolvida. Assim, para compor a empiria, busco fontes documentais em vários contextos acerca do objeto de estudo, ancorado em leituras.

Segundo Luchese (2014), um pesquisador se constitui a partir do próprio ato de pesquisar. Faz-se das opções que permeiam os caminhos escolhidos durante a construção da narrativa histórica e se faz a cada vez que opta por uma ou outra concepção teórica. Faz-se pesquisa a partir do “como”. “Ao eleger um objeto de pesquisa, o historiador da educação faz uma opção que é sua” (Luchese, 2014, p. 148). É nesse “como” que, por intermédio das fontes documentais e orais apontadas nesta pesquisa, veio à luz a forma como a empiria se interliga com o contexto histórico.

As fontes documentais incluem relatórios de atividades ocorridas na RME envolvendo a inclusão social<sup>9</sup>, localizados tanto no seu acervo físico quanto no digitalizado e encontrados no Conselho Municipal de Educação (CME). Também

---

<sup>9</sup> A pesquisa refere-se à inclusão social no entendimento de que a deficiência não pode ser vista como desvantagem resultante da relação do corpo com limitações e, sim, com políticas de bem estar, igualdade de direitos e justiça social (Diniz, 2007, p.9)

foram analisados: a Revista Pedagógica e o Jornal da Educação Cidadã, no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), responsáveis pela publicação o setor de comunicação da SMED na época; relatórios, na Secretaria Municipal de Educação (SMED), que tratavam das observações de atividades e análises dos alunos com deficiência com encaminhamentos para estes dentro do contexto escolar, e; o Jornal Gazeta de Caxias, no Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCXS). Além disso, foram observadas as legislações Nacional, Estadual e Municipal (Lei Orgânica Municipal e Resoluções).

A busca por fontes documentais se deu por meio de várias visitas aos locais acima citados e com horários preestabelecidos. Encontrei Alguns documentos já digitalizados, como é o caso do acervo no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, dos registros no Conselho Municipal de Educação e do Centro de Memória da Câmara de Vereadores.

Para a busca de fontes documentais nos registros da SMED, apresentei uma carta que foi protocolada no setor Expediente dessa secretaria, por intermédio da qual me apresentei como aluna do Mestrado Educação na linha de pesquisa em História e Filosofia da Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS – e justifiquei a necessidade da busca para compor a minha pesquisa (Anexos B e C).

Os documentos mais relevantes e investigados na pesquisa são compostos por fontes documentais obtidas pelos periódicos do Jornal Educação Cidadã, cuja periodicidade é bimestral, com tiragem desde setembro de 1998 a novembro de 2004. Essa análise foi feita no acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. E, por meio das revistas Educação Cidadã, de 1999 a 2004, analisei as fontes em mais de uma visita ao local.

Figura 2 – Jornal Educação Cidadã 2004 e Revista Educação Cidadã 2003



Fonte: Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami

Para a análise dessas fontes documentais, foram observados os elementos na capa do Jornal Educação Cidadã que expressam o atendimento da Equoterapia, tais como alunos em grupo realizando atividades, peculiaridades do atendimento na Sala de Recursos (atual Atendimento Educacional Especializado, AEE) e a sala de tecnomídias. Todos esses espaços expressam vestígios que dizem respeito à oferta de políticas públicas e atendimento ao deficiente na RME. A imagem do planisfério na capa da revista Educação Cidadã para o IV Seminário Nacional de Educação para a RME consiste em um elemento que expressa a ideia de que a inclusão, pelo viés da educação para todos, consiste num movimento internacional. Esses elementos são vestígios da época em que a inclusão estava iniciando e avançando na RME, momentos da história da educação no município de Caxias do Sul.

Toda a história interessa, e a investigação proposta nesta pesquisa busca trazer, por intermédio das fontes documentais encontradas, a sua visibilidade. Para tal, vou ao encontro do diálogo com o passado, suscitando reflexões acerca da inclusão e da implementação das assessorias pedagógicas da educação especial na RME e na SMED “[...] para decifrar, em cada texto, o núcleo emergente que servisse ao propósito da pesquisa, essa etapa consistiu num processo de codificação, interpretação [...] desvelando seu conteúdo [...]” (Pimentel, 2001, p. 195).

Todas as fontes históricas que nos chegam do passado são plenas de poder, de jogos de sentido e de significação, construídas e preservadas no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade (Luchese, 2015, p. 33).

Os relatórios localizados tanto no seu acervo físico como digitalizado, e encontrados no Conselho Municipal de Educação (CME) que esta pesquisa trata estão relacionados ao poder Municipal de Educação, aparecendo como ofícios e solicitações, correspondendo a um elemento que supõe um diálogo entre as autoridades Municipais de Educação nesse período.

Desta forma, por meio da recorrência dos indícios dessas fontes, busca-se identificar o processo da implantação das assessorias pedagógicas da inclusão, na intenção da interpretação do contexto. Observando, como afirma Luchese (2015), que ter acesso às fontes não é o suficiente, faz-se necessário que o pesquisador, por intermédio das “perguntas que elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios” (Souza, 2015, p. 50), estabeleça articulações entre o que apresenta como os indícios, na intenção de construir uma narrativa histórica.

A busca por fontes documentais, que são os periódicos do Jornal Educação Cidadã, cuja periodicidade é bimestral, com tiragem desde setembro de 1998 a novembro de 2004, e da Revista Educação Cidadã, se dá por meio de quatro contatos com o Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), dois por telefone e dois *in loco*. Os contatos por telefone ocorreram para a busca digitalizada das fontes citadas anteriormente, as quais encontram-se catalogadas no sistema do AHMJSA e que foram informadas por e-mail, por meio do qual fiz a busca dos arquivos relevantes para a pesquisa. Após essa busca, foram feitos os demais encontros no espaço físico do AHMJSA para melhor leitura do conteúdo das fontes. E, por intermédio das revistas Educação Cidadã, de 1999 a 2004.

Os documentos que compõem esta análise, realizada posterior as visitas nos acervos citados anteriormente, partem do pressuposto dos vestígios e dos elementos constitutivos da implantação das assessorias pedagógicas da inclusão, que são organizados na perspectiva da análise da empiria. Assim, a investigação passa a realizar uma possibilidade de análise compreendendo uma narrativa histórica.

A fim de que a análise documental dos fatos registrados no passado possibilite uma narrativa histórica, ocorre a adoção de critérios e métodos próprios do pesquisador para estabelecer os elementos nas fontes pesquisadas, o qual “[...]”

organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente e o que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” presentes nos documentos (Foucault, 2005, p. 95). É necessário destinar uma lente apurada para as fontes com o intuito de buscar os vestígios que auxiliam para o objeto deste trabalho.

A busca da fonte documental encontrada no Jornal Gazeta de Caxias, se dá por meio do acervo digitalizado no Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul (CMCVCXS), disponibilizado para acesso público no site específico do CMCVCXS com o qual obtive contato após a visita ao espaço físico.

Para a apresentação das fontes documentais do trabalho, leva-se em conta que os documentos históricos sempre representam indícios, evidências e testemunhos do passado e são uma interpretação dos fatos elaborados pelo investigador. Desta forma, não devem ser entendidos e analisados como uma descrição objetiva e neutra. A análise documental enquanto metodologia de pesquisa em educação “[...] resulta do processo interpretativo e da construção compreensível de um aspecto da história humana”, partindo dos questionamentos do pesquisador diante dos documentos (Pimentel, 2001, p. 193).

No quadro abaixo apresento elementos documentais que encontrei no Jornal Educação Cidadã no período de 1999 a 2004 sobre os projetos e políticas públicas ofertados ao município para atendimento da inclusão.

Quadro 2 - Jornal Educação Cidadã – 1999/2004

<b>Ano Periódico</b>	<b>Inclusão Social</b>	<b>Inclusão Médica</b>	<b>Assessorias Pedagógicas</b>	<b>Classes Especiais/Salas de Recursos</b>
Jornal Educação Cidadã 1999, p.4.	Projeto Ações Complementares: música, dança, artes plásticas, atividades psicomotoras, recreativas e línguas estrangeiras para 49 escolas urbanas e rurais e 2.899 alunos.	Início do Projeto Vinculação: atendimento psicoterapêutico à comunidade escolar: psicológico, fonoaudiológico, psicomotricistas, psicopedagogos e assistência social. 600 atendimentos mensais.	Não foi encontrado nenhum relato	95 alunos em classe especiais. 385 alunos em salas de recursos.

(Continua)



(Conclusão)

Ano Periódico	Inclusão Social	Inclusão Médica	Assessorias Pedagógicas	Classes Especiais/Salas de Recursos
2000, p.4, 5, 10.	Equoterapia alternativa terapêutica. Núcleos de atendimentos comunitários – NACs. Central de Vagas garante a inclusão.		Não foi encontrado nenhum relato	
2002, p.2.	Relações de gênero na EJA			
2004, p. 3, 4, 7, 11 e 12.	Incluir é caminhar junto com a cidadania	Ginástica Laboral para desenvolver o aprendizado. Projeto Inclusão a partir da dificuldade visual	Inclusão: um compromisso de todos, assessoria Pedagógica da Educação Especial	10 escolas com Classes Especial e 25 escolas com Salas de Recursos

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Com relação à fonte documental nas Revistas Pedagógicas, dispostas no AHMJSA, encontra-se relatos de práticas e experiências pedagógicas nas escolas da RME de Caxias do Sul, bem como relatos dos Seminários de Educação no município com seus respectivos palestrantes com foco numa educação transformadora, emancipatória para a diversidade. Os elementos dessas fontes seguem no quadro abaixo:

Quadro 3 - Revista Pedagógica Educação Cidadã – 2003/2004

Ano-Periódico	Seminário Nacional de Educação	Títulos das Palestras	Autores	Relatos de Práticas Pedagógicas
2003	IV	Saberes, fazeres e interlocuções a partir da humana docência. A construção da identidade do profissional da educação: uma questão de gênero? Infância e Aprendizagem: uma abordagem cognitiva e psicossocial. As representações do poder econômico nas práticas sociais e suas implicações no contexto escolar. Pré adolescência: nem criança, nem adolescente: transição também na idade escolar? Globalização: o que o educador tem a ver com isso?	Miguel Gonzales Arroyo; Guacira Louro; Elvira Souza Lima; Emir Sader; Alicia Fernandez; Mário Sérgio Cortella.	Não foi encontrado nenhum relato

(Continua)

(Conclusão)

Ano-Periódico	Seminário Nacional de Educação	Títulos das Palestras	Autores	Relatos de Práticas Pedagógicas
2004	V	Boniteza de um sonho aprender e ensinar com sentido. Consciência, relação, ética: desafios de um educador. Plano Municipal de Educação: vale a pena encarar? O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades. Escola: espaço de diálogo, de experimentação do protagonismo.	Moacir Gadotti; Pedrinho Guareschi; João Antônio Cabral de Monlevade; Ângela M.B.R. Antunes e Paulo Roberto Padilha; Mário Sérgio Cortella.	Não foi encontrado nenhum relato
2004	V	Boniteza de um sonho aprender e ensinar com sentido. Consciência, relação, ética: desafios de um educador. Plano Municipal de Educação: vale a pena encarar? O eu e o outro compartilhando diferenças, construindo identidades. Escola: espaço de diálogo, de experimentação do protagonismo.	Moacir Gadotti; Pedrinho Guareschi; João Antônio Cabral de Monlevade; Ângela M.B.R. Antunes e Paulo Roberto Padilha; Mário Sérgio Cortella.	Não foi encontrado nenhum relato
2004	Caderno Pedagógico Ciclos de Formação e Educação de Jovens e Adultos - EJA.			Como eu sou – Laboratório de Aprendizagem; 1ª feira de microempresários da EJA; Pesquisa socioantropológica; A participação da mulher na colonização de Água Azul – a discussão de gênero nas comunidades rurais. Povo sem lembrança é povo sem esperança: redescobrir o passado para melhorar o futuro.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Para os exemplares das revistas encontradas, ao observar as fontes, o uso das lentes para este trabalho fez-se com os relatos das palestras nos Seminários da Educação e apresentações de relatos pedagógicos práticos com proximidade ao

objeto deste estudo. O IV Seminário Nacional de Educação apresenta como tema “Os Contextos da Aprendizagem e suas implicações na construção de sujeitos cidadãos”. O V Seminário Nacional de Educação apresenta como tema “Utopias humanas: sonhos, liberdade, inclusão e emancipação. Por que não?”. O Caderno Pedagógico, Relatos de Práticas, compreende os relatos de Escolas por Ciclos de Formação e relatos de práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A RME foi envolvida em vários encontros de estudos para a apropriação dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão, já que [...] “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho é considerado como documento ou fonte” (Cellard *in* Poupart, 2012, p. 296). Assim, o estudo aponta os vestígios nos quadros acima como documentos, os quais transmitem a construção ou tentativa de construção de um paradigma de respeito à diversidade, da multiplicidade das informações e atendimentos, com intenção de complementar as atividades escolares, uma contribuição para um “olhar” acolhedor e que respeita as etapas do desenvolvimento humano.

Ainda assim, percebe-se como pano de fundo o plano de governo para a educação da SMED nos temas das palestras e relatos das práticas pedagógicas, pois a escola por Ciclos de Formação é uma proposta inclusiva, bem como a Educação de Jovens e Adultos.

As pesquisas que envolvem a História da Educação podem colaborar para refletirmos sobre os “[...] processos, mudanças e continuidades de ações da educação no tempo. Estudar a maneira como os grupos sociais adquiriram, assimilaram, utilizaram e difundiram o conhecimento escolar [...]” (Souza, 2018, p. 20).

Na perspectiva de Souza (2018), a pesquisa buscou trazer as mudanças e continuidades que configuram a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, organizadas por meio de um conjunto de ações que vão se constituindo e se aprimorando. A partir da análise em fontes documentais, pretendi estudar e trazer à luz como foi o desenrolar desse processo histórico.

Dessa forma, para compreender e refletir acerca de determinadas conjunturas históricas, faz-se necessário reconhecer que o passado não é constituído de elementos cristalizados e desconexos, mas sim de indicadores que estão interligados, em constantes mudanças. Além disso, mantém diálogos e suscita reflexões com a contemporaneidade, pois a Inclusão permanece em processo. Assim, a narrativa

histórica é constituída a partir de um recorte espaço-temporal de um objeto de pesquisa específico, já mencionado anteriormente, usando de teorias da Educação a fim de construir uma metodologia para compreender e dar sentido aos acontecimentos do passado (Giacomoni, 2021, p. 27).

No desenrolar desta pesquisa, torna-se fundamental a aproximação entre as fontes, os contextos com as práticas e as representações que a constituem, com a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão (objeto investigado), de forma a apontar a maneira como os sujeitos absorvem os elementos constituintes da cultura e como essa organização se configura e se consolida, tendo em vista que a sua construção “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (Chartier, 1991, p. 180). Assim, não se pode falar das práticas de uma cultura sem estabelecer as relações e considerar as ações em um determinado contexto.

A partir das afirmações de Pesavento (2003), as fontes analisadas em uma pesquisa não são por si só indícios e provas de um passado, mas podem ser consideradas uma construção social, indícios das relações entre o homem e suas ações. As fontes provêm do passado, como testemunhas, mas necessitam ser questionadas para que se obtenham as respostas. Nenhuma fonte é objetiva para a compreensão histórica, por isso necessitam da definição de um sentido.

Fontes são marcas do que se foi, são traços, são cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documentos trazidos pela História. Nessa medida, elas são fruto de uma renovada descoberta, pois só se tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto. São, sem dúvida, dados objetivos de um outro tempo, mas que dependem do historiador para revelar sentidos. Elas são, a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa o passado (Pesavento, 2003, p. 59).

Nessa perspectiva de uma construção social, nas lentes desta pesquisa, pelas fontes encontradas, foi evidenciado nas demandas das assessorias pedagógicas da inclusão na SMED o empenho para que novas possibilidades estratégicas para o planejamento pedagógico dos professores ocorressem na intenção de que o aluno com dificuldades na aprendizagem e o deficiente pudessem transitar socialmente de forma mais positiva, uma vez que suas dificuldades seriam observadas e minimizadas com novas articulações, tendo em vista o seu crescimento. Além disso, foram evidenciadas pelas fontes documentais as articulações da proposta de educação no

plano de governo da Frente Popular, atendimentos com políticas públicas e seminários ofertados aos professores da RME para mais informações e possibilidades estimuladoras para o novo paradigma apresentado para a educação.

Quem narra o faz como práxis de rememoração, como hábito e práxis de presentificação da realidade vista, vivida, lembrada, narrada (oral ou escrita), e significa que cada sentido ao dito, ao escrito e ao que ouve ou lê, criando com ele uma simbiose, pode alicerçar as condições de transposição dinâmica da identidade individual para a unidade coletiva (Cunha, 2018, p. 244-245).

A partir das colocações de Cunha (2018), as memórias narradas são transcritas e demonstram as construções, organizações, reconstruções e reorganizações das atividades na SMED acerca da inclusão da RME de Caxias do Sul, tendo em vista que inicia a implementação das Salas de Recursos (SR) na RME para os atendimentos aos alunos com deficiência e gradativamente o fechamento das Classes Especiais no período de 1998 a 2004.

Para essa reestruturação e implementação das SR nas escolas municipais de Caxias do Sul, há a necessidade de um novo perfil para as assessorias pedagógicas aos professores que atendem à demanda da Educação Especial nas escolas: o professor especializado e o professor da sala de aula regular.

No capítulo seguinte, a pesquisa apresenta a legislação federal, estadual e municipal nas quais o município de Caxias do Sul está ancorado para a inclusão e a escolarização na cidade.

### **3 OS MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO: RELAÇÕES DE CONTEXTO COM CAXIAS DO SUL**

Este capítulo analisa aspectos da constituição das escolas no município de Caxias do Sul. Além disso, aponta indícios de atendimentos a alunos com deficiência na Rede Municipal de Educação (RME) e a legislação nacional, estadual e municipal para a implementação da inclusão.

#### **3.1 ASPECTOS DA ESCOLARIZAÇÃO EM CAXIAS DO SUL**

Conhecer uma comunidade implica conhecer suas estruturas e relações entre os diversos elementos que a acompanham, como os seus mecanismos e instrumentos de produção. A educação é um desses instrumentos, na medida em que visa ao entendimento de um determinado grupo social, num tempo e lugar (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 19).

A educação, no município de Caxias do Sul, se organizou a partir das necessidades da população e às prioridades determinadas nas administrações municipais. O município se constituiu quando foi emancipado do município de São Sebastião do Caí, em 20 de junho de 1890, pelo Decreto-Lei nº 257, do Governador do Estado da época.

A educação formal ocorre na família, nas aulas comunitárias, nas escolas de sociedades (associativas), formadas pelos moradores mais próximos, nas escolas paroquiais (que eram controladas pela Mitra), nas escolas religiosas (masculinas e femininas), nas escolas mantidas pelo governo da Itália, da Província/Estado e pela Intendência/Prefeitura (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 89).

Na sua fase inicial, a escola apresenta como função básica o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo. Ela surge com a busca insistente dos colonos junto ao poder público, que pretendiam que seus filhos aprendessem a ler, a escrever e a calcular, com a intenção de proteger o futuro deles pois, com essa instrução, poderiam se defender na vida.

O professor, em geral, era aquele que possuía maior conhecimento e, muitas vezes, trabalhava gratuitamente para auxiliar a comunidade. O governo provincial, o governo italiano e o Império não providenciaram as escolas, de modo que as escolas privadas foram estabelecidas pelos imigrantes ou por religiosos.

Os adultos, jovens e crianças, motivados em aprender, buscavam soluções por si mesmos. O morador que mais soubesse ministrava as aulas em casa. Os programas e conteúdos eram determinados pelos livros disponíveis na época e a linguagem era o dialeto (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 92).

Apesar das dificuldades na economia doméstica, já que os filhos eram mão de obra no plantio e colheita da família, os colonos mantinham a preocupação com o ensino. As escolas particulares eram mantidas pelos colonos e auxiliadas pelo governo italiano. Eram pequenas escolas que buscavam integrar as crianças à nova pátria, mesmo que o ensino não fosse na língua local.

Após 1898 as escolas, responsabilidade do município, localizavam-se na zona rural e eram unidocentes. No ano de 1898, havia três escolas unidocentes, localizadas na 8ª Léguas de Ana Rech, no Mato Perso, em Caxias e no Travessão Borghetti, no Segundo Distrito de Nova Trento. Em 1899 essas escolas possuíam 131 alunos, número considerado expressivo devido a estarem situadas na zona rural, como apresento na tabela a seguir:

**Tabela 1- Rede Municipal de Ensino: alunos, escolas e professores 1898/1910.**

Ano	1898	1899	1900	1903	1905	1908	1910
Alunos	-	131	114	202	*	529	600**
Escolas	3	3	3	4	4	12	16
Professores	3	3	3	4	4	12	16

Fonte: Dalla Vecchia, Herédia, Ramos, 1998, p. 97

Como aponta a tabela, o número de procura de alunos no ano de 1908 foi bastante expressivo, uma variação percentual de 161,88% no número de alunos matriculados em comparação com o ano de 1903, que de 202 passou para 529. Assim, houve uma continuidade na manutenção das escolas municipais nos distritos, que se confirmou pelo número de escolas, professores e alunos (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 99).

Após a emancipação do município de Caxias de São Sebastião do Caí, ocorre uma reorganização dos distritos e a transformação das vilas em cidade. Esse novo contexto também justifica uma maior busca pelo ensino.

Nesse período, não havia escola de formação para professores e, assim, era impossível fazer a seleção de docentes<sup>10</sup> pela Lei Orgânica de 1892, art. 25, item 13. Os professores ainda eram aqueles que possuíam maior conhecimento. Na comunidade, o professor era escolhido entre os italianos que mais dominavam os conteúdos e também entre os mais idosos. A recompensa era dada pelo prazer de ajudar a aprender. Em muitos casos, a remuneração não era o fator principal da tarefa educativa, pois eles nada recebiam. Em outros casos, os alunos colaboravam com “os produtos da lavoura: arroz, batata, feijão” (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos,1998, p. 104).

Entre 1910 e 1929, o ensino brasileiro embasou-se nas Constituições Federais de 1824 e de 1891, as quais estabeleciam o direito à educação para todos e determinavam que, em nível elementar, a educação seria gratuita.

No Rio Grande do Sul, segundo a Constituição do Estado promulgada em 1892, no que diz respeito à Educação, o Estado deveria criar um Conselho de Educação que atenderia suas atribuições estabelecidas em lei. Determinava, também, que “da renda resultante dos impostos, vinte por cento, no mínimo, aplicaria o Estado e os municípios dez por cento, na manutenção e desenvolvimento do ensino”<sup>11</sup> (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos,1998, p. 109).

No período de 1912 a 1915, a manutenção das escolas foi gradativamente passando do Estado para o município. Na década de vinte<sup>12</sup>, foi repassada para o município a manutenção das escolas primárias na zona rural. A rede escolar municipal de Caxias do Sul apresentou um sensível crescimento no período de 1910 a 1929, como apresenta a tabela abaixo:

---

<sup>10</sup>Para buscar as origens do magistério como profissão docente, remete-se à segunda metade do século XIX, período em que os professores passaram a formar um “corpo profissional”, em que é construída uma representação docente moderna.

<sup>11</sup>RIO GRANDE DO SUL, Leis, decretos, etc. Decreto Estadual (IS) nº 24 de 29 de março de 1892. Título III, Capítulo XII, Da educação e da Cultura, artigo 89 e art. 92.

<sup>12</sup>LUCHESE, Terciane Ângela. Expandir as escolas, aumentar a frequência, valorizar a agricultura: Celeste Gobbato e a educação municipal (Caxias do Sul, RS, 1924-1928). Cadernos de História da Educação, v. 18, n. 1, p. 43-48, jan./abr. 2019.



Tabela 2 - Alunos, escolas e professores na rede municipal de ensino de Caxias do Sul 1912 - 1929

ANO	ALUNOS	ESCOLAS	PROFESSORES
1912	760	16	16
1915	1.855	51	51
1920	2.868	75	75
1925	2.896	77	77
1929	3.030	83	83

Fonte: Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998 p. 115.

A rede escolar no município de Caxias do Sul, no período de 1930 a 1945<sup>13</sup>, não apresentou sinais de crescimento. Houve nesse período uma certa manutenção do número de professores e escolas e, conseqüentemente, não houve expansão na rede.

Nos anos trinta, com a instalação de um novo governo, dirigido por Getúlio Vargas, a modificação no panorama econômico-político do País deu início a uma nova fase na história da educação brasileira. Assim, as práticas escolares empenhavam-se em garantir o sucesso dos objetivos do governo. Nessa fase, a escola aparece como espaço ideológico do poder vigente. Na relação educativa, não há ações unidirecionais (Magalhães, 2004, p. 36) e o ensino é afetado profundamente por meio de um decreto-lei do presidente Getúlio Vargas, em 1938, o qual proibia o uso de línguas estrangeiras nas escolas. Esse decreto afetou diretamente as escolas do município que atendiam a área rural, nas quais os alunos de origem europeia falavam o dialeto, criando um grande constrangimento nessa população.

Houve uma diminuição considerável no número de alunos em 1932, 1937, 1939 e 1944. O número de alunos diminuiu de 4.015 para 3.522. O decréscimo ocorreu também em relação ao número de escolas e de professores, passando de 94 escolas unidocentes para 79 escolas, atendidas por 90 professores nos dados referentes aos anos de 1932 e 1937, como ilustra a tabela 3 (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 136).

Importante mencionar que os professores da cidade não aceitavam trabalhar nas escolas do interior. Assim, a idade do professor não era levada em consideração, mas sim o domínio da língua portuguesa que permitisse o ensinar.

<sup>13</sup>BELUSSO, Gisele. Farroupilha/RS e a educação (1934- 1948): um município pedagógico. Tese de Doutorado. PPGEduc. UCS, 2020. O período de 1930 a 1945 apresentou diminuição no número de alunos por conta da emancipação de Farroupilha, RS, Decreto Estadual nº 5.779, de 11 de dezembro de 1934, momento em que 21 professores passaram a integrar a rede de ensino do município emancipado.

Tabela 3 - Rede municipal de ensino: alunos, escolas e professores – 1932/1945

ANO	ALUNOS	ESCOLAS	PROFESSORES
1932	4.015	94	94
1937	3.522	79	90
1939	3.268	89	-
1944	3.021	77	86
1945	3.248	86	94

Fonte: Dalla Vecchia, Herédia, Ramos, 1998, p. 137

No período de 1945 a 1964, a evolução administrativa da educação na rede municipal apresentou alterações substanciais decorrentes da política nacional brasileira. Nesse período, a rede de ensino municipal começou a sua expansão na zona urbana. Em 1956, foi criada a primeira escola municipal na Zona Norte (Gethal) e, em 1960, no Santa Fé.

Com o fim do Estado Novo e a saída de Vargas do poder, o Brasil buscava um clima de liberdade que culminaria na promulgação da Constituição de 1946. O Brasil reestabelecia o regime liberal e a democracia representativa (Skidmore, 1981, p. 72-101). Essa fase de redemocratização possibilitou uma revisão na política educacional e nas diretrizes da educação nacional (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 154).

No período de 1965 a 1991, segundo a localização urbana e rural, ocorreu uma alteração na população escolar, verificada na matrícula dos alunos na rede municipal de Caxias do Sul. Houve um crescimento significativo no número de matrículas na zona urbana: 1.869 de um total de 6.348 matrículas no município. Ocorreu um deslocamento populacional para as cidades, devido à miséria do campo e à necessidade de trabalhadores para a indústria na cidade. Em 1991, constata-se que o número total de matrículas atingiu 18.365 e, destas, 16.448 foram efetuadas na zona urbana.

Em 1960, a administração municipal, com o intuito de atender todas as crianças da cidade, fortaleceu a educação especial para alunos com deficiência na audiocomunicação, com a escola de “Surdos-Mudos”, fundada por Aldo Pedro Fedrizzi. A escola passou a atender pessoas vindas de vários municípios da Serra e de outras localidades do Estado (Pioneiro, 2022, p. 14).

Em 1986, foi criada a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Helen Keller, junto ao Centro Educacional, para deficientes de fala e de audição. Porém, foi de 1989 a 1991 que essa instituição, ao passar por uma reforma administrativa e pedagógica, passou a assumir seu verdadeiro papel de escola. É nesse período de transição que foi repensada sua filosofia e definido sua proposta pedagógica. O princípio educativo e pedagógico sustentava-se na ideia de que a deficiência não anula a pessoa e o aluno é um ser que pensa, age, se comunica e participa da vida social como um todo (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 185).

Trouxe para a análise nesta investigação alguns registros desde o Brasil colônia (Figueira, 2021), por intermédio de D. Pedro II, em que foi criado em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Com um projeto piloto, os atendimentos ocorreram com duas alunas surdas e estas, mantidas com bolsas do Império. Cem anos após a sua fundação, em 6 de julho de 1957, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos, permanecendo até os dias atuais.

Em 1950, ocorreu no Brasil “uma série de ações importantes com a criação do primeiro curso normal para professores da área da surdez e a visita de Helen Keller, cidadã americana, surda e cega, cuja trajetória de vida é exemplo até os dias de hoje” (Figueira, 2021, p. 78). Interessa mencionar que, no início dos movimentos de mudança de paradigma para a educação na RME, a escola Helen Keller era um referencial que a rede municipal tinha para atendimento ao aluno com deficiência.

Figura 3 – Escola Municipal Helen Keller



Fonte: Jornal Pioneiro, 29 de abril 2022, p. 14.

A imagem da Figura 3, é aqui utilizada no sentido de reconstrução cultural de um determinado contexto, relacionando-se com o campo da memória.

Para fins de análise dessa fonte documental, apresento os elementos da cultura escolar que são as classes, referencial da época, e a disposição dos alunos sentados individualmente na escuta e atenção da professora, o que sugere a metodologia tradicional, pois a professora está à frente ministrando sua aula e os alunos na escuta de uma aula expositora.

E, ainda, a imagem, na construção da história da escolarização da RME, retrata uma turma de alunos com número reduzido para melhor atendê-los, perfil da turma de atendimento aos alunos com deficiência, uma forma de trabalho pedagógico para a Educação Especial usado pelas assessoras da inclusão da SMED.

Na construção de sentidos na história da escolarização no município de Caxias do Sul, a pesquisa deu continuidade apresentando os dados do número de alunos com deficiência na rede municipal, na zona urbana, entre os anos de 1965 e 1991. Esse número aumentou e, conseqüentemente, o número de professores para os atendimentos especializados também, com exceção dos anos de 1990 e 1991, como demonstrei na tabela abaixo:

Tabela 4 - Relação de número de alunos por professor na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, na categoria de ensino da educação especial – 1965/1991

Educação Especial		
Ano	Aluno	Professor
1965	22	5
1970	21	5
1975	196	15
1980	275	23
1985	352	33
1990	269	47
1991	257	47
1992	160	47
1993	256	47
1994	196	47

Fonte: Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 194.

No acervo de Jornais do Centro de Memória da Câmara de Vereadores, encontra-se, no periódico do Jornal Gazeta de Caxias, data de 17 a 23 de janeiro de 1998, ano 11, n.188, uma entrevista com a secretária de educação do município de Caxias do Sul da época, Marisa Virginia Formolo Dalla Vecchia. A entrevista discorria sobre o perfil, as características e os desafios da educação no município naquele período. Segundo esse material, o número de alunos da rede municipal chegava a

24.200 (números de 1997) e, somado aos educandos da educação infantil e creches, totalizava 27.000 alunos.

Observei que a entrevista mencionada no Jornal Gazeta de Caxias pontuava o crescimento em número de alunos nas escolas municipais e a importância dada para a educação infantil para a época. O passado é refletido no presente, pois a RME mantém a preocupação ao atendimento à educação infantil. A pesquisa segue mostrando os avanços em quantidade de alunos nas escolas da RME, o crescimento de número de escolas na RME e crescimento do número de professores no município no recorte temporal desta investigação como aponto nas tabelas que seguem.

Figura 4 – Jornal Gazeta de Caxias do Sul, de 1988



Fonte: Centro de Memória da Câmara de Vereadores. Acesso físico em jul. 2022

A pesquisa recuperou documentos a fim de localizar e identificar a contribuição com o objeto de investigação ao qual ela se propõe. Dessa forma, a busca acontece em instituição escolar especial, em documentos digitalizados em sites.

A investigação deu continuidade na busca de fontes acerca dos quantitativos de professores, alunos matriculados, número de escolas da RME e números de estudantes em atendimento educacional especial.

Em contato com o setor de Estatística da SMED (Anexo C), após vários meses de busca e em resposta ao protocolo realizado no setor de expediente da referida secretaria, foram coletados os dados detalhados abaixo no período de 1998 a 2004:

Tabela 5 - Número total de escolas da Rede Municipal de Ensino – RME

Ano	Total de Escolas
1998	109
1999	104
2000	99
2001	88
2002	88
2003	88
2004	87

Fonte: SMED - Escrituração Escolar. Livros de Estatística, Caxias do Sul – RS, 1998 à 2004.

Tabela 6 - Número de professores vinculados a Rede Municipal de Ensino – RME

Ano	Total de Professores
1998	2292
1999	2411
2000	2333
2001	2412
2002	2068
2003	2529
2004	2309

Fonte: SMED - Escrituração Escolar. Livros de Estatística, Caxias do Sul – RS, 1998 à 2004.

Tabela 7- Número Total de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino- RME

Ano	Zona Urbana	Zona Rural	Total de Alunos
1998	24949	1717	26666
1999	28986	1169	30155
2000	29381	1056	30437
2001	31329	1081	32196
2002	31161	1164	32325
2003	32161	1042	32325
2004	35618	1042	36215

Fonte: SMED - Escrituração Escolar. Livros de Estatística, Caxias do Sul – RS, 1998 à 2004.

Tabela 8- Número total de alunos em Atendimento Educacional Especializado – AEE matriculados na Rede Municipal de Ensino – RME

Ano	Total de Alunos em AEE
1998	110
1999	94
2000	92
2001	132
2002	73
2003	124
2004	258

Fonte: SMED - Escrituração Escolar. Livros de Estatística, Caxias do Sul – RS, 1998 à 2004.

A investigação traz os dados do Censo escolar MEC/INEP acerca da evolução das matrículas na Educação Especial de 1998 a 2006 em escolas especializadas e classes especiais e em escolas de classes regulares mas com a inclusão no Brasil: em escolas especializadas e classes especiais, em 1998, ocorre a matrícula de 293.403 alunos, número que avança para 375.488 matrículas até o ano de 2006;

escolas com classes regulares mas com inclusão registram 43.923 matriculados em 1998, número que avança para 325.136 matrículas até o ano de 2006.

Dessa forma, infere-se que a quantidade de alunos matriculados com necessidades especiais avança a nível nacional. A esses dados do Censo Escolar incluem-se informações também das escolas municipais de Caxias do Sul da RME, pois elas participavam das informações fornecidas para o MEC anualmente. Vale dizer que o processo e reestruturação da inclusão nas escolas municipais de Caxias do Sul, RS, assessoradas pela SMED, vinham num movimento crescente em consonância com a conjuntura nacional, como apontam os dados estatísticos de 1998 à 2004 citados anteriormente (Anexo D).

O município de Caxias do Sul possui a APAE, Associação de Pais e Amigos do Excepcional, com fundação em 1959. Atende na modalidade de Assistência Social o Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com deficiência e suas famílias. O trabalho desenvolvido pela instituição engloba habilitação e reabilitação das pessoas com deficiências e a promoção de sua integração à vida comunitária, e atende em três unidades: Sede, Extensão Dovíglia Gianella e Centro Ocupacional Santa Rita de Cássia.

Na área da educação, a instituição possui a Escola Especial Dr. Henrique Ordovás Filho, reconhecida pela Portaria Estadual, e atende em torno de 85 crianças e adolescentes. No atendimento à Educação Especial, conta, também com a APADEV, Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais, fundada em 1983, com a finalidade de educar e reabilitar pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão). A instituição presta serviços gratuitos que visam a oferecer oportunidades de educação e reabilitação, objetivando a inclusão escolar, profissional e psicossocial. Os serviços prestados pela APADEV são mantidos por doações mensais da iniciativa privada, comunidade e recursos públicos provenientes de parcerias.

O município conta ainda com a Escola Estadual Especial João Prativiera<sup>14</sup>, fundada em 1962. Atende mais de 120 alunos com deficiência intelectual ou comorbidades como o autismo. Possui aulas nos turnos da manhã e da tarde, nos 9 anos do ensino fundamental.

---

<sup>14</sup> Acervo histórico da EEE João Prativiera. Acesso em jun 2022.

[...] Sim, a História ainda está aí: ela nos instrui, ela nos distrai, ela é a nossa memória coletiva, nosso patrimônio, ela contribui também para nos responsabilizar, nós hoje como cidadãos [...] um pouco mais de inteligibilidade sobre o mundo e um aumento de lucidez aos seus concidadãos (Hartog, 2017, p. 36)

A pesquisa, na compreensão de Hartog (2017), segue nessa relação de passado e presente. Passado, na investigação da implantação da inclusão na RME e na SMED, por intermédio da análise documental. Presente, porque a inclusão ainda está em processo e compreende difícil discussão, embora muitas barreiras já tenham se dissipado.

O periódico Educação Cidadã, edição de novembro/dezembro de 1999, traz alguns dados estatísticos relevantes acerca da Educação Especial: “O ensino Especial consta com 95 alunos em classe especial e 385 alunos na sala de recursos<sup>15</sup>” (Caderno Especial, p.4). Percebe-se diante dos números apresentados para atendimentos em classes especiais (local onde o aluno era matriculado para estar nesse espaço com diagnóstico e com laudo fornecido pela área da saúde) um número expressivo de alunos ainda num paradigma excludente, pois a transição de classe especial para sala de recursos ocorreu gradativamente nas escolas. Constata-se também que o entendimento sobre os alunos em atendimento nas salas de recursos no ano de 1999 estava em processo para os professores. Não havia a visão de espaço com o professor especialista como estratégia para a inclusão na escola, haja visto o número expressivo dos alunos nesse atendimento. A pesquisa observou, a partir das informações ofertadas pela assessoria pedagógica da inclusão da SMED aos profissionais da educação nas escolas municipais, que todo esse processo ocorreu gradativamente na RME.

Nesta investigação constatou-se que, para os atendimentos aos alunos com deficiência, o paradigma da inclusão vinha sendo amadurecido junto aos professores de forma contínua.

[...] Entendo a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo o qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo (Pletsch, 2020, p. 7).

---

<sup>15</sup>Neste período, os alunos em atendimento nas sala de recursos eram os que apresentavam dificuldades na aprendizagem. O atendimento era oferecido em turno inverso da classe regular.



Nessa perspectiva, cito o periódico do Jornal Educação Cidadã, ano IV, n. 21, nov. 2004, p.7, no qual consta a relação das escolas municipais com Educação Especial contempladas com Classe Especial e com Sala de Recursos na RME, como apresento nos quadros abaixo, demonstrando o crescimento dos atendimentos nas escolas para o aluno com deficiência:

Quadro 4 – Relação de escolas com Classe Especial/2004.

EMEF Basílio Tcacenco
EMEF Luiz Antunes
EMEF Fioravante Webber
EMEF Machado de Assis
EMEF Ítalo João Balen
EMEF Jardelino Ramos
EMEF Angelo Guerra
EMEF João de Zorzi
EMEF Presidente Tancredo de Almeida Neves
EMEF Rubem Bento Alves

Fonte: Jornal Educação Cidadã, ano IV, n.21, nov. 2004, p.7.

Quadro 5 – Relação das escolas com Sala de Recursos/2004

EMEF Basílio Tcacenco
EMEF Catulo da Paixão Cearense
EMEF Prefeito Luciano Corsetti
EMEF Rosário de São Francisco
EMEF Villa Lobos
EMEF Engº Dario Granja Sant'Ana
EMEF Luis Covolan
EMEF Machado de Assis
EMEF Guerino Zugno
EMEF Erny de Zorzi
EMEF Pe. João Schiavo
EMEF São Vitor
EMEF Vereador Marcial Pisoni
EMEF José Bonifácio
EMEF Presidente Tancredo de Almeida Neves
EMEF Profª Ester J T Benvenuto
EMEF Ruben Bento Alves
EMEF Dolaimes Stedile Angeli
EMEF José Protázio Soares de Souza
EMEF Mário Quintana
EMEF Paulo Freire
EMEF Santa Corona
EMEF Santa Lúcia
EMEF Abramo Pezzi
EMEF Zélia Rodrigues Furtado

Fonte: Jornal Educação Cidadã, ano IV, n.21, nov. 2004, p.7

A Prefeitura de Caxias do Sul, por intermédio da SMED, além da garantia do acesso ao Ensino Fundamental, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à Educação Infantil e à Educação Especial, oferece diversos programas e projetos que propiciam atividades culturais, inclusão social de “portadores de necessidades educacionais especiais”, atenção integral a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, educação agroecológica, aprendizagem em ambientes informatizados, democratização e gestão de recursos financeiros e participação nas decisões da escola.

Alguns programas e projetos da SMED são: Educação Especial, Alimentação Escolar, Informática Educativa, Curso Básico de Agroecologia, Autonomia Financeira, Conselhos Escolares, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS - Reviver) e Vinculação. (Jornal Educação Cidadã, periódicos de setembro de 1998 a novembro de 2004).

Assim, analisa-se a consolidação dos programas e projetos apresentados pela SMED no recorte espaço-temporal desta pesquisa, por meio dos documentos citados, com vistas a apontar a ampliação e qualificação da Educação no âmbito da RME de Caxias do Sul.

No ano de 2021, a RME contava com 55 escolas com Atendimento Educacional Especializado (AEE), antiga sala de recursos, num total de 747 alunos em atendimento e 45 escolas de Educação Infantil com gestão compartilhada, com 80 alunos com AEE (Apêndices 8 e 9).

A análise das fontes aqui utilizadas está limitada às apropriações das pessoas que as produziram, sejam os documentos os jornais ou os relatórios das assessorias pedagógicas, assim como as minhas observações como pesquisadora, que as lê e as analisa. Como aponta Chartier,

[...] no ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (Chartier, 2002a, p. 24).

Isso significa dizer que a compreensão que os leitores têm do texto se dá a partir de sua concepção de mundo. Assim, o conteúdo do texto não está somente nele ou em suas intenções, mas é também inventado pelos diferentes sujeitos que o leem.

A investigação segue na busca dos acontecimentos e, apontando a dúvida como a possibilidade para o conhecimento (Pesavento, 2003), considero as fontes e

resultados aqui apresentados como versões possíveis, pois não há uma história única, assim como não há uma possibilidade única de interpretação. Ao serem analisados os documentos, apresentam-se várias histórias de relações já feitas, não como uma cópia ou tradução da verdade, nem mesmo como a totalidade da realidade. Os documentos são permeados por representações, jogos de poder e mesmo o imaginário de quem os construiu (Dalsotto, 2022, p. 33-34).

Na seção seguinte deste trabalho apresento a legislação educacional para a inclusão, a qual norteia os amparos legais para o paradigma da educação para todos. Como aponta Arnold (2006, p. 158), “as políticas de inclusão podem ser vistas como uma tecnologia criada também para o gerenciamento das dificuldades de aprendizagem e da gestão dos grupos de risco constituídos pelos sujeitos considerados a corrigir.”

### 3.2 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO (MARCOS FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS)

A defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois se evitariam os manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, pois que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (Jannuzzi, 1985, p. 42-43).

Procurando entender como o indivíduo com deficiência foi tratado historicamente, este capítulo apresenta a legislação mais contemporânea, pois, no Brasil, vinha-se desenvolvendo um regimento privatista no que se refere não só à educação do deficiente, como também à saúde.

Iniciando o corpus da empiria, cito algumas leis, como a antiga Lei de Diretrizes e Bases – 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira do ciclo de leis de diretrizes e bases e primeira lei geral de educação em nosso país, elaborada a partir da Constituição de 1946, que apresenta dois parágrafos referentes à “Educação de Excepcionais”, nomenclatura então utilizada:

Art. 88º - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, sendo, posteriormente, alterada pela Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982. Apesar dessa reformulação, apresenta um único artigo referente à Educação Especial – Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1982).

No ano de 1986, foi transformado o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial – em Secretaria de Educação Especial – SESPE –, constituindo-se como órgão central de direção superior e sendo parte da estrutura básica do Ministério da Educação, como aponta Mazzotta (1996).

Em 29 de outubro de 1986, pelo Decreto nº 92.481, foi instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE –, no governo do presidente José Sarney. Essa Coordenadoria elaborou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentando quatro Programas de Ação: Conscientização, Prevenção de Deficiências, Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiência e Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho.

É de suma importância para esta pesquisa citar alguns documentos relevantes para a Inclusão, do final da década de oitenta e início da década de noventa, como meio de apontar os avanços em termos legais acerca da pessoa com deficiência: Constituição Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990), Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1992), Política Nacional de Educação Especial (1994), Declaração de Salamanca e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996).

Na Constituição Federativa do Brasil (1988), destacam-se os artigos 23, inc. II; 24, inc. XIV; 37, inc. VIII; 203, inc. IV e V; 208, inc. III; 227, §1º, inc. II e §2º e art.

244, que regem sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência: receber assistência pública à sua saúde; receber proteção e integrar-se socialmente; ter um percentual de cargos e empregos públicos; direito à habilitação e reabilitação, a fim de integrar-se à vida comunitária; garantia de salário mínimo mensal se não tiver condições de prover sua existência; atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; criação de programas de prevenção e atendimento especializado; facilitação de acesso aos bens e serviços coletivos; eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nos artigos 11, §1º e §2º; 54 inc. III; 66; 112, §3º e 208, inc. II, há referências mais específicas à criança e ao adolescente com de deficiência. Mazzotta (1996) aponta o avanço que o ECA representa para o exercício da cidadania de todas as crianças e adolescentes, com deficiência ou não. Porém, ele discorre:

[...] no que se refere à criança e o adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em declarações 'genéricas' e abstratas, mas muito poucas vezes praticadas por falta de mecanismos eficazes (Mazzotta, 1996, p. 82).

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) é um plano de caráter genérico. Ele é elaborado em decorrência da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (março de 1990), com o objetivo de buscar a intensificação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma estratégia encontrada por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial para que os nove países que apresentavam baixos índices de avanço na aprendizagem e produtividade conseguissem traçar um plano para reverter a situação e, assim, permanecer com os subsídios advindos desses órgãos internacionais.

Outro grande movimento foi a Declaração de Salamanca, em junho 1994, na Espanha, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha, na qual foram reafirmadas as demandas da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, e que trouxe um desafio na concepção de Educação Especial ao utilizar o termo "pessoa com necessidades educacionais especiais" envolvendo todas as crianças ou jovens que vêm apresentando lacunas e lentidão na sua aprendizagem, o que

reafirma o direito à educação de cada indivíduo. O que está posto é uma linha de ação em que todas as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. O termo “necessidades educacionais especiais” referem-se a todas as crianças com deficiências ou dificuldades na sua aprendizagem.

O debate na Declaração de Salamanca (1994) gerou o consenso de que todas as crianças ou jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos em escolas comuns. Esse consenso levou ao conceito de escola inclusiva. Para isso, aponta que se elabore e apresente uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar a todos com eficiência e sucesso, considerando tanto as peculiaridades e as necessidades de cada um quanto as diferenças existentes entre elas.

A partir desse relato dos movimentos internacionais que envolveram a educação do aluno com deficiência, no decorrer desta investigação acerca da legislação, a pesquisa identifica um progresso, comparando os princípios norteadores de outros planos da Educação Especial com o atual, pois percebe-se que o avanço ocorre em determinar um caráter de dever a essas pessoas no sentido de integrá-las não apenas no aspecto físico, mas social e funcional, considerando-as como seres integrais.

Posto isso, compreende-se esse avanço na descrição da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Pela primeira vez, em uma Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Especial ganha um capítulo à parte, visto que nas leis passadas – 4.024/61 e 5.692/71 – não se dava a devida importância ao tema.

A LDB/1996, no seu capítulo V, específico da Educação Especial, no art. 58, diz que se entende como Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e aponta como aluno considerado público da Educação Especial aquele que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Ainda nesse artigo, no seu § 3º, diz que a oferta da educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Importante acrescentar a esta investigação os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998, do MEC/INEP, que esclarece que, em

1998, havia 293.403 alunos deficientes no país, distribuídos da seguinte forma: 58%, deficientes mentais; 13,8%, com deficiências múltiplas; 12%, deficiência auditiva; 3,1%, cegos ou baixa visão; 4,5%, deficiência física; 2,4%, problemas de conduta; 0,3%, com altas habilidades e superdotação, e; 5,9%, atendimento não especificado. Apresenta também, em 1998, uma divergência nas variadas regiões do país sobre os locais com atendimentos para a Educação Especial nos municípios, exigindo da União uma maior atenção.

A LDB de 1996 segue ainda, nos seus artigos 59 e 60, descrevendo como deve ser o atendimento a esse indivíduo, público da Educação Especial. No art. 59, inc. III, é colocada a importância da especialização de professores(as) para a integração dos educandos nas classes comuns. No seu capítulo V-A, discorre sobre o público da Educação Bilíngue de Surdos e suas necessidades dentro do contexto educacional.

É de grande expressividade para a relevância da análise desta pesquisa o que traz a Convenção de Guatemala (1999). Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda a diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos (art. 1º). No seu art. 2º, inc. IV, coloca a necessidade da melhoria da qualidade da educação. O PNE apresenta em seus anexos diversas metas, entre elas a Meta 4<sup>16</sup>: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em jul. 2022.

Após essa análise da legislação nacional, a pesquisa segue na investigação da legislação estadual e municipal acerca da Educação Especial.

O Plano Estadual da Educação – PEE<sup>17</sup>, com vigência de dez anos, na forma de anexo (art. 1º), com vistas ao cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta como sua estratégia de número 1.21 no seu Anexo Único:

[...] qualificar a oferta do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e disciplina de Libras como meio de comunicação entre colegas e professores e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica, disponibilizando profissionais qualificados e criando espaços educacionais condizentes com suas reais necessidades e que contribuam para o desenvolvimento e êxito na vida escolar, respeitando o seu tempo e suas particularidades [...] (Brasil, 2014).

No ano de 2004, os professores da RME de Caxias do Sul reuniram-se junto à Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, representada pela SMED, para a discussão da educação para os dez anos seguintes, por meio do Plano Municipal de Educação (PME), cujo objetivo é atender as necessidades educacionais da população. O processo de construção do PME iniciou em 3 de abril, com a instauração de 11 câmaras temáticas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Médio e Curso Normal, Ensino Superior e à Distância, Educação Rural, Educação Profissional, Valorização dos Educadores, Gestão Democrática e Financiamento da Educação. Discutiram-se 193 metas para nortear a educação do município para o período citado. A Prefeitura de Caxias do Sul entregou, em 12 de agosto de 2004, o documento final do Plano Municipal de Educação para a Câmara de Vereadores (periódico do Jornal Educação Cidadã, novembro de 2004).

Para uma convivência democrática e a concretização dos objetivos da comunidade escolar é necessário que se construam princípios que norteiam as ações e relações de todos os que dela fazem parte, PME. (Jornal Educação Cidadã, novembro de 2004).

O processo do PME iniciou em 1997. A comunidade escolar discutiu sobre “a escola que temos” e “a escola que queremos”. Por meio de Seminários da Educação,

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br>. Acesso em jul 2022.



as comunidades escolares escolheram seus delegados, que, em encontros regionais, apontaram as diretrizes das escolas e organizaram a proposta da região. Os representantes de cada região redigiram os textos. Em novembro de 1998, por intermédio do Conselho Constituinte, foram aprovados os princípios do PME (Jornal Educação Cidadã, novembro de 2000).

Figura 5 – Proposta do Plano Municipal de Educação



Fonte: Jornal Educação Cidadã, Ano IV, n. 21, nov/2004.

Nessa fonte documental é possível observar o número de professores que estavam mobilizados para a construção de um Plano Municipal de Educação. Pelos vestígios que emergem na fonte, as mãos levantadas, pode-se perceber um movimento participativo e democrático, pois os profissionais da educação estavam interagindo e participando das decisões. Essa atitude democrática é característica do governo da Frente Popular e também remete à compreensão de trazer o professor para o comprometimento com as mudanças que as propostas para a educação propunham.

Apesar de toda essa mobilização e engajamento da comunidade escolar, o Plano Municipal de Educação somente é aprovado pelo Poder Legislativo no segundo semestre do ano de 2011, com outro texto formulado pela SMED e pelo Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul.

O PME<sup>18</sup> atende aos dispositivos legais, fundamentados na Constituição Federal, em seu art. 214, e na LDB, em seus arts. 9º e 87, e apresenta-se articulado com os Planos Nacional e Estadual de Educação. A LDB, por sua vez, prevê no seu art. 11 que “Os municípios incumbir-se-ão de: inc. I – organizar, manter e desenvolver

<sup>18</sup> PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br:81>. Acesso jul 2022.

os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”.

Com a aprovação do PME, ao se transformar em Lei, o mesmo terá o poder de ultrapassar diferentes gestões de prefeitos, a fim de dar continuidade às políticas públicas na educação, levando em conta as características, as vocações e os desafios do presente e do futuro de Caxias do Sul.

Na pesquisa, é feita a análise da Legislação genérica para a Educação Especial, com o intuito de maior esclarecimento acerca dessa modalidade da educação desde a educação infantil. A investigação sobre a Legislação discorre sobre o que traz o MEC/SEESP a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948 de outubro de 2007.

O Censo Escolar MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica; matrícula na rede pública; ingresso nas classes comuns; oferta de atendimento educacional especializado; acessibilidade nos prédios escolares; municípios com matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais; escolas com acesso ao ensino regular, e; formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Em 2007, com relação aos dados da Educação Especial, o Censo Escolar registrou uma evolução nas matrículas: de 337.326, em 1998, para 700.624, em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns de ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos, em 1998, para 325.316, em 2006.

Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registram-se 179.364, 53,2%, alunos na rede pública, e 157.962, 46,8%, nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com relação ao desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que alcançaram o número de 441.155 alunos, 63%, em 2006.

Esses dados estatísticos do Censo Escolar MEC/INEP demonstram que a demanda da Educação Especial em escolas regulares tem avançado significativamente, o que instiga a investigação acerca da cultura da implantação da

inclusão da RME, na SMED de Caxias do Sul, já que a necessidade da inclusão está consolidada no Brasil, realidade apresentada pelos índices estatísticos.

A Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Importante constar nesta investigação alguns segmentos e recortes dessa legislação:

Capítulo I, art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.[...]

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. [...]

Capítulo IV, art. 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.[...]

Parágrafo Único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

O município de Caxias do Sul, por meio do Conselho Municipal de Educação (CME), em consonância com as Leis nacionais vigentes, elabora uma normativa específica do município, a Resolução CME nº 19/2010, a qual dispõe sobre as diretrizes para a educação especial no sistema municipal de ensino de Caxias do Sul.

A Resolução CME nº19/2010, no ano de 2017, é revisitada e reformulada. Assim, em 30 de maio de 2017, a Resolução nº 35/2017, homologada e publicada no Jornal do Município em 11 de outubro de 2017, p. 11, Jornal nº 426, dispõe sobre as diretrizes para a educação especial no sistema municipal de ensino de Caxias do Sul.

A Resolução CME nº 35/2017 apresenta como texto inicial:

O Conselho Municipal de Educação do Município de Caxias do Sul, com fundamento no inc. III do art. 11 e nos art. 58 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; art. 205, inc. I, do art. 206, inc. 208, da Constituição Federal; nas Leis Federais 12.764/2012 e 13.146/2015; nas Resoluções e Pareceres do CNE/CEB, bem como nas Notas Técnicas SEESP/GAB, em vigência que tratam da Educação Especial; na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); na Declaração de Salamanca (1994); na Declaração da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no documento do MEC que implantou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); nas Leis Municipais nºs 5.747/2001 e 6.403/2005. Resolve dispor sobre as Diretrizes para a Modalidade da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul (Caxias do Sul, 2017).

Essa legislação específica do município de Caxias do Sul para a Educação Especial (Caxias do Sul, 2017) dispõe dos seguintes itens:

- a) da conceituação, dos princípios e dos objetivos da educação especial;
- b) dos meios para a oferta da educação especial;
- c) da caracterização das crianças/estudantes;
- d) do acesso e das formas de atendimento;
- e) do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- f) do currículo;
- g) da avaliação da aprendizagem;
- h) dos registros da avaliação e da certificação;
- i) da temporalidade e flexibilidade do ano letivo;
- j) da atuação do professor no ensino regular;
- k) da atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- l) da atuação do cuidador educacional;
- m) da regularização das instituições que ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- n) das disposições gerais e transitórias.

A Resolução CME nº35/2017, normatizada pelo Conselho Municipal de Educação, apresenta como justificativa, adequando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), a necessidade de construção de sistemas educacionais inclusivos, na reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondessem à diversidade das suas crianças/estudantes.

Tendo finalizada a exposição da legislação educacional acerca da inclusão nesta seção, aponto a análise para o descrito nos textos sobre a intenção presente em cada lei para a efetivação da inclusão na prática, bem como a importância de apontar para a educação a necessidade da aplicabilidade da lei.

A pesquisa discorre, no capítulo seguinte, sobre a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão no município de Caxias do Sul.

## 4 OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA INCLUSÃO EM CAXIAS DO SUL

O estabelecimento de uma norma que configura o normal também configura o anormal. Assim, a educação fabrica também significados em torno do que não corresponde a essa educação, nesse caso, a Educação Especial. Suponho que os discursos em torno dessa modalidade de educação sejam parte de uma herança moderna iluminista que buscou a ordem para todas as coisas e a “limpeza” do mundo (Sardagna, 2008, p. 25).

Pelos apontamentos de Sardagna (2008) o iluminismo, movimento intelectual que iniciou na Inglaterra no século XVII, se espalhou pelo mundo, cuja influência atingiu inúmeros setores. Por esse movimento, a escola ganhou um apelo a ser universal, promovendo a igualdade e a liberdade e, daí, o modelo vigente: ensino obrigatório, no qual a Educação Especial avança na necessidade de espaço e relevância.

Neste capítulo, a pesquisa apresenta o plano de governo para a educação em Caxias do Sul no recorte temporal de 1998 a 2004 e as memórias das práticas dos sujeitos na SMED, por meio das implementações das assessorias pedagógicas da educação especial na RME, buscando reorganizar e significar as trajetórias de cada assessor na composição de suas imagens do passado. Essas memórias se constituíram da análise documental das fontes anteriormente anunciadas para esta investigação.

### 4.1 O CONTEXTO ENTRE A PROPOSTA DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO E AS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DA INCLUSÃO

[...] em 1884 já existiam em Caxias 25 negociantes, 8 sapateiros, 4 padeiros, 2 farmacêuticos, 5 ferreiros, além de outros, [...]. A população na época, 1875-1885, era de 10.521 habitantes e no recenseamento de 1890 havia 15.142 habitantes em Caxias do Sul. (Dalla Vecchia; Herédia; Ramos, 1998, p. 51).

A História de Caxias do Sul se estruturou quando a região era percorrida por tropeiros, ocupada por índios, e chamada de Campo dos Bugres. Esse cenário começou a mudar em 1875, quando chegaram os primeiros imigrantes italianos em busca de um lugar melhor para viver. Dois anos após o início da ocupação, o território recebeu a denominação de Colônia de Caxias.

Ao longo do tempo, novas levas de imigrantes chegaram. Em 20 de junho de 1890, foi criado o Município, desmembrado de São Sebastião do Caí, já citado anteriormente nesta pesquisa. O nome, Caxias do Sul, foi em homenagem a Duque de Caxias. Logo na primeira década do século XX, um marco para o desenvolvimento, no dia 1º de junho de 1910: chegava o primeiro trem, ligando a região à capital do Rio Grande do Sul. Nesse mesmo dia, Caxias foi elevada à categoria de cidade. A denominação atual – Caxias do Sul – viria por meio de um decreto, no ano de 1944.

O novo meio de transporte marcou uma nova era para o desenvolvimento do município. Partindo do cultivo da uva e do vinho, chegou ao título de 2º maior polo metalmeccânico do Brasil.

A chegada do trem, em 1º de junho de 1910, em Caxias do Sul, possibilitando a ligação com Porto Alegre, trouxe a possibilidade de melhores condições para o crescimento, pois torna mais viável a conquista de um grande mercado, já que o transporte torna-se mais ágil e seguro.

A indústria, em 1899, era formada pelas indústrias de consumo, como tritícola, vinícola e madeireira. De 1913 a 1920, há um crescimento acelerado das indústrias caxienses com o surgimento das metalúrgicas, fábricas de produtos químicos e outras.

A cidade se estrutura e instiga a população do meio rural. Também chegam imigrantes e migrantes das mais diferentes regiões do Brasil e do mundo. Em 1999, a população da cidade compreendia aproximadamente 400 mil habitantes. Caxias do Sul torna-se um importante centro econômico, político e sociocultural do Sul do Brasil (Jornal Educação Cidadã, 2000, p. 11).

Nessa cidade, que avançou em diferentes áreas e em que sua cultura foi se constituindo, novamente cito o recorte temporal de 1998 a 2004 para a narrativa da construção de uma cultura inclusiva no contexto da educação, pois ele traz um novo marco na educação da RME referendada pela legislação e pelas necessidades emergentes nos diferentes espaços do município nas escolas municipais de Caxias do Sul.

A cidade está delimitada em quatro zonas: norte, sul, leste e oeste. É na zona norte do município que, em 1998, a SMED encontra uma realidade de vulnerabilidade cultural e social de extrema fragilidade.

O conjunto de memórias das professoras e assessoras pedagógicas entrevistadas indicou uma herança cultural social que influenciou suas práticas,

advindas das necessidades encontradas nos alunos que não apresentavam avanços na aprendizagem, além de alto índice de reprovação na alfabetização, em específico na zona norte da cidade.

Os profissionais entrevistados organizaram seus relatos a partir de suas respectivas práticas pedagógicas na SMED, ancorados em uma proposta de governo para a educação elaborada para a administração municipal vigente nesse período do recorte temporal já mencionado na investigação.

O plano de governo para a educação, a partir de 1997, iniciou-se pautado nos princípios de Educação Popular: a Educação Cidadã. Essa nova forma de fazer a educação tinha o objetivo de garantir o acesso e a permanência na escola, vinculada ao contexto de cada comunidade escolar (Jornal Educação Cidadã, 2000, p. 01).

O plano de governo para a educação pretendia: garantir uma “Escola com Cidadania”, uma escola democrática, participativa e libertadora; ter clareza da sua função social e do cidadão que quer; buscar, por meio da escola, a compreensão da realidade e sua transformação em uma sociedade mais humana e igualitária; e ter profissionais qualificados e valorizados.

Assim, a Prefeitura de Caxias do Sul, por intermédio da SMED e dos diferentes segmentos da RME, pais, alunos, professores e funcionários, desenvolve suas ações com base nas cinco diretrizes norteadoras do Programa de Educação do Município (Jornal Educação Cidadã, 1999, p. 3):

- a) acesso e permanência do aluno no ensino fundamental, educação infantil e especial;
- b) educação de jovens e adultos;
- c) democratização da gestão escolar com participação de todos os segmentos da comunidade escolar;
- d) nova qualidade de ensino, investindo na superação da repetência, evasão escolar, valorização profissional;
- e) ações articuladas.

A narrativa da antiga secretária de educação, Pacífico (2022), rememora que



o regime autoritário que marcou a realidade brasileira não oportunizou a igualdade, a justiça e a participação dos cidadãos e cidadãs nas decisões. Com o fim daquele regime, as alternativas se ampliam e abre-se a possibilidade de construir caminhos democráticos, entendendo que um dos elementos que constitui a cidadania é a descentralização do poder através da participação de todos. A Escola com Cidadania se estabelece com um contraponto a todas as formas de exclusão, alienação e opressão, na medida em que oportuniza a ação de todos que compõem a comunidade escolar, e está alicerçada em relações de respeito mútuo e solidariedade. É a escola preocupada com a formação integral dos seres humanos, que convivem neste espaço desigual a que chamamos de sociedade. A escola que queremos não é algo pronto, mas um processo ativo de discussão, de construção coletiva. Nesse processo, a comunidade escolar avança na conquista da cidadania, pois vivencia direitos e deveres, ampliando essas possibilidades para novas situações fora do contexto escolar.

Na perspectiva de Burke (2008), “O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações”. Assim, a proposta que marcou o governo da Frente Popular e o plano de ação para a educação na SMED, abrindo para a participação do cidadão, simboliza o romper com o paradigma tradicional e centralizador para outro mais democrático, constituindo um momento da história no município de Caxias do Sul.

Para Marisa Formolo Dalla Vecchia, vice-prefeita de Caxias do Sul (1997 a 2000), o programa municipal de educação como Plano de Governo contribui para a concretização de diretrizes da Administração Popular.

Buscamos uma Caxias economicamente sustentável, socialmente justa, politicamente democrática e participativa e fisicamente organizada. A educação popular, enquanto ato político, perpassa todas as diretrizes de governo e as ações das diferentes unidades administrativas. A educação, só ela, não decidirá os rumos da história, mas a educação verdadeira conscientiza as contradições, quer sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais. Fazer a educação onde educandos e educadores, numa relação dialógica e problematizadora, numa permanente atitude de investigação, sentem-se responsáveis pela transformação social. (Dalla Vecchia, *Jornal Educação Cidadã*, 1999, p. 01).

Trazendo em sua narrativa as memórias, Pacífico (2022) aponta que “o plano de governo para a gestão compunha vários eixos, e o da Educação Especial tinha como diretriz a implementação de uma cidade justa, igualitária, com direitos para todos”. Além disso, menciona que,

ao visitar as escolas da RME para conhecer a realidade, estas tinham uma configuração dura, pois havia classes especiais que sequer estavam dentro do mesmo prédio que as demais classes. Estavam em prédios separados, no fundo da escola. Os alunos estavam separados de todos da escola, pois eram os “especiais da escola”. Recreios e merenda separados com a ideia de que eles estavam sendo preservados. Então tudo era especial, os alunos eram especiais e a professora que os atendia também era considerada especial, “iluminada”. Os colegas usavam a expressão “você vai para o céu”, por trabalhar com essas crianças. Os alunos que não acompanhavam o curso normal da aprendizagem eram imediatamente encaminhados para a turma especial, com a professora especial (Pacífico,2022).

Segundo Anderson (1991), as narrativas, orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não oficiais, são de identidades, pois, como aponta Burke (2000),

lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem as atividades inocentes que outrora se julgava que fossem [...], os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente e inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados” (Burke, 2000, p. 70).

Nesta perspectiva, o plano de governo para a educação na SMED refletia os princípios do governo da Frente Popular, que pretendia mudar a postura da sociedade caxiense para uma ação participativa, democrática, com respeito à diversidade, além de mudar o perfil dos grupos sociais.

Nos desdobramentos de suas lembranças, Ana Paula Gedoz (2022) cita que em 1997, quando a administração da prefeitura mudou e assumiu a administração do Partido da Frente Popular, com o prefeito Pepe Vargas, “a assessoria pedagógica da SMED seguiu como estava, porém, o grupo da SMED pensou em reorganizar as assessorias com assessores que defendessem a proposta de governo para a educação”.

A SMED, em toda a sua estrutura curricular, tinha como referência o pedagogo Paulo Freire (1981), patrono da Educação Brasileira, para ancorar as propostas pedagógicas da secretaria. Dessa forma, rememora a assessora e após coordenadora pedagógica do ensino fundamental, Gedoz (2022):

tivemos uma semana de formação com Antonio Fernando Gouvêa da Silva, doutor em educação, com a intenção de nos mostrar como colocar na prática o pensamento freireano, que aponta o sujeito como autônomo, crítico, responsável, com respeito à diversidade, e, ainda, acerca da justiça social. tudo o que se fazia e tudo o que se estudava na smed tinha esse objetivo.

Em 1998, houve a reestruturação curricular com os assessores em estudos para, após, oferecer assessorias às escolas. No mesmo ano, a SMED reorganizou a sua assessoria pedagógica em GAPPs, Grupos de Assessoria Político Pedagógica.

As narrativas expressam que havia uma motivação em incentivar, por meio do plano de governo para a educação e da assessoria pedagógica da SMED, a RME, a investir na aprendizagem, na valorização da diversidade e da cidadania, além da participação dos diferentes segmentos nas decisões.

O conjunto de memórias permitiu identificar uma visão de mundo, um “[...] conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um mesmo grupo [...]” (Chartier, 1990, p. 47).

Na próxima seção, a pesquisa segue demonstrando a constituição das equipes pedagógicas, assessorias já organizadas em GAPPs e a transição das Classes Especiais em Sala de Recursos nos desdobramentos da implementação da inclusão na RME.

#### 4.2 CONSTITUIÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA, ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS E A TRANSIÇÃO DA CLASSE ESPECIAL PARA AS SALAS DE RECURSOS

A diferença está no olhar das possibilidades. A diferença está em aceitar as diferenças e deixar de querer que os diferentes pareçam normais. A escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com diferenças e não tentar homogeneizá-las (Rocha, 2002, p. 68).

A investigação acerca da implementação da inclusão na RME de Caxias do Sul é uma pesquisa que vai além dos limites geográficos, pois, conforme Rocha (2002), só será possível efetivar a inclusão numa escola quando sua pedagogia souber trabalhar com a diferença. Nesse sentido, a inclusão tornou-se, em toda a Rede, um grande embate entre os professores e os assessores pedagógicos da SMED que buscavam realizar as suas intervenções e auxílio.

Pacífico (2022) recordou que os alunos da Classe Especial não tinham a oportunidade de participar das aulas de Educação Física, Hora do Conto e aulas de Arte:

A professora dos especiais era obrigada a oferecer aos alunos todas essas disciplinas. Os alunos especiais, mais do que os demais, precisavam da Educação Física, pois quanto mais atividades com o corpo, mais atividades motoras e mais experiências corporais, a aprendizagem flui com mais naturalidade. Piaget (2014) diz que toda a aprendizagem passa pelos sentidos, toda a aprendizagem passa pelo corpo.

Inicialmente, na SMED, Pacífico (2022), que começou como assessora da Educação Especial e após, no período de 2000 a 2004, seguiu suas atividades como Secretária de Educação da RME, juntamente com a assessora Marijane Costi (2022), realizou um trabalho de avaliação com alunos que apresentavam sua aprendizagem com pouco ou nada de avanço. As referidas assessoras receberam muitas solicitações advindas das escolas para essas avaliações. Assim, aplicavam o teste Frostig<sup>19</sup> (teste que envolve as áreas da coordenação viso motora, constância de forma, discriminação figura fundo, posição espacial e relação espacial) e, como resultado, apontavam se o aluno permaneceria na classe regular ou se seguiria sua escolaridade na classe especial. Essas avaliações duraram todo o ano de 1997.<sup>20</sup> “Cada vez mais a gente se convencia que o problema maior estava na ensinagem e não na aprendizagem, faltava uma técnica diferenciada, um olhar diferenciado, pois os alunos tinham condições de permanecer com os seus pares com um suporte diferenciado”, relembra a antiga secretária da Educação, Rozeunice Pacífico (2022).

Nas narrativas de Costi (2022), surge a lembrança de que os alunos, um número significativo deles, no decorrer das testagens, aproximavam-se muito da folha para realizar seus registros de respostas. “Percebeu-se, então, as dificuldades de visão presentes como um dos aspectos que estariam dificultando a aprendizagem. Dessa percepção, emergiu um projeto da assessoria à inclusão junto ao MEC para avaliar a acuidade visual desses alunos”.

Rememora Costi (2022) que

o MEC responde positivamente, encaminha material com apostila explicativa para a realização dos testes básicos de visão nas escolas municipais, e cartazes com símbolos específicos de diferentes tamanhos para a realização da leitura. Desse modo, inicia na RME a campanha *Olho no Olho*. O professor ao perceber a possibilidade da dificuldade de visão do seu aluno, o encaminhava para o teste que era aplicado por um professor específico na própria escola. Após esse teste, os responsáveis dos alunos eram chamados para a escola, que, com os resultados, solicitava a avaliação oftalmológica.

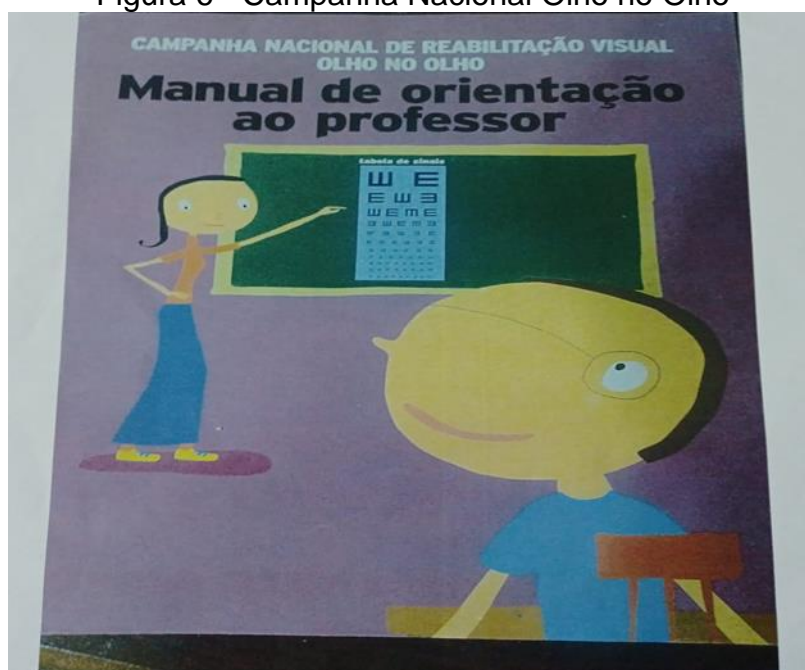
---

<sup>19</sup>Teste de Marianne Frostig para avaliar a maturidade perceptiva, a qual influencia na aprendizagem. Era o instrumento avaliativo que a assessoria da inclusão na SMED dispunha na época.

<sup>20</sup>Ano anterior ao início do período pesquisado, porém necessário para o esclarecimento na contextualização e da continuidade na investigação.

A partir dessas memórias, foi possível verificar que na RME, na época, havia uma demanda significativa de dificuldades de aprendizagem. A campanha *Olho no Olho*, trouxe a possibilidade da intervenção pela área da saúde na oftalmologia no auxílio de algumas das dificuldades encontradas pelos professores nas escolas.

Figura 6 - Campanha Nacional Olho no Olho



Fonte: Acervo pessoal de Marijane Costi

Pelos vestígios nas imagens, a professora realiza a testagem da acuidade visual para o aluno, sugerindo intervenções a alunos com suspeita de limitações para a sua aprendizagem. Na análise dessa fonte documental, aponto o trabalho das professoras nas escolas com as informações trazidas para a Campanha advinda do MEC por intermédio das assessorias pedagógicas da inclusão da SMED. Na pesquisa, citei que esse foi um dos movimentos que iniciou as investigações, além da testagem Frostig, dos alunos que deveriam estar em atendimento na Educação Especial nas escolas, devido ao não avanço na aprendizagem e índice de reprovações.

Com a nova LDB de 1996, a Educação Especial passou a ser uma modalidade de ensino. Essa mudança deu argumento legal e jurídico para a realização das reestruturações na Educação Especial na RME, pois buscava-se a inclusão dos alunos nas escolas municipais. Nas lembranças de Pacífico (2022),

foi um embate duro com os professores da rede. Muitos argumentavam que eram uma pseudoinclusão, pois entendiam que não estavam preparados para trabalhar com esses alunos, os alunos seriam mais prejudicados do que favorecidos e que era injusto com eles e com os professores. Fomos com a cara e a coragem questionar a educação vigente, tradicional e excludente. Foi um período de muita fomentação, um caldeirão que a rede vivenciou de forma muito intensa.

A RME inicia a gestão de uma proposta diferente em educação. Então, inicia-se a formação para professores e o primeiro seminário nacional de educação especial acontece. Dessa forma, os professores iniciam a apropriação do conceito de inclusão. “A palestrante convidada menciona que toda a criança pode aprender, desde que tenha a provocação adequada. Isso caiu como uma desestabilização aos profissionais da educação na rede”, relembra Pacífico (2022).

Na escola do interior em Santa Lúcia, com o consentimento da professora que atuava na Classe Especial, iniciou-se um projeto piloto, diferenciado, que iria se chamar Sala de Recursos, para tentar uma abordagem diferente para esses alunos. A primeira Sala de Recursos na RME foi implantada em Santa Lúcia, no ano de 1997<sup>21</sup>. Foi prestado todo o acompanhamento necessário à professora, bem como fornecidos os materiais necessários para equipar a sala. Juntamente com a inovação por meio dessa sala piloto, foram encaminhados profissionais para a unidade básica de saúde da localidade para os atendimentos aos alunos, em parceria com a secretaria da saúde. Pacífico (2022) traz em suas lembranças: “passado um ano, percebeu-se que os alunos estavam avançando, fechou-se a classe especial, os alunos ingressaram nas turmas dos anos iniciais e eram atendidos no contraturno, na sala de recursos”.

Mediante as memórias de Pacífico (2022), apresento nesta pesquisa a situação da Educação Especial na RME em 1997, ano anterior a esta investigação, para maior esclarecimento, pois aponta o contexto antes da implementação das salas de recursos. A implementação das Salas de Recursos constitui um dos aspectos para a análise desta pesquisa. Assim sendo, apresento a situação: os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem eram atendidos em 14 turmas de classes especiais dispostas em diferentes espaços educacionais na rede. As classes especiais funcionavam com atendimento regionalizado, ou seja, os alunos com

---

<sup>21</sup>Ano de referência para a tentativa de mudança na RME, mas que ainda não configurou os fechamentos das Classes Especiais e abertura das Salas de Recursos, que ocorrem a partir de 1998, início do período pesquisado.

deficiência deslocavam-se para a escola com classe especial mais próxima para receber os atendimentos numa organização de itinerância. Em outras situações, era a professora da classe especial que se deslocava para atender os alunos com deficiência em outras escolas, sempre as mais próximas de sua lotação, onde a classe especial se situava. Alguns alunos da rede, por apresentarem um comprometimento mais grave, não tinham condições de receber intervenções pedagógicas, então não ficavam na escola e eram atendidos apenas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ).

Em 1998 e 1999, as classes especiais foram transformadas em sala de recursos na RME, pautadas na legislação e na proposta de governo para a educação para o município na gestão vigente. A LDB apresenta um capítulo específico para a Educação Especial. “Nós tínhamos um plano de governo para a educação, nós tínhamos diretrizes que diziam qual era o nosso sonho”, rememora Pacífico (2022).

Nesse cenário de dificuldades e mudanças, foram convidados pais, alunos, professores, funcionários e direções para montar um Plano Municipal de Educação, um trabalho intenso que durou dois anos. Nesse plano, havia três questionamentos: a escola que temos, a escola que queremos e como chegar à implantação dessas mudanças, isso é, a ação.

Dessa forma, surgiram os eixos para a ação democrática e os respaldos para implementar as mudanças e transformar as classes especiais em sala de recursos. Juntamente com toda essa reestruturação, havia a necessidade da busca de materiais didáticos para as salas. Costi (2002) relembra:

Conseguiram-se muitas doações na cidade, com a entrega de ofícios que justificavam os pedidos, esclarecendo a proposta inclusiva da SMED. Ganharam-se espelhos de vidraçarias da cidade para todas as salas de recursos, e, junto à Receita Federal, receberam-se materiais pedagógicos, os quais os professores buscavam na secretaria de educação para equipar suas salas para os atendimentos”.

Para os atendimentos pedagógicos aos professores da RME, a SMED, já organizada com assessores em GAPPs, possuía um assessor referência para a Educação Especial em cada GAPP, a partir do período do ano 2000, pois a abertura das salas de recursos apontou essa necessidade (inicialmente apenas dois GAPPs tinham assessor na Educação Especial para atender a rede, 1997 a 2000), assim como para Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Ensino Religioso e anos iniciais. Os GAPPs atendiam as escolas distribuídos em quatro regiões da cidade

e mais o meio rural. Havia ainda um GAPP para atendimento específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, “a SMED estava organizada em cinco GAPPs, e um grupo de assessores específicos para a educação infantil”, relembra Gedoz (2022).

Na próxima seção, a investigação discorre sobre os marcos teóricos para a Educação Especial na assessoria pedagógica da SMED e a descrição dos atendimentos pedagógicos realizados pelos assessores.

#### 4.3 ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA INCLUSÃO

O conceito de desenvolvimento humano adotado aqui se aproxima ao desenvolvimento cultural, que sob a perspectiva histórico cultural, concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (Kassar, 2016, p. 1231).

Partindo do que Kassar (2016) aponta de que o processo humano é particular e coletivo/social e utilizando de vestígios encontrados nas fontes orais, dei continuidade a este trabalho. Na perspectiva de Pesavento (2001), “os horizontes de expectativas, ‘enraizando-os em espaços de experiência’, em que o presente histórico se entrecruza com a recordação e com a esperança” (Pesavento, 2001, p.45), vou discorrer acerca de Freire (1996), quando diz que

não se pode pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (Freire, 1996, p. 37).

Assim, num momento da história da educação da RME, com um olhar humano na busca de qualidade para a aprendizagem daquele que encontrava-se excluído nas escolas em classes especiais, para o novo paradigma da inclusão poder ir se consolidando na RME, aponto que inicialmente, as assessorias se organizaram para atender a dificuldade mais presente de cada escola nas diferentes áreas. Para a escola que apresentava maior número de alunos e maior dificuldade e alto índice de reprovação, a assessoria propunha atividades das áreas específicas de formação com



os professores dessa escola. Quando a dificuldade era mais específica, a assessoria era direta com o professor. Assim, “a assessoria acontecia dessa forma, casos específicos e estrutura geral da escola”, relembra Gedoz (2022).

Nas escolas da zona norte, a assessoria acontecia quinzenalmente, pois havia um índice expressivo de reprovação na alfabetização. A zona norte, referida anteriormente nesta pesquisa, foi a região onde a SMED encontrou um grande número de alunos e famílias em situação de vulnerabilidade.

Gedoz (2022), coordenadora pedagógica do ensino fundamental na SMED a partir do ano 2000, recorda que

como tudo o que se inicia, levava um tempo para os professores entenderem com clareza e se apropriarem dos encaminhamentos assertivos para os atendimentos na sala de recursos. Dessa forma, o aluno em atendimento não era apenas o público da Educação Especial, era também o aluno com dificuldades na sua aprendizagem. Passou um longo tempo para os professores entenderem quem era o público da Educação Especial, e que a sala de recursos era o apoio e o suporte para a inclusão.

Semanalmente, às segundas-feiras, ocorria o momento de formação para a assessoria da SMED. “Muitos autores vieram para dar essa formação, os que eram de Porto Alegre vinham com mais frequência” relembra Gedoz (2022).

A assessoria, ancorada no aporte teórico de Paulo Freire (1981), já mencionado nesta pesquisa, passou a trabalhar também com os teóricos construtivistas Vygotsky (1998), Wallon (1995) e Piaget (2014), cujo planejamento pedagógico mantinha o diálogo entre os autores.

Vygotsky (1998) deixou seus postulados para a educação com os apontamentos sobre a linguagem e da importância das trocas por meio da relação com o outro.

Para ele, o professor (o mediador) tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, exatamente por trabalhar com o potencial da criança e não com aquilo que ela já sabe. Ele ressaltou a importância de a escola estimular aquilo que os pequenos estão prestes a ser, saber e aprender. [...] é importante que o potencial para o desenvolvimento seja mais valorizado do que o conhecimento efetivo. É dele a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). [...] Um bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento de uma pessoa e atua sobre o potencial prestes a desabrochar (Reichert, 2013, p. 271-272).

Já Wallon (1995) traz a compreensão da cognição e a afetividade da criança na sua completude, ou seja, um ser biológico, afetivo, social e intelectual. “[...] a teoria

walloniana resgata o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo em que indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais” (Ferreira; Régnier, 2010, p. 26). Os postulados de Henri Wallon (1995) trazem a união entre o corpo e o meio social. “[...] entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (Wallon, 1995, p. 117).

Por sua vez, Piaget (2014), estudioso na exploração do mundo da criança, por ter traçado a gênese do surgimento da inteligência, estudado acerca das estruturas do pensamento e do julgamento moral da criança, especialista na Psicologia Genética, trouxe grande contribuição para a educação e auxílio para a compreensão e as intervenções pedagógicas. “Será necessário, em contrapartida, distinguir nitidamente entre as funções cognitivas, que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a inteligência abstrata com as operações formais, e as funções afetivas” (Piaget, 2014, p. 39).

A proposta de governo para a educação na valorização da diversidade faz uso dos aportes teóricos dos autores sociointeracionistas, para a assessoria estudar e fazer uso do auxílio nas intervenções aos professores da RME.

Havia nas escolas alunos com idade avançada para o ensino fundamental, alunos que repetiam de ano, cujo avanço na aprendizagem era mínimo. Nas lembranças da assessora Eunice Oliveira (2022), autora do projeto para atendimentos da Educação Especial para Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede, foi feito um levantamento nas escolas para buscar esses alunos. O seu GAPP, que funcionava no turno da noite na SMED, descobriu que nas escolas havia muitos casos desassistidos. Havia aluno, por exemplo, que estava na EJA há cerca de dez anos sem avançar na aprendizagem. As escolas tinham inúmeros casos de alunos com deficiência intelectual. Foi realizada uma triagem, levantando esses casos e fazendo os encaminhamentos adequados, pois havia questões plausíveis para a intervenção da assistência social. Nas escolas da EJA havia ex-presidiários, alunos com grande vulnerabilidade e alunos que não aprendiam.

Oliveira (2022) traz em suas memórias as barreiras que enfrentava nos encaminhamentos, pois

além de as famílias apresentarem dificuldades em entendê-los, havia também dificuldades em compreender a importância desses encaminhamentos para o bem-estar dos alunos. Concorria com a Educação Especial na EJA a violência doméstica, o abuso psicológico e físico, a vulnerabilidade social e cultural.

Rememora Oliveira (2022) que “o público com dificuldades na aprendizagem da EJA não era trazido para a SMED na busca de auxílio, as escolas não se preocupavam com esses alunos”. Nesse sentido, a assessoria iniciou um trabalho de formação com os professores, com estudos e oficinas. Eram disponibilizados oficinairos para trabalhar com os professores do noturno nas escolas. Oliveira (2022) traz em suas lembranças que “o público da Educação Especial na EJA não era reconhecido pela própria escola. Foi percebido que não havia autistas, cadeirantes, deficientes auditivos ou visuais, mas o número era expressivo em deficiência intelectual”.

Na investigação para esta pesquisa, encontra-se um período intenso de estudos de formação na SMED para auxílio aos professores da rede, conforme as narrativas dos assessores. A inclusão perpassa todas as atividades da secretaria de educação e, no ano de 2002, Caxias do Sul torna-se município polo<sup>22</sup> para a educação inclusiva, referência para o MEC.

Desse modo, o MEC mandava todo o material para equipar as sala de recursos, além de recursos financeiros para os Seminários da Educação Especial no município de Caxias do Sul. Em contrapartida, a SMED se comprometia, por meio de um contrato com o Ministério da Educação e Cultura, em realizar essa formação para a RME e para os municípios vizinhos. Gedoz (2022) traz em suas lembranças que foi até Brasília para firmar o contrato e trazer todas as informações do que tinha que ser feito pela SMED. “A escola municipal Catulo da Paixão Cearense, por exemplo, como recebe alunos da APADEV, recebeu do MEC recursos específicos, maquinário, por conta do deficiente visual”, rememora.

---

<sup>22</sup>O MEC estabeleceu a distribuição de materiais e verbas para alguns municípios, chamados de municípios polos. Estes com o compromisso para disseminar formação para outros municípios vizinhos sobre a inclusão.

Figura 7- Capa do folder do Seminário da Educação Especial na RME/ 2004



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na Figura 7 (acima) apresento o folder de um Seminário da Educação Especial ocorrido na RME em 2004, com seis dias de formação, para professores que atendem alunos deficientes e que contou com palestrantes que propunham reflexão sobre a inclusão: Rosita Edler Carvalho, Zita Canutto, Carlos Bernardo Skliar, Soraia Napoleão Freitas e Everton Ferrêr de Oliveira.

Para fins de análise dessa fonte documental, observo os elementos na imagem: a professora com a pomba na mão, trazendo a ideia de tranquilidade, paz e liberdade, juntamente com a diversidade pelas imagens dos alunos, dando a possível conotação de que a inclusão, apesar de difícil, é possível. Na imagem da escola cercada, percebe-se a ideia de proteção e segurança próxima e para a comunidade. A imagem da pessoa entre a escola e a comunidade e ambas com cercas, pode dar a ideia de que o acesso ainda está em processo e com dificuldades, fazendo uma analogia com a inclusão em processo e com barreiras humanas e de espaços a serem superadas.

Os professores que participavam desse seminário eram os professores da RME, professores da rede estadual e particular de Caxias do Sul e, também, professores de municípios vizinhos que estavam inscritos. Foi uma semana de intenso estudo para os professores que atendiam os alunos com deficiência. O novo paradigma à inclusão necessitava de profissionais bem informados para melhor atuar nas escolas e auxiliar os professores das turmas regulares que atendiam também o aluno de inclusão.

Como demonstro no programa na Figura 8 (a seguir), o Seminário da Educação Especial apresentava o objetivo geral de capacitar os educadores, além de objetivos específicos que buscavam sensibilizar, envolver, refletir e analisar aspectos legais no intuito de informar os profissionais da educação sobre o novo paradigma, minimizando as dificuldades encontradas por eles nesse novo ciclo para o atendimento ao deficiente nas escolas.

Figura 8 – Descritivo da programação do Seminário da Educação Especial na RME/2004.

**OBJETIVO GERAL**  
Capacitar os educadores do município de Cavitas do Sul com formação na área da Educação Especial e educadores que atendem a alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Sensibilizar e envolver a comunidade escolar na discussão e implementação de sistemas escolares inclusivos enquanto espaço de construção da cidadania.
- Refletir sobre o paradigma da inclusão e os princípios que o fundamentam, na perspectiva do desenvolvimento integral da pessoa humana numa perspectiva emancipatória.
- Analisar os aspectos legais que amparam os sistemas educacionais inclusivos.
- Refletir sobre a ação pedagógica e as diferentes possibilidades de resignificação das mesmas, visando a uma efetiva inclusão.

**PROGRAMAÇÃO**

**Paradigmas da Educação Especial: Rupturas e Superações- Possibilidades.**  
Data: 05 de agosto  
Horário: 19h às 22h  
Local: Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza  
Palestrante: Rosita Edler Carvalho  
Doutora em Educação pela UFRJ, Professora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUC/RJ

**Educação e Diversidade Humana**  
Data: 06 de agosto  
Horário: 19h às 22h  
Local: Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza  
Palestrante: Rosita Edler Carvalho  
Doutora em Educação pela UFRJ, Professora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUC/RJ

**Ações Pedagógicas Inclusivas e Emancipatórias**  
Data: 07 de agosto  
Horário: 8h às 12h  
Local: Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza  
Palestrante: Zita Caruto  
Mestre em Educação pela UNISINOS, Professora do Departamento de Educação da UCS

**Educação Inclusiva: Compromisso de Todos**  
Data: 18 de agosto  
Horário: 19h às 22h  
Local: Salão Paroquial Nossa Senhora de Lourdes  
Palestrante: Carlos Bernardo Skliar  
Pós-doutorado em Ciências da Recuperação pela UFRGS, Professor Adjunto da UFRGS

**Diretrizes da Educação Especial para a Construção de um Sistema Educacional Inclusivo**  
Data: 19 de agosto  
Horário: 19h às 22h  
Local: Salão Paroquial Nossa Senhora de Lourdes  
Palestrante: Soraiá Napoleão Freitas  
Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação Especial da UFSM, Coordenadora da Pós-graduação e Especialização em Educação Especial

**Inclusão: Um Desafio do Nosso Tempo/ Documento Síntese**  
Data: 21 de agosto  
Horário: 8h às 12h  
Local: Salão Paroquial Nossa Senhora de Lourdes  
Palestrante: Everton Ferráz de Oliveira  
Mestre em Educação pela UFSM, Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da UFSM

**Inscrições: até 03/08/2004**  
Rede Municipal e Particular, no Setor de Expediente da SMED, telefone 218 6104  
Rede Estadual, na divisão pedagógica da 4ª CRE, telefone 225 1777  
Vagas Limitadas

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE**

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na análise dessa fonte documental, observo a organização do folder com objetivos geral e específicos, apontando um propósito a ser alcançado nos temas específicos para cada dia do seminário, com palestrantes mestres e doutores atuantes no universo acadêmico, a fim de que a inclusão vá se consolidando ancorada em estudos e teóricos. Assim atuou a SMED na suas práticas em instigar o professor a repensar as suas organizações e estratégias pedagógicas.

A inclusão vai assumindo um espaço significativo na RME, se estruturando. A SMED apresentou um grupo de profissionais intitulado “Entre nós”, com assessores preparados para atender o professor nas suas fragilidades emocionais. A rede tornou-se um espaço não só de muitas mudanças, mas também de muitos estudos. O professor, que até então tinha os alunos com deficiência na classe especial, passa a atender esse aluno na sala de aula, com o suporte da sala de recursos. “Foi um período de medos e de inseguranças”, lembra Gedoz (2022).

#### 4.4 DESDOBRAMENTOS DO ATENDIMENTO À INCLUSÃO, A CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE ATENDIMENTOS

Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seja deixar de exercer um papel que foi tradicionalmente individual, e passar para uma atuação que exige compartilhar metas, decisões, instruções, responsabilidades, avaliação de aprendizagem, resoluções de problemas e a administração de sala de aula (Mendes; Toyoda, 2008, p. 103)

Todo o ser humano tem a necessidade do pertencimento. Por isso, conviver com os outros é muito mais do que uma questão legal, é um direito. Dessa forma, a pesquisa apresenta os desdobramentos dos atendimentos à inclusão por meio do trabalho em grupo das assessorias pedagógicas da Educação Especial na SMED. Seguindo a perspectiva de Candau (2016, p. 10), “A memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado. [...] Devemos considerar que tudo já foi dito?” Com o auxílio da memória expressada nas narrativas apresentadas nesta investigação, trago a reconstrução atualizada do passado. Mas a pesquisa traz a dúvida, pois o pesquisador suspeita de tudo e, como aponta Nietzsche (2007, p. 169), a verdade é criada e não descoberta.

As narrativas de memória de Costi (2022) informam que

a Associação Helen Keller, em 1997, por intermédio de convênio, atendia em média 32 alunos na área da Fonoaudiologia. O Pronto Atendimento Municipal (PAM) oferecia 100 atendimentos por mês, realizados individualmente, na área da Psicologia. Tais ações não conseguiam suprir efetivamente todas as necessidades apresentadas pelas escolas da Rede Municipal de Educação.

Recordo, pelo corpus empírico da investigação, que o plano de governo para a educação, no recorte temporal desta pesquisa, apresenta como diretrizes a garantia do acesso e permanência, a nova qualidade de ensino e a articulação com as demais secretarias e entidades. É dessa forma que se organiza a Educação Especial na RME.

A provocação do potencial e da capacidade dos alunos com necessidades especiais, negando os impedimentos que podem comprometer a sua inserção na rede regular de ensino, constitui-se um desafio para a assessoria da Educação Especial.

Assim, a assessoria efetuou acompanhamentos e orientações às escolas, por meio de visitas periódicas, realizando avaliação de casos, analisando os avanços e as dificuldades de cada aluno. Juntamente com o professor, buscavam-se as possíveis alternativas na escola ou o devido encaminhamento nos casos que se

faziam necessários. “Mediante encontros com as direções e professores das sala de recursos, iniciou-se um trabalho de desmistificação da questão da deficiência”, relembra Costi (2022).

Candau (2016, p.61) afirma que, “através da memória o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta as suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem, tanto no tempo como no espaço, conferindo-lhe sentido”. Sob essa perspectiva, Pacífico (2022) recorda que não havia atendimento que complementasse a ação pedagógica da sala de aula:

Queríamos que esses alunos fossem incluídos e que tivessem um anteparo da saúde nos aspectos neurológicos, psicológicos e no que eles precisassem, porque era um abandono completo, e tudo o que conseguíamos era por meio do orçamento participativo, com eleição de conselhos escolares.

Nesse sentido, Freire (1981) complementa:

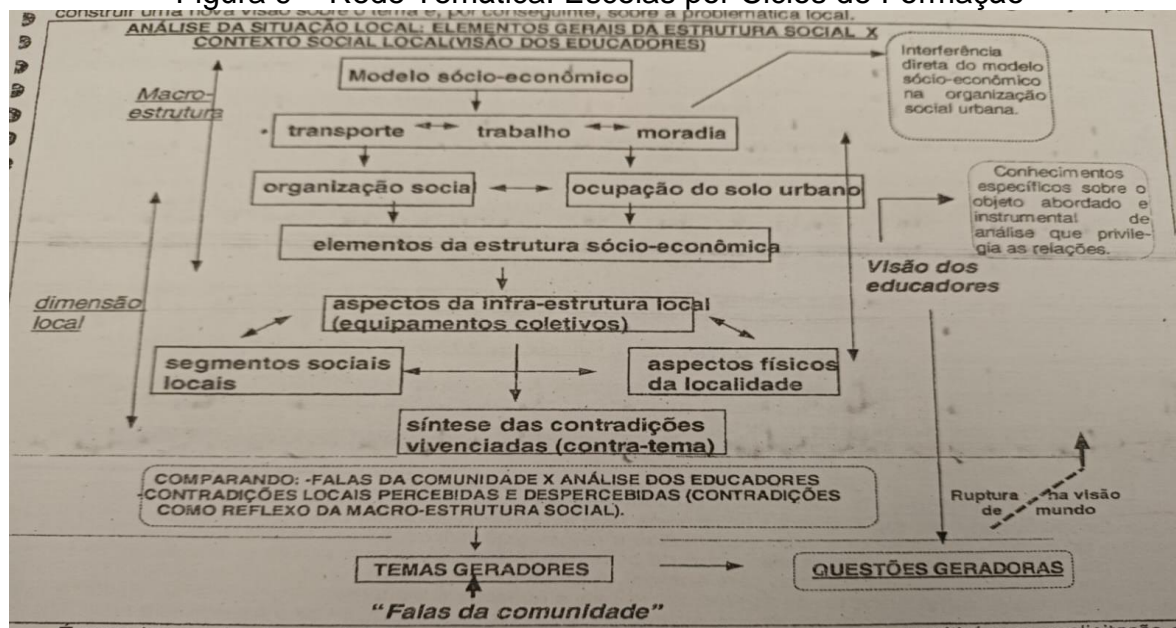
É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores (Freire, 1981, p. 101).

Concomitante a essas necessidades de parceria com a saúde, a RME, ancorada no aporte teórico freireano, estudou sobre a abordagem pedagógica da rede temática construída a partir de um tema gerador, que consistia em discutir, como Paulo Freire (1981) dizia, que o aluno aprendia a partir do interesse dele, a partir da realidade de mundo em que ele vivia. Então, se propunha à escola a pesquisa junto à comunidade, a pesquisa socioantropológica, a organização desse conhecimento, que consistia na rede de relações retirada das falas da população onde a escola estava inserida.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1981, p. 77).

A rede temática construída a partir das falas coletadas na comunidade compunham os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor. Ancorados na teoria de Paulo Freire(1981), com a utilização do diálogo com a população onde a escola estava inserida, a rede buscava problematizar as dificuldades apontadas nas falas para a superação numa proposta de pedagogia libertadora, já que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 79).

Figura 9 – Rede Temática: Escolas por Ciclos de Formação



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na análise dessa fonte documental, percebe-se o plano de governo para a educação na RME, ancorado no aporte teórico de Freire (1981) para a construção da rede temática, com vários elementos a serem observados com o intuito de levar o aluno à reflexão no que diz respeito ao contexto e vivências da sua comunidade, na busca da superação. “O diálogo crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (Freire, 1981, p. 56).

Quanto mais for levado a refletir sobre sua singularidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (Freire, 1979, p. 61).



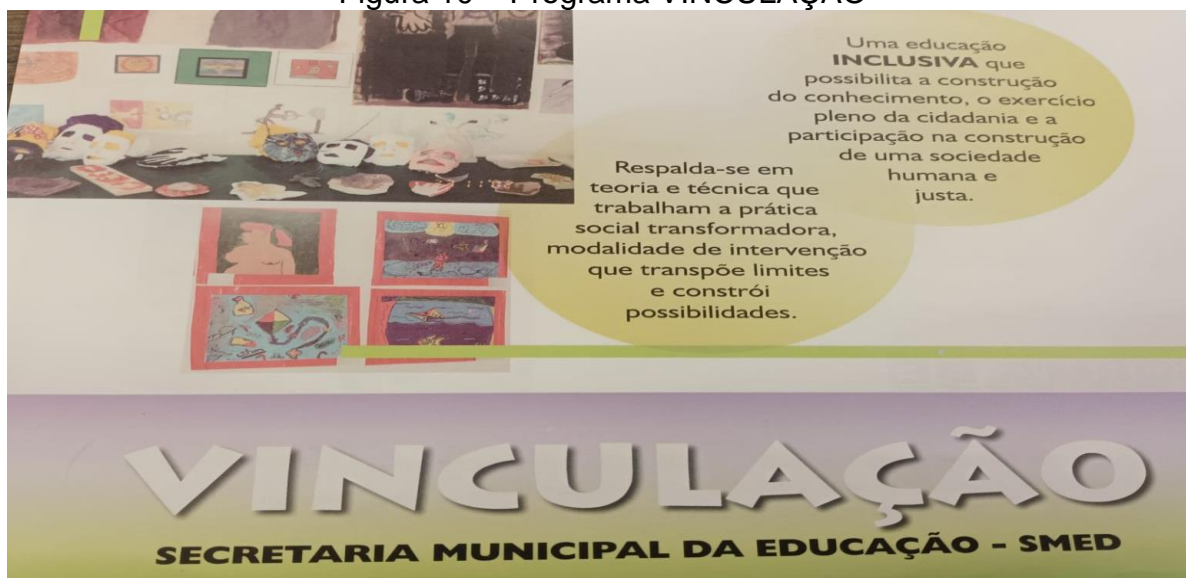
A assessoria mostrou ao professor que poderia alterar a sua metodologia, que havia outra forma de ensinar, que não era apenas com a utilização do livro didático. Nessa estrutura toda, emergiram problemas dessas pesquisas (que eram chamadas de socioantropológicas) muitos problemas que eram questões sociais. Assim, “inicia-se a proposta de escolas organizadas por ciclos, que é uma proposta inclusiva”, relembra Gedoz (2022). Não se queria que o aluno reprovasse, então a assessoria fazia os professores refletirem acerca do tempo. A escola por ciclo vem com essa possibilidade, mais tempo para aquela criança que não teve tanto acesso ao conhecimento, aos diferentes conhecimentos para ela aprender. A escola por ciclos era opcional na RME, por isso os professores podiam optar por escola por Ciclos de Formação ou escola Seriada (denominação na época, a escola por série).

Na zona norte da cidade havia muita vulnerabilidade social, e muitos problemas de aprendizagem estavam atrelados a essa situação. Assim, o GAPP (Grupo de Assessoria Político Pedagógico), referência para essa zona, propôs à comunidade uma reunião com todos os representantes dessa região. A partir dessa reunião, com as diferentes entidades, nasce o programa VINCULAÇÃO, que já havia sido pensado ainda na implementação da sala de recursos piloto na escola do interior, em Santa Lúcia, pois os alunos tinham dificuldade de acesso para ir aos atendimentos extraclasse.

O programa VINCULAÇÃO surge como um instrumento de ajuda na implementação do fazer coletivo. Dentro de uma perspectiva de saúde mental, o programa desenvolve suas atividades na modalidade grupal, propiciando o atendimento à uma demanda maior da população escolar. Ele nasceu para atender às dificuldades de aprendizagem, inclusive dos alunos da Educação Especial que apresentavam problemas de acesso e dificuldades gerais.

A modalidade grupal ocorria em núcleos de atendimento descentralizados, em diferentes regiões nas áreas urbana e rural. Tinha como objetivos: a) oferecer um espaço de reflexão que estabeleça vínculos entre a prática pedagógica e sua relação intrínseca com a dimensão subjetiva, concebendo o homem como sujeito de saúde e de direitos, com diversidade, com individualidade, com valores éticos, com origem, com cultura e saber; b) a construção coletiva e as práticas desenvolvidas que visam a participação ativa de todos os sujeitos na construção de uma sociedade humana, justa e solidária; c) compromisso com a construção da cidadania, por meio de processos de participação popular, viabilizando a inclusão.

Figura 10 – Programa VINCULAÇÃO



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Pacífico (2022) relembra que:

a SMED, por intermédio do programa, passa a dar conta de uma das necessidades da comunidade, ao mesmo tempo em que estabelece vínculo entre a prática pedagógica e sua relação com a dimensão psicológica, psicomotora, psicopedagógica, fonoaudiológica, juntamente com o Serviço Social, no fazer da comunidade escolar: pais - professores - alunos – instituição.

A investigação, nesta pesquisa, encontra na busca de nova qualidade de ensino ações que vieram ao encontro das necessidades e políticas públicas, como é o caso do programa VINCULAÇÃO. Para a análise dessa fonte documental, encontro os elementos nas imagens das práticas de arte e artesanato ilustrando os vestígios da estimulação à criatividade, que consiste em intervenções aos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência, as quais são orientações das assessorias pedagógicas da inclusão da SMED. Ainda juntamente com as ilustrações, na fonte documental está o registro da concepção de inclusão na RME.

O programa das Ações Complementares, com a intenção de tirar o aluno da rua e estimular o aluno especial, apresenta as atividades de música, por meio do ensino de flauta, dança folclórica e dança de rua, além de capoeira e contação de histórias. Essas atividades ocorrem na escola da comunidade.

A informática educativa proporcionou aos alunos acesso a ambientes informatizados, nos quais o computador servia como um recurso a mais no processo da aprendizagem, por meio de atividades lúdicas, desafiando-os a elaborar suas

hipóteses em relação à linguagem, às percepções e aos conceitos lógico-matemáticos.

A equoterapia é o ato de cavalgar, em que o trote do cavalo se assemelha à marcha humana, e assim a criança é estimulada e desafiada. Além disso, a proximidade e o vínculo com o animal vão ao encontro de necessidades emocionais. Ainda, facilita o aprendizado pela exigência de atenção, concentração, disciplina e responsabilidade para se cuidar e manejar um grande animal, a despeito das dificuldades educacionais e/ou necessidades especiais (limitações intelectuais, psicológicas e físicas) dos indivíduos.

Por intermédio da articulação com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA), órgão deliberativo e controlador de todas as ações, em todos os níveis, mantido pela Prefeitura de Caxias do Sul para garantir o desenvolvimento das pessoas, qualidade de vida adequada, reconhecendo e respeitando as diferenças de cada cidadão, efetivaram-se os programas Ação Global, na APAE, Clínica Ambiente (atualmente desativada) para TEA e pessoas com Psicose, e Crescer Criança, na Clínica SAIP conforme traz em suas memórias Costi (2022).

Ao narrar sua trajetória, Pacífico (2022) destacou que

a escola inclusiva oportuniza efetivamente o exercício da cidadania na medida em que se permite a todo e qualquer aluno o direito de participação. O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que podem garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma.

A Secretaria Municipal de Educação preconiza a educação como direito de todos. O município tem políticas públicas que consideram a heterogeneidade dos educandos e buscam compreender as necessidades e singularidades dos diferentes sujeitos. Por isso, a Educação Especial trabalha com crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em diferentes espaços, nos quais são respeitados em seus processos de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, as escolas são orientadas pela assessoria para que as práticas pedagógicas previstas para os educandos com necessidades educacionais especiais sejam discutidas e reconstruídas dentro da educação geral, na totalidade da escola, como forma de evitar o isolamento e a fragmentação dessas práticas. A proposta pedagógica deve ser articulada ao Plano Político Pedagógico e aos Planos

de Estudo dos diferentes níveis e modalidades, além de considerar as especificidades de cada situação que se apresenta, a partir do conhecimento das necessidades e singularidades, para, a partir disso, organizar o tempo e o espaço escolar, respeitando os diferentes ritmos, fazendo uso de diferentes metodologias, adaptando e adequando o currículo e utilizando, se necessário, linguagem e códigos aplicáveis que atendam a essas necessidades (Jornal Educação Cidadã, 2004, p. 7).

A assessoria tinha essa visão. Não se queria apenas uma escola inclusiva, mas sim uma cidade inclusiva. A questão dos direitos humanos era forte, a criança com dificuldades de aprendizagem e a da Educação Especial eram vistas como cidadãos, por isso o lema “Escola com cidadania”, traz da memória Gedoz (2022).

Recorda Oliveira (2022) que “os professores mais dispostos iam executando o que era proposto pelas assessorias, era um trabalho de parceria”. Dessa forma, o trabalho consistia no professor apresentar a sua demanda de dificuldades para a SMED e, em 15 dias, os assessores apontarem as diferentes possibilidades de intervenção.

Tendo em vista que o período da inclusão na RME apresentou inúmeras mudanças de estrutura física, pedagógica e de metodologia, movimentos e implantação de políticas públicas, acredito ter sido um momento de muitas alegrias por parte de alguns professores que puderam vislumbrar novas possibilidades para suas práticas, mas, também, muitas críticas e resistências por parte de outros tantos profissionais da educação.

Em um projeto de qualidade social é preciso que o poder seja partilhado, seja na avaliação, seja em outras estâncias (Najjar, Mocarzel, 2017, p. 24). Assim, a gestão da Frente Popular, na pessoa do prefeito Pepe Vargas (1997-2004), trouxe a participação popular com o diálogo e a busca do comprometimento com as inúmeras comunidades que compõem o município de Caxias do Sul e, com certeza, houve muitos antagonismos a essa prática política.

O capítulo seguinte discorre sobre a cultura da inclusão a partir do olhar das assessoras pedagógicas da SMED.

## 5 COMPREENDER, DESCREVER E CONTAR: A CULTURA DA INCLUSÃO NAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS

O assessor pedagógico não se deve substituir ao professor; deve ajudá-lo, apoiá-lo, desafiá-lo, escutá-lo, com ele refletir e, em conjunto, avaliarem os resultados. Estou a usar o singular, mas eu acredito na força do coletivo e, por isso, entendo que, a par do trabalho com docentes individualmente, há que criar condições de apoio em grupo ou até no coletivo criando uma cultura reflexiva, crítico-transformadora nos professores e nas próprias instituições (Broilo *in* Alarcão, 2015, p. 11-12)

O capítulo está dividido em dois subcapítulos, que abordam a análise oral das narrativas transcritas e já mencionadas nesse trabalho. As narrativas, por meio da rememoração dos entrevistados, evidencia os alinhamentos e dissociações com as ideias e grupos das profissionais da inclusão na SMED no recorte temporal anteriormente citado. Para Errante(2000, p.143), “quando distinguimos a História Oral de outros tipos de entrevistas ou narrativas orais, é que esta dinâmica é também e, principalmente, mediada pela natureza e pelo contexto da rememoração.”

As histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável para essa história educacional que, de outro modo, se encontra disponível apenas através da leitura – e contra leitura – [...]. As histórias orais podiam contribuir com essa dimensão acrescentando a história como experiência vivida (Errante, 2000, p. 146).

A experiência vivida na perspectiva de Errante (2000) serviu de conteúdo para as narrativas que eu trouxe nas duas seções que seguem. O primeiro subcapítulo discorre sobre a implantação e o fazer das assessorias, com a intenção de pontuar a dinâmica na SMED no contexto de mudança de paradigmas para o fazer escolar: o professor, o aluno, a inclusão e a aprendizagem.

O segundo subcapítulo trata dos primeiros tempos da inclusão na RME, após a LDB/1996 e início de sua implementação juntamente com a nova gestão administrativa em Caxias do Sul, com a posse no governo municipal pelo Partido da Frente Popular.

### 5.1 IMPLANTAÇÃO E TRABALHO DAS ASSESSORIAS

No desenrolar desta pesquisa identifiquei um período de mudanças para as assessorias na SMED, que passou por diferentes momentos desde 1997, início da

nova administração, e 1998, ano em que ocorreu o maior foco para a inclusão no município de Caxias do Sul e uma reestruturação das assessorias, o que justifica o meu recorte temporal para essa investigação: 1998- 2004. O trabalho requeria o convencimento, por meio de estudos, ao professor, para uma mudança de paradigmas. Como diz Pesavento (2003), “a rigor, a história, na sua *virada* dos paradigmas, iria se nutrir, em certa dose e medida, de todas essas pequenas trilhas e indícios para elaborar e assumir uma nova postura (Pesavento, 2003, p. 24).

Para uma nova postura diante do contexto que a educação apresentava na RME, havia a necessidade de novos profissionais. Em 1998, as assessorias vinham com uma pessoa referência para cada uma das diferentes modalidades na educação, poucas assessoras compunham a SMED. Com a nova proposta de governo para a educação, que iniciou com a gestão da Frente Popular, esse grupo aumentou, formaram-se os GAPPs, Grupos de Assessoria Político Pedagógico, já citados anteriormente nesta investigação.

A pesquisa encontrou dissonâncias nas falas dos entrevistados no que diz respeito à constituição dos GAPPs. “[...] Os grupos políticos pedagógicos foram se organizando e foram se constituindo ao longo dos anos conforme a necessidade... os GAPPs, grupos organizados conforme as partes de zonas da cidade: norte, sul, leste e oeste” relembra Gedoz (2022). Costi (2022), por sua vez, recorda:

[...] Em 97 quando nós iniciamos era um grande grupo e no grupo existia as diferentes áreas do conhecimento, algumas pessoas responsáveis por cada área, [...], uma nova organização das assessorias e isso foi necessário em razão de que a opção da secretaria foi realmente a formação dos profissionais da rede municipal de educação, [...] cada grupo menor era responsável por uma parte das escolas da rede municipal

Por fim, rememora Pacífico (2022): “[...] tínhamos todo o aparato legal e isso deu para a Educação Especial que estava dentro dos GAPPs todo o aval para continuar com a proposta”.

Nas falas dos entrevistados há aspectos em comum, tais como os GAPPs, um grupo de auxílio ao professor para suas demandas nas escolas e a implementação das assessorias pedagógicas com diferentes motivações. Para a análise dessa fonte oral, vinculo com os estudos que trouxe para o estado da arte no capítulo 2 desta pesquisa na investigação de Broilo *in* Alarcão (2015), que enfatiza a necessidade das universidades organizarem a formação acadêmica para a constituição das assessorias pedagógicas a fim de auxiliar o professor a ressignificar as suas práticas.

Nesta pesquisa, há a preocupação da assessoria pedagógica não substituir o professor e, sim, auxiliá-lo e desafiá-lo na busca de novos resultados.

Ressalto que as fontes orais tem a intenção de “ampliar não só o objeto a ser pesquisado, mas, sobretudo, a noção de fonte histórica” (Penna, 2005, p. 7). Assim, as lembranças dos entrevistados sobre os GAPPs representam uma possibilidade explicativa da implementação dos grupos de assessorias pedagógicas da inclusão no período e do contexto investigado nesse trabalho.

Esta pesquisa encontrou uma proposta de governo para uma cidade inclusiva, daí a expressão Cidade Cidadã. O cidadão precisava sentir-se pertencente às decisões tomadas para as mudanças, sendo chamado a participar na sua comunidade. A proposta de inclusão não se restringia à escola nesse governo e sua referência filosófica, ideológica e reflexiva estava pautada em Paulo Freire (1981). “O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens mundo” (Freire, 1981, p.84-85).

Na SMED ocorreram inúmeros momentos de formação interna para as assessorias, pois necessitavam levar novos posicionamentos e práticas para as escolas. Um convencimento, que acredito ter sido árduo, um trabalho que precisava respeitar as crenças existentes e somar (ou modificar?) às novas num caminho de reflexão e convencimento pela prática.

Paulo Freire (1981), grande referência para a educação e reconhecido internacionalmente, em suas obras traz um indivíduo que pode e necessita encontrar a transformação, que analisa a sua condição e busca a sua emancipação, daí a necessidade de uma educação libertadora. Suas convicções trazem um ser humano que se relaciona com os outros e com o mundo, lutador em sua práxis e motivador para uma mudança individual, coletiva e histórica.

As falas dos entrevistados, que contribuíram com este trabalho, trazem o aporte teórico que norteavam as assessorias e estudos da SMED como proposta para a educação para as escolas, conforme apresento no quadro em Apêndice E.

[...] nós queríamos construir um projeto de inclusão, de cidadania e a educação um instrumento de transformação da sociedade em todas as dimensões. A gente começou a estudar os autores Piaget (2014), Paulo Freire (1981), foi um dos principais, também estudamos Vygotsky(1992), estudamos vários autores que tratavam da questão da educação como possibilidade real pra todos os alunos (Pacífico, 2022).

Nesse excerto da entrevista, Pacífico (2022) rememora os autores que ancoraram a proposta de educação que nortearam o trabalho das assessorias na SMED.

Ao analisar o aporte teórico que ancorava a proposta de governo para a educação na RME, pela fala de Pacífico (2022), observo que a inclusão social e a aprendizagem para todos era o motor que movia as práticas das assessorias pedagógicas da inclusão na SMED. Afinal, a pedagogia de libertação pela ação reflexão de Freire (1981), as bases do desenvolvimento da inteligência, o “eu e o outro se constroem de maneira complementar” de Piaget (2014, p. 95) e o papel do social no desenvolvimento do indivíduo para Vygotsky (1998, p. 16) - “[...] A educação social vencerá a defectividade [...]”- estavam interligados numa proposta metodológica de bricolagem para a busca da consolidação da proposta para a educação para a RME.

Segue alguns excertos dos entrevistados para a intenção de educação e de inclusão para a RME: “[...] a educação era movida por essa lógica de um investimento no humano, [...] a educação de qualidade”, recorda Oliveira (2022), a respeito da proposta de educação que o governo da Frente Popular propunha. Gedoz (2022), por sua vez, relembra:

[...] a inclusão como uma ideia político pedagógica, como um ser humano no seu todo, não se inclui uma parte da pessoa, [...] ela precisa estar incluída em todos os espaços da cidade. Paulo Freire (1981) era o que dizia [...] de que todos podem aprender, respeito às diferenças, [...] a questão técnica de aprendizagem então era Vygotsky (1992), Wallon (1992) e Piaget(2014)

Na concepção de educação para a RME ancorada em Freire (2004, p. 83), “a educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos”. A pesquisa encontrou, nas práticas das assessorias pedagógicas para a inclusão, a intenção e o convite da participação da população nas decisões da comunidade e na educação, com vias de fomentar e consolidar o novo paradigma para a ação social e aprendizagem. Era a proposta da comunidade e a educação num mesmo norte e alinhadas na superação das dificuldades encontradas e para o avanço do ensino nas escolas.

Nos excertos acima busquei encontrar nas falas dos entrevistados o posicionamento teórico e ideológico que norteavam o trabalho das assessorias na



proposta de governo para a educação. Uma educação que acredita na aprendizagem de todos, em tempos diferentes, numa cidade democrática na qual o cidadão possa sentir-se pertencente e ter motivação em participar nas decisões pedagógicas e políticas no seu contexto de convivência.

[...] a democracia pode ser compreendida precisamente como a situação em que todo o mundo tem a oportunidade de *ser* um sujeito, isto é, de agir e, por meio de suas ações, introduzir seus inícios no mundo de pluralidade e diferença (Biesta, 2017, p. 178)

Na perspectiva de Biesta (2017), a democracia é a escolha para a educação e para a política em uma sociedade que é receptiva à inclusão, uma proposta interacionista que valoriza as relações e as possibilidades de agir no mundo e que envolvem mudanças e rompimentos de paradigmas. Nas falas de Freire (2001, p.88), “mudar é difícil mas é possível.”

Para o trabalho e os estudos das assessorias, citados nas falas dos entrevistados, encontra-se em Paulo Freire (1981) os referenciais filosóficos e ideológicos. Para os avanços na aprendizagem e desenvolvimento infantil, em Vygotsky (1992-2004), Wallon (1983- 1992) e Piaget (1992).

Tratava-se de romper com o paradigma tradicional para um novo, com novas possibilidades na busca da aprendizagem e de novas relações na comunidade pela participação do cidadão e com a presença da inclusão nos diferentes contextos da cidade, não apenas nas escolas, o que representava um desafio para as assessorias.

Citei anteriormente que fiz parte do grupo de assessoria. Apresento texto em Apêndice F, na segunda gestão administrativa, reeleição do partido da Frente Popular com o prefeito Pepe Vargas. Nesse período ainda sentíamos a resistência de inúmeros professores, mas também o acreditar na proposta por parte de outros muitos docentes. A resistência à inclusão está presente ainda em nossos dias, porém o professor a tem com mais clareza e muitos profissionais da educação percebem que não é um movimento municipal, nem estadual ou nacional e sim internacional.

Para Piaget, [...] o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolado do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe (Taille; Oliveira; Dantas 1992, p. 11).

Nas falas de Piaget (*apud* Taille; Oliveira; Dantas, 1992), que sustenta o homem social e que cresce no social, a proposta de governo municipal e para a educação na SMED encontra sustentação teórica nos autores interacionistas, que defendem um indivíduo que interage socialmente e que pode ter voz às mudanças e/ou conquistas no seu grupo ou comunidade. Dessa forma, a pesquisa observou que, para essa administração, na proposta de governo, a inclusão na efetivação da lei LDB/1996 ocorreu no município, também, por sua convicção de melhoria para a vida do cidadão e em qualificar ainda mais a sociedade.

A assessoria necessitou estudar muito e em diferentes momentos no decorrer das duas gestões da Frente Popular para poder elaborar e planejar propostas de intervenções para auxílio às dificuldades apresentadas pelas escolas na RME. Nesse aspecto, “as assessoras ajudavam-se mutuamente e nos diferentes GAPPs”, rememora Gedoz (2022).

Para Vygotsky a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. [...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real. (Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p, 27-33).

Na perspectiva de Vygotsky (*apud* Taille; Oliveira; Dantas, 1992), o aprender deve ocorrer no social. Por acreditar nisso, o trabalho das assessorias, no auxílio ao professor, sempre foi desafiador e, por vezes, “entrava num embate com a postura da escola, que tinha o direito de manter o sua prática tradicional” rememora Pacífico (2022). As assessorias não tinham a pretensão de trocar uma proposta por outra (ou tinham?), mas levar à reflexão, pautada teoricamente, trazer e levar à novas possibilidades do alcance e avanço na aprendizagem.

Na pesquisa, encontrei nos relatos dos entrevistados (particpei dessa prática enquanto assessora), momentos em que, por vezes, o trabalho era visto como uma utopia possível e alcançável, mas nem sempre a colaboração por parte da escola acontecia. Havia escolas que buscavam a assessoria para as suas demandas difíceis e problemáticas, mas ofereciam resistência ao planejamento que a assessoria propunha.

A assessoria movia-se em consonância com a proposta de governo direcionada para uma Cidade Cidadã, proposta do partido da Frente Popular, a qual não ocorreu somente em Caxias do Sul mas também em Porto Alegre, Novo

Hamburgo, Alvorada e Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul, além de Blumenau, no estado de Santa Catarina, Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais e outras administrações desse partido no Brasil. Essas administrações estavam convictas, em suas dinâmicas de trabalho, em alcançar uma interação social maior e em buscar uma sociedade mais democrática.

O apoio e a participação popular asseguram a prioridade para a inclusão social, para a melhoria da qualidade de vida, principalmente para a população que vive na periferia da cidade. A conquista da cidadania vai além do jurídico; é uma questão política que implica na conquista de legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações sócio culturais. Cidadania é incompatível com exclusão social. (Azevedo, 2000, p. 67).

Pelo olhar de Azevedo (2000), a população da periferia encontra-se numa realidade menos favorecida. Esse é o público das escolas municipais para o qual o trabalho da assessoria da SMED, na RME, voltava-se para atender as demandas de dificuldades na aprendizagem, bem como para atender as necessidades dos professores. Para tal, os profissionais das escolas eram convidados a participar de estudos. A SMED tinha a convicção de que quanto mais os professores se apropriassem de novos teóricos (os interacionistas e outros), melhor entenderiam as propostas e melhor encontrariam novos rumos para suas dificuldades.

[...] para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. [...] o ato mental, que se desenvolve a partir do ato motor, passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea [...]. A motricidade humana, descobre Wallon em sua análise genética, começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto na sua dimensão interpessoal quanto cultural. (Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 36- 38).

No aporte teórico em que as assessorias da SMED ancoraram seus estudos, no que aponta Wallon (1992), o indivíduo necessita do social para viver. Assim, este trabalho investigativo aponta que as assessorias demandaram suas atividades nas escolas da RME instigando à reflexão para a inclusão e “atendendo no auxílio das dificuldades que as equipes diretivas traziam até a secretaria”, conforme Gedoz (2022).

A educação na proposta de governo da Frente Popular apresentava a importância do grupo, da participação, da inclusão, da reflexão para que as práticas pedagógicas mudassem. A pesquisa identificou que o trabalho da educação, nesse

período, não se constituiu por uma proposta radical, mas uma proposta com a RME estudando e participando. “Muitos profissionais da educação não acreditavam na proposta e nós tínhamos que apresentar o trabalho”, recorda Oliveira (2022).

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (Freire, 1981, p. 92).

No que afirma Freire (1981), é no diálogo, na práxis e na reflexão que as transformações ocorrem. Nessa ação, que é História, o ser humano conquista as mudanças e, para tal, precisa participar, precisa ter voz. A pesquisa observou que esses eram os alicerces das assessorias da SMED em consonância com a proposta de governo para a educação da administração na gestão de Pepe Vargas(1997-2004).

Por intermédio desse diálogo com os professores nas diferentes escolas, as assessoras encontraram na RME, principalmente na zona norte, um índice significativo de repetência e dificuldades na alfabetização. Esta investigação encontrou nas falas dos entrevistados a necessidade de auxiliar com alternativas para que a aprendizagem viesse acontecer e avançar nesses espaços mais vulneráveis do município.

Foi na proposta da inclusão e com o uso dos apontamentos do teórico Vygotsky (2004) na sua colocação sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que inúmeros planejamentos foram elaborados para intervenções nas escolas. Para tal, também levaram aos professores estudos sobre o assunto para que pudessem, posterior às assessorias, realizar suas próprias estratégias.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Neste sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva pois a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário (Rego, 2004, p. 73-74).

No próximo subcapítulo, trouxe o que a pesquisa investigou sobre os primeiros tempos da inclusão no município de Caxias do Sul por meio das lembranças dos entrevistados.

## 5.2 PRIMEIROS TEMPOS DA INCLUSÃO NA RME

[...]a palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer, processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades (Sartoretto in Mantoan, 2008, p. 77).

Nas palavras de Sartoretto in Mantoan (2008) só podemos falar em inclusão ou escola inclusiva quando o trabalho for planejado no coletivo respeitando a diversidade. Na sua perspectiva, o aprender envolve considerar o que o aluno já sabe, respeitar o que ele consegue produzir, no seu tempo e nas suas limitações. Atualmente, essas informações já estão disseminadas além das esferas escolares. Muito tem sido informado e estudado sobre o deficiente e sobre a inclusão, porém o discurso ainda está longe da prática.

Na legislação elaborada e reelaborada federal, estadual e municipal, citadas no capítulo 3 deste trabalho, encontramos como se efetiva a inclusão, aparatos e estratégias que auxiliam os governos para a prática. Contudo, há políticas públicas que pouco auxiliam nas demandas encontradas, há professores com boa vontade mas com dificuldades para a implementação de suas práticas, há professores que ainda oferecem resistências à inclusão e, porque não dizer, ainda encontramos famílias com dificuldades para atendimentos necessários para o filho deficiente, ou ainda, famílias que encontram dificuldades para a acolhida do filho no contexto escolar. De fato, ainda são muitos os entraves que enfrentamos que envolvem a inclusão, mas é uma realidade que a inclusão veio para ficar, o deficiente já está em todos os espaços da sociedade.

A pesquisa investigou sobre os primeiros passos da inclusão na RME logo após o surgimento da LDB/1996, quando haviam escolas que vinham num formato pedagógico tradicional. Algumas delas possuíam suas Classes Especiais afastadas das outras salas de aula no espaço escolar, num modelo de segregação.

A SMED iniciou seu movimento de proposta de governo para a educação com embasamento teórico, estudos e a implementação da inclusão no início do segundo ano da gestão da administração, em 1998. A LDB/1996 precisava ser implementada e a proposta de governo do Partido da Frente Popular trazia no seu conteúdo a valorização do ser humano e da diversidade, a participação coletiva e uma sociedade

mais democrática. Portanto, a proposta de governo para o município na gestão Pepe Vargas (1997-2004) encontrou respaldo na lei para a educação e tinha o aval da legislação para colocar suas propostas em prática.

A SMED criou momentos de estudos internos com as assessorias, realizou planejamentos com os professores nas escolas, organizou semanas com Seminários da Educação nos quais trouxe autores que acreditavam na inclusão. Houve a necessidade de realizar o convencimento à reflexão e à mudanças nas práticas pedagógicas.

A Escola Cidadã é um desafio permanente às “velhas” e às “novas” práticas; seus avanços denunciam superações e inconcretudes, cada passo anuncia o “novo”, desafia o “velho” que dialeticamente compõe o processo, opondo-se à força inercial, à tendência conservadora, ao processo irreversível da historicidade que o confronto do contraditório produz nas experiências e práticas cotidianas (Azevedo, 2000, p. 25).

Pelo olhar de Azevedo (2000), a Escola Cidadã encontra na dialética entre as práticas já existentes com as novas o rompimento do que está acomodado no trabalho pedagógico pela ação. A SMED pautava-se nessa crença e realizava suas práticas através das assessorias pedagógicas da inclusão na RME. Não pela radicalidade (ou sim?, pois a proposta para a educação tinha que dar certo) mas pelos estudos e pelos planejamentos ofertados aos professores nas escolas.

A inclusão iniciou seu processo efetivamente quando as Sala de Recursos, atual Atendimento Educacional Especializado- AEE, foram organizadas e o aluno com deficiência passou a ser matriculado nas classes regulares de ensino. As Classes Especiais foram, gradativamente, sendo transformadas em Salas de Recursos, já mencionadas neste trabalho anteriormente, e o professor, não só o especializado, passou a trabalhar com os diferentes.

Nas falas dos entrevistados no quadro no Apêndice G, a pesquisa encontrou memórias de alguns momentos deste processo. Seguem alguns excertos dessas falas:

[...]queríamos que os alunos fossem reconhecidos e valorizados nas suas diferenças, nós queríamos formar adultos qualitativamente diferentes, que eles pudessem de fato encontrar na escola aquilo que eles foram buscar e que a escola precisava sim construir condições efetivas de participação e, também, de aprendizagem para todos [...]”(Pacífico, 2022).

Relembra Oliveira (2022): “[...] eu continuo acreditando que a escola é para todos, que a escola, os educadores, têm que olhar para todos os sujeitos [...]”.

Nas memórias de Costi (2022) encontrei a seguinte concepção de inclusão: “[...] a gente optou, não por usar integração e sim inclusão, porque a nossa forma de entender é de que o estudante deve sim estar junto com os pares nas escolas, [...]”.

O relato de Gedoz (2022) quanto à concepção de inclusão discorre sobre o processo: “então o processo de inclusão vem junto com a ideia de que todos aprendem e é importante que a criança se relacione com todos, que todos aprendam a respeitar as diferenças, que todos convivam juntos, não foi um processo fácil”.

A partir dos excertos acima, entende-se que a proposta de governo para a educação na SMED acreditava na escola para todos e, com essa convicção, as demandas de dificuldades para a aprendizagem e para a inclusão eram planejadas nas assessorias.

Vários autores vieram para os Seminários de Educação oferecidos para a RME no período da administração da Frente Popular. “A autora Elvira Souza de Lima, em uma de suas falas afirmou que ‘todo aluno pode aprender’, isso caiu como uma bomba<sup>23</sup> para os professores”, relembra Pacífico (2022). Apontar que ‘todo aluno aprende’ convida o professor a indagar-se sobre as suas práticas, pois se na turma há alunos que não estão avançando em sua aprendizagem e todos podem avançar, a ensinagem é que fica em cheque. A investigação encontra na fala dos entrevistados o desejo ao trabalho de estudos e convencimento aos professores, às novas possibilidades pedagógicas e de planejamento.

Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das condições de aprendizagem. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos (Gadotti, 2007, p. 12).

Na perspectiva de Gadotti (2007), é inato ao ser humano a capacidade de aprender, desde que esteja em um espaço que o desafie. Esta pesquisa observou na busca de estudos das assessorias, nos estudos e reflexões ofertados em reuniões e seminários, a intenção de instigar os profissionais da educação nas escolas a construírem, em seus fazeres e planejamentos, as possibilidades que desafiassem

---

<sup>23</sup>A transcrição literal da fala do entrevistado na expressão “bomba”, para esta pesquisa, remete ao entendimento de que a palestrante foi objetiva em pontuar a necessidade de rever as estratégias de ensino.

seus alunos o aprendizado nas práticas e vivências para a implementação da inclusão.

Com a tarefa de auxiliar nessa implementação, cada GAPP na SMED possuía um profissional que era a referência para a assessoria à inclusão e este, com as demandas apresentadas pelas escolas, preparava-se com estudos e planejamentos para ir até o local auxiliar os professores no que era solicitado.

Inclusão não é um favor a ser ofertado, mas sim, um direito adquirido legalmente. A pesquisa apontou o processo da implementação à inclusão embasada em estudos por parte da assessoria e das provocações à mudanças nas escolas. Essas foram ocorrendo para que o aluno deficiente pudesse ser incluído em todos os espaços e não mais frequentasse um único, o da Classe Especial como vinha sendo.

Discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a escola é o local privilegiado, e muitas vezes único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, quaisquer que sejam suas limitações, podem fazer a experiência fundamental, e absolutamente necessária, da cidadania, em toda a sua plenitude (Sartoretto *in* Mantoan, 2009, p. 80).

Pelos apontamentos de Sartoretto *in* Mantoan (2009), a escola é um lugar de grande importância. Se for inclusiva, é o lugar (talvez, o único) onde o aluno com deficiência pode ser sujeito de sua aprendizagem. No informativo da SMED do mês de agosto de 1998 (Anexo F), a pesquisa encontrou que a proposta para a educação da RME era garantir que as crianças pudessem ir para a escola, que pudessem aprender com prazer, e que não viessem a desistir depois de um tempo. Ou seja, garantir o acesso à escola, a permanência e evitar a evasão escolar, oferecendo um ensino de qualidade. Para esse ensino de qualidade, era aspecto importante na proposta da SMED o planejamento coletivo nas escolas.

No informativo da SMED do mês de julho de 1998 (Anexo G), a investigação constatou que o governo da Frente Popular tinha como diretriz construir novas alternativas político pedagógicas que redefinisse o processo educacional para que a Escola com Cidadania se concretizasse. A interdisciplinaridade era discutida nos encontros de formação dos profissionais da educação nas escolas como uma alternativa que refletisse a concepção construtivista interacionista da educação, pois esse era um posicionamento da Administração Popular. A avaliação na Escola para a Cidadania caracterizava-se por romper com a visão tradicional no que diz respeito ao tempo, isso é, não poderia ser feita em momentos de tempos estanques. Considerava



a avaliação um aspecto a ser questionado e problematizado, uma reflexão sobre a ação educativa.

A educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recriação, partindo do estudo “em círculo cultural”, das situações problema retiradas da realidade do educando. [...] Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora [...].(Gadotti, 2007, p. 35 - 72).

Com ousadia e com a certeza de que o trato com a inclusão não se encerra, pois sempre faz-se necessário rever, repensar, reorganizar quando se trata da educação e da convivência humana, esta pesquisa chega no seu momento de finalização, com as considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa foi um desafio para a minha experiência com o universo da inclusão, que apresenta inquietações permanentes. Entendo que somente conseguimos nos apropriar de algumas partículas das possibilidades da realidade e da verdade enquanto investigadores e historiadores, como aponta Certeau (1982), de que a história apresenta um discurso sobre o real.

Quando iniciei o presente trabalho tinha em mente a preocupação em encontrar fontes documentais e orais que expressassem o que os objetivos da minha investigação almejavam. O encontro dessas fontes não foi concretizado no primeiro movimento da minha busca. Foram várias visitas e conversas que trouxeram os conteúdos, imagens e análises para este trabalho.

Não pretendo com esta pesquisa apontar caminhos, julgamentos, críticas ou soluções. Objetivei desenvolver o trabalho fazendo uso das fontes documentais e orais e garimpá-las para representar momentos de reflexão sobre a implantação da assessoria da inclusão na SMED. Essas fontes permitiram evidenciar a natureza social de ideais políticos participativos expressos nos elementos encontrados e analisados nessa investigação.

Este estudo compõe um ir e vir, construção, desconstrução e reconstrução de percepções, conteúdos e organização das informações encontradas, o que justifica a minha expressão em apontar que esta pesquisa foi desafiante para o meu trabalho com a inclusão, o qual ainda exerço num espaço específico, não escolar, em atendimentos particular.

Por ter sido assessora pedagógica da inclusão em um período do recorte temporal (1998-2004) desta pesquisa, foi instigante ir ao encontro das informações e rememorar acerca do processo inicial da inclusão na RME de Caxias do Sul e os desdobramentos da implantação das assessorias pedagógicas na SMED.

O objetivo geral deste trabalho - investigar o processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão no município de Caxias do Sul na SMED a partir do olhar da assessoria pedagógica que atuou na constituição desse grupo de assessores da Educação Especial - impulsionou o encontro dos elementos documentais e orais que constitui esta dissertação, entrelaçados com os referenciais teóricos. No desdobramento da pesquisa intentei em contemplar os objetivos geral e

específicos para este trabalho, os quais fui percorrendo nos capítulos desta investigação.

A literatura sobre a Educação Especial, no que diz respeito à implementação da inclusão e serviços de apoio, é farta. Porém, não encontrei especificamente um estudo que tratasse da implantação das assessorias pedagógicas da inclusão. Discorro sobre essa busca de pesquisas na primeira seção do capítulo 2, no qual apresentei alguns estudos. Foi possível inferir que o processo de inclusão e os apoios necessários constituíram e constituem-se num desbravar de mudanças de paradigmas ancorados num querer governamental. A busca por essas mudanças em Caxias do Sul não deixou de estar atrelada a ideais políticos, pois fazia parte de uma proposta para a educação da gestão administrativa.

O plano de governo para a educação da gestão administrativa do prefeito Pepe Vargas (1997-2004) apresentou um traço característico: a busca por uma educação inclusiva à luz da LDB (1996), com novas propostas para a aquisição da aprendizagem, utilização de aportes teóricos e a provocação ao profissional da educação na RME em ir ao encontro de novos estudos, já que, para exercer com competência as mudanças que a assessoria pedagógica propunha, se necessita de formação. Essa formação aos professores constituiu uma das diretrizes das políticas educativas para a administração da Frente Popular.

Nas duas gestões do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, a pesquisa encontrou, pelas fontes, possibilidades da interação entre o governo e a cidade. Percebem-se marcas de uma política que lutou pela visibilidade de suas ações, colocando a população como participante das decisões das comunidades em uma democracia participativa, por uma educação cidadã e na eliminação da exclusão social. Afinal, quanto maior for o envolvimento da sociedade às decisões necessárias à comunidade, mais fácil para o cidadão realizar suas escolhas e, por sua vez, o exercício de sua cidadania. Biesta (2017, p. 165) corrobora: “[...] um modo de afirmar que a melhor maneira de preparar para a democracia é por meio da participação na própria vida democrática.”

Quando aponto o fechamento desta pesquisa, atento para a satisfação de ter participado desse momento inicial da inclusão no município, mas também com a inquietude que envolve essas mudanças. Ao rememorar, eu trouxe as preocupações e frustrações que envolveram o trabalho de auxiliadora e assessora pedagógica na SMED, pois nem tudo foi um “mar de rosas” (grifo nosso) na busca de uma educação

cidadã, que tinha como pano de fundo a leitura de mundo e a educação libertadora segundo Freire (1981). Ciente de que nenhuma prática educativa é neutra (assim como a História também não é), está entrelaçada nos ideais políticos.

As fontes, documentais e orais, foram organizadas e analisadas para compor a narrativa desta investigação, levando em conta os aportes teóricos-metodológicos que auxiliaram neste estudo. Os documentos encontrados não mostram a realidade, mas uma versão da verdade na qual o passado, período investigado, e o presente, momento desta narrativa, se encontram. Embora o presente esteja em outro período histórico, a inclusão investigada no passado permanece em processo e constitui, ainda nos dias de hoje, um tema de difícil discussão.

A escrita por mim apresentada nesta pesquisa consiste numa representação possível de como ocorreu a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão no período de 1998 (momento da reorganização do grupo de assessores na SMED, o surgimento dos GAPPs) a 2004 a partir das falas de assessores que constituíram o trabalho na SMED. Busquei trazer uma narrativa histórica da implementação das assessorias, sabendo que a História não possui uma linearidade e sim uma construção (idas e voltas) e reconstrução expressas no escopo deste trabalho.

Quando o historiador questiona o passado, espera encontrar respostas que o esclareça e, na perspectiva de Pesavento (2003), a pergunta é uma expectativa para a História. Assim, retomo o problema de pesquisa que mobilizou a escrita deste trabalho, o qual expresse na seguinte pergunta: Em que contexto histórico e pautado em que marco teórico se deu a implantação das assessorias pedagógicas da Educação Especial na RME de Caxias do Sul no período de 1998 a 2004? Esse questionamento foi o ponto de partida para a investigação deste estudo, ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e em diálogo com os referenciais legais (nacional, estadual e municipal) da inclusão e com os aspectos da escolarização em Caxias do Sul, que se organizou de acordo com as necessidades da população e às prioridades determinadas pelo governo municipal, os quais apresento nas seções 1 e 2 do capítulo 3 deste trabalho.

Busquei conhecer os estudos realizados sobre os apoios e assessorias à inclusão. Realizei as leituras das fontes documentais e a escuta das fontes orais, as quais foram analisadas para entender o contexto histórico de mudança de paradigma para a educação e do recorte temporal escolhido, que possibilitou o estudo

historiográfico com o intuito de compreender como se constituiu a implementação das assessorias pedagógicas da inclusão na SMED.

A partir de algumas representações encontradas pelas fontes e do contexto que ocorreram, pude compreender o que foi descrito nos objetivos específicos desta investigação. Para contemplá-los, observei também, pela análise documental histórica, a presença de Paulo Freire (1981), marco teórico principal para a proposta de educação na SMED, nas ações elaboradas e disponibilizadas no contexto escolar e na comunidade em geral, indo ao encontro não só de uma educação cidadã mas de uma cidade inclusiva. Pode-se dizer que, na RME, surgiu não apenas um modelo novo para a educação, mas um modelo em oposição a outro. Esse novo modelo tem desdobramentos importantes e, como um novo paradigma que vai se constituindo, aponta ações novas, em oposição às antigas e do que se julgava adequado. Dessa forma, ocorreu uma situação de nova assimilação educacional para o público da educação nas escolas.

Na sequência, no capítulo 4, discorri sobre as memórias do grupo de assessores que constituíram as primeiras equipes de profissionais da SMED. Ao ir ao encontro das fontes orais, com base em Le Goff (2013) - que considera que as fontes orais, escritas, fotografias ou documentos como indícios de que forma os acontecimentos foram registrados numa narrativa histórica -, busquei compor o processo de atendimento à inclusão da RME e compreender como se organizou o processo de implantação da assessoria pedagógica da inclusão. Encontrei falas recorrentes e dissonantes, as quais foram analisadas e permitiram dar a conhecer alguns elementos e representações da história da inclusão na RME. O argumento predominante da ideia de inclusão, no sistema regular de educação, era o comprometimento com a educação de todos. Essas evidências encontram-se nas narrativas dos entrevistados e, de forma objetiva ou subjetiva, nas fontes documentais.

Ao realizar os objetivos específicos desmembrados nos capítulos, pelas fontes documentais e orais - os marcos legais para o atendimento à inclusão na RME, atendimento à inclusão pelas falas dos entrevistados e como se organizou o processo de inclusão com a implementação das assessorias pedagógicas -, ainda no capítulo 4 discorri sobre a transição das classes especiais para as sala de recursos, atual atendimento educacional especializado (AEE), o que trouxe resistências por parte dos profissionais nas escolas. Nessa mudança o aluno deficiente deixou de ser de um

professor para ser da escola, incluído nas classes regulares. Essa transição motivou o trabalho das assessoras pedagógicas da inclusão na formação, com estudos e auxílio aos professores nas escolas. Com essa transição, foi possível inferir que houve a necessidade de mais assessores pedagógicos para atender as escolas, de modo que os GAPPs passaram a contar, em cada grupo, com um profissional referência da Educação Especial.

Na fase de finalização desta dissertação, no capítulo 5, desmembrado em 2 seções, 5.1 *Implantação e trabalho das assessorias* e 5.2 *Primeiros tempos de inclusão na RME*, pelas fontes orais baseadas nas falas dos entrevistados, foi possível inferir a presença de uma identidade discursiva, pois os sujeitos objetivavam a consolidação da proposta de governo para a educação. Os entrevistados apresentaram um discurso que se relacionavam entre si. A pesquisa encontrou, pelas fontes, a preocupação intensa da formação aos profissionais da educação para capacitá-los a encontrar novas estratégias e novos planejamentos para as suas práticas nas escolas e, assim, minimizar suas resistências à inclusão.

Na identidade discursiva, apresentada pelos entrevistados, foi possível perceber a concepção de educação para todos, propulsora para uma qualidade social. Foi possível, também, perceber o orgulho presente no discurso em ter participado deste período histórico inicial da inclusão na RME, bem como o apontamento de algumas falhas na insistência de que as assessoras pedagógicas da inclusão tinham que “fazer” (grifos da autora) a proposta dar certo. Os pensamentos de Paulo Freire (1981) e dos teóricos Piaget (2014), Wallon (1983-1992) e Vygotsky (1992- 2004) estavam intimamente ligados à proposta e ao contexto no qual o educador estava inserido.

Foi possível compreender que a implantação das assessorias pedagógicas da inclusão, pelas fontes encontradas e disponibilizadas nesta pesquisa, se constituiu a partir da proposta de governo para a educação da administração popular nas duas gestões do prefeito Pepe Vargas (1997-2004). Porém as fontes encontradas não compreendem, pela análise documental histórica, uma trajetória acabada. Dessa forma, entendo que pode-se buscar outras inúmeras fontes e evidências sobre um determinado assunto que podem gerar novos questionamentos e motivar a mais pesquisas e novas narrativas.

A escrita que apresentei a partir dos aportes teóricos-metodológicos na narrativa histórica desta pesquisa é uma versão possível e que não se finda no término

dessa dissertação, já que, na concepção de Paulo Freire (2001, p. 21), “[...] a História é tempo de possibilidade e não de determinismo”. Pesavento (2003, p. 93) acrescenta que “a História trabalha, assim, com um acúmulo de possíveis, com a pluralidade de pontos de vista, o que situa no campo da ambivalência, [...]”. Assim, essa narrativa pode ser contada de outra forma por outros interlocutores em outro momento.

A inclusão e as assessorias pedagógicas ainda estão em um momento que suscita muitas reflexões. Para tal, cito, trazendo a reflexão para o presente acerca da implementação da inclusão, a matéria da coluna Geral do Jornal Pioneiro, do dia 20 de julho de 2023, nas páginas 9 a 11, que abordou sobre a Educação Inclusiva: Teoria que não reflete na Prática. A matéria discorreu que a RME de Caxias do Sul contabiliza 1,2 mil estudantes especiais em 83 instituições de ensino, sendo que cerca de 700 deles têm o transtorno de espectro autista (TEA). A matéria trouxe as dificuldades que a SMED enfrenta em assessorar as escolas com essa demanda significativa e com atendimentos ainda inadequados para contemplar o que a legislação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva objetiva e que professores e pais enfrentam desafios diários, apesar das barreiras superadas nos últimos anos.

A cidade de Caxias do Sul firmou, junto ao MEC, o compromisso de ser disseminadora das informações e estudos sobre a inclusão para os municípios vizinhos, motivo pelo qual é considerada um município polo. Desde 1997 até os dias atuais a inclusão vem sendo tratada com empenho por parte de muitos dos envolvidos. Inúmeras barreiras foram superadas, mas ainda existem muitas dificuldades para a sua consolidação na prática.

Para esta investigação, ficou uma lacuna sobre o encontro das fontes documentais nas revistas da Educação Cidadã e Jornais da Educação Cidadã organizados pela SMED no período do recorte temporal citado. Encontrei apenas alguns dos exemplares que compõem algumas das fontes tratadas neste estudo. Vale a busca desses exemplares e dessas fontes para encontrar outros relatos e práticas da época sobre a Educação Especial e a Inclusão na RME em Caxias do Sul.

Esta pesquisa trouxe o princípio da mudança de paradigma para a educação em Caxias do Sul, na presença da inclusão pela implementação das assessorias pedagógicas na SMED. Foi um período de dificuldades para a sensibilização aos profissionais da educação na RME e na fomentação das informações à comunidade.

Que este trabalho instigue a outras pesquisas na área e possa, assim, fazer emergir outras informações e depoimentos de muitos trabalhos sobre a Educação Especial.

Embora seja possível perceber que houve um progresso na assimilação educacional acerca da inclusão, reconhece-se que a superação de ideias e a efetivação das práticas ainda estão em processo e a inclusão ainda é vítima de inúmeras resistências. Deve-se levar em conta a relevância das questões teóricas envolvidas no trabalho educacional, pois, como diz Saviani (2008, p. 142), “[...] a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.”

Esta investigação não tem a pretensão de finalizar o assunto, mas trazer à reflexão um período que envolveu tantos estudos e planejamentos por parte da assessoria pedagógica da inclusão na RME que apresentou políticas públicas para a implementação de um fazer inclusivo. Conforme aborda Doll (1997, p. 73-74), “os sistemas fechados transmitem e transferem, os sistemas abertos, transformam.” E, ainda, na fala de Freire (1996, p. 163), “Se não posso de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.”



## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**. London: Verso. 1991.

ARNOLD, Delci. **Dificuldades de aprendizagem**: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. 172 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós Graduação em Educação, São Leopoldo, 2006. Disponível em:  
<http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1882/Dificuldades%20de%20aprendizagem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 de nov. 2023

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPp. Website. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022. <https://www.abpp.com.br/>.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola Cidadã**: desafios, diálogos e travessias. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BELUSSO, Gisele. **Farroupilha/RS e a educação (1934- 1948)**: um município pedagógico. 2020. 505 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6808?show=full>. Acesso em: 09 de nov. 2023.

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 09–24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BIESTA Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T.A., 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Nacional, 1989.

BRASIL. Decreto nº 92.481, de 15 de janeiro de 1986. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jan. 1986. Seção 1, p. 868..

BRASIL. **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1992.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 233, 1994.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.

BRASIL. **Educação Especial – Nova Proposta.** Brasília: MEC/CENESP, outubro de 1985. Documento mimeografado.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Decreto nº 3.956,** de 8 de outubro de 2001.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos: 1993-2003.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Proposta de Metas para o Plano Nacional de Educação: Educação Especial.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Integração do Aluno com Deficiência na Rede de Ensino.** Brasília: MEC, 1997. 3 vols.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982. Congresso Nacional, 1982.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Casa Editorial Aspargos, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024), **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), **Lei nº 13.146,** de 06/07/2015. Brasília, 2015.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. A Educação Especial nas redes municipais de Porto Alegre e Santa Maria: uma análise preliminar. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, X ANPED SUL,** Florianópolis, 2014, p. 1-18. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1146-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1146-0.pdf). Acesso em: 09 de nov. 2023

BROILO, Luiza Cecília. In. ALARCÃO, Isabel. **Assessoria Pedagógica na Universidade:** (con)formando o trabalho docente. Araraquara: Junqueira&Marin, 2015.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural.** São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CAPES, Portal de Periódicos. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Acesso em: 10 jun. 2022.

CAXIAS DO SUL. **Lei Orgânica do Município de Caxias do Sul**, 4 de abril de 1990. Caxias do Sul, RS: 1990.

CAXIAS DO SUL. Plano Municipal de Educação – PME, **Lei nº 7.448**, de 22 de maio de 2012. Câmara Municipal, 2012. Disponível em: <http://www.camaracaxias.rs.gov.br:81>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

CAXIAS DO SUL. **Resolução Conselho Municipal de Educação nº 019/2010**. Caxias do Sul, 2010.

CAXIAS DO SUL. **Resolução Conselho Municipal de Educação nº35/2017**. Caxias do Sul, 2017.

CAXIAS DO SUL. **Portal da Educação**. Disponível em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: 09 de nov. 2023.

CELLARD, André. A Análise Documental. *In*: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295 – 316.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002a.

CHARTIER, Roger. **A visão do historiador modernista**. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002b, p. 215-218.

CHISSINI, Mônica de Souza. **Culturas de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996)**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

COSTI, Marijane. Entrevista concedida a Amalia Noemia Cardoso, Caxias do Sul, 15 de mar. 2022. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice E desta dissertação].

CUNHA, Jorge Luiz da. Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v.03, n.07, p.235-256, jan. /abr. 2018.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS: EST**, 1998.

DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. **Círculos de cultura no Rio Grande do Sul: um movimento de alfabetização realizado por (e a partir de) Paulo Freire 1963-1964**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da e colaboradores. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; TOYODA, Cristina Yoshie. **Projeto S.O.S Inclusão – consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo. Brasiliense, 2007.

DOLL, William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, v.4, n.8, p. 141-174, set. 2000.

FERREIRA, Aurino Lima; RÉGNIER, Nadja Maria Acioly. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba. n.36, p. 21-38, 2010.

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

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na História do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos**. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria é prática em educação popular**. 6.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Arqueologia das Ciências. Resposta ao Círculo da Epistemologia. In: **Ditos e Escritos**, v.2. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 82-118.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALLO, Sílvio. **Repensar a Educação: Foucault.** Porto Alegre, RS, 2004.

GEDOZ, Ana Paula. Entrevista concedida a Amalia Noemia Cardoso, Caxias do Sul, 01 de mar. 2022. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice E desta dissertação].

GIACOMONI, Cristian. **Histórias e Memórias do Ensino de Educação Física nas escolas normais Duque de Caxias e São José de Caxias do Sul/RS (1947-1961).** 2021. 335f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Um exercício memorialístico para falar sobre itinerários de pesquisa, tempo e memória. *In:* GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; COSTA, Gisele Paim. **Experiência de quem pesquisa: reflexões e percursos.** Caxias do Sul: Educus, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. São Paulo: Editora DP&A, 2011.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, out/dez. 2014.

HARTOG, François. **Crer em História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 98** /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.18, n.43. p.145-161 mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hedue/v18n43/09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LUCHESE, Terciane Ângela. Expandir as escolas, aumentar a frequência, valorizar a agricultura: Celeste Gobbato e a educação municipal (Caxias do Sul, RS, 1924-1928). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 1, p. 43-48, jan./abr. 2019.

LUCHESE, Terciane Ângela. **Escolarização, culturas e instituições:** escolas técnicas italianas em terras brasileiras. Caxias do Sul: Educs, 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul.** Caxias do Sul: Educs, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** História das instituições educativas. Bragança Paulista, SP:EDUSF, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo. **Políticas Públicas em Educação:** Conceitos, Contextos e Práticas. Curitiba: Appris, 2017.

NEVES, Manoella Maria Pinto Moreira das. **Marcas da Política da Administração Popular, na Prefeitura de Porto Alegre, de 1989 a 2002.** 2002. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a Verdade e a Mentira no sentido extra moral.** São Paulo: Hedra, 2007.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, n. 1, p. 23-58, 2015. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/viewFile/14111/12822>. Acesso em: 03 jul. 2022.

OLIVEIRA, Eunice Gomes de. Entrevista concedida a Amalia Noemia Cardoso, Caxias do Sul, 01 de mar. 2022. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice E desta dissertação].

PACÍFICO, Rozeunice. Entrevista concedida a Amalia Noemia Cardoso, Caxias do Sul, 15 de mar. 2022. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice E desta dissertação].

PENNA, Rejane. Avanços e perspectivas na utilização das fontes orais em historiografia recente. **Revista do ICHLA**, Novo Hamburgo, ano 2, v. 2, n. 3, p.7-14, ago. 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O espetáculo da rua.** 2.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Fronteiras do milênio.** Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIAGET, Jean. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança.** Rio de Janeiro: WAK, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política de implementação. **Revista Educação & Realidade, Educação Especial**, Porto Alegre, v. 39 n. 3, p. 725-743, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva; MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. Assessoria para inclusão na formação profissional. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, 2016, 197-200.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009

PLETSCH, Marcia Denise. **O que há de especial na educação especial?** Momento diálogo em educação, E – ISSN 2316 – 3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, Jan./Abr.,2020.

PLANO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO (PEE). Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/acompanhamento-do-plano-estadual>. Acesso em: 31 de jul. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 09 de nov. 2023.

RANGEL, Fabiana; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. O chão de terra firme em que nos movemos: a teoria histórico - cultural e a cegueira. *In.*: KASCHENKO, Vsevolod Petrovich; VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Acerca da História em nome da Ciência da criança defectiva**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2023.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REICHERT, Evânia. **Infância a Idade Sagrada: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos**. Porto Alegre: Vale do Ser, 2013.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado. **Empresariamento da Formação Docente para a Educação Especial**. Porto Alegre, RS, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Plano Estadual de Educação - PEE, **Lei nº 14.705**, de 25 de junho de 2015. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, Gabinete de Consultoria Legislativa, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Estadual (IS) nº 24, de 29 de março de 1892**. Título III, Capítulo XII, Da Educação e da Cultura, artigo 89 e artigo 92.

ROCHA, Ruth Machado Lousana. **Educação Especial: onde está a diferença?** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2014.

SANTOS JÚNIOR, Francisco Dutra dos. **As Políticas da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. 2002. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre, 2002.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS (1950 a 2007)**. 2008. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009. SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARZSTEIN, Dora. El auge del pasado: la historia pública y la historia oral frente a las demandas sociales. **Estudios Leopoldinenses: série história**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 19-28, 2000.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.26, p. 1-5, 2005.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/>. Acesso em 09 de nov. 2023.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952)**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, José Edimar. **Imigração e educação: possibilidades de ensino e aprendizagem na educação básica**. In: MÜHLEN, Caroline von; SANTOS, Rodrigo Luis dos; BLUME, Wellington Augusto (Orgs.). **Releituras & Caminhos: possibilidades interpretativas no campo migratório**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 17-40.



SOUZA, José Edimar. **O Ensino em Novo Hamburgo/RS nas memórias de professores.** Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

SOUZA, José Edimar. O uso de fontes orais em pesquisa em Lomba Grande – RS: aspectos das Escolas Isoladas (1940-1950). **Conjectura:** Filos. Educ., Caxias do Sul, v.21, n.2, p. 441-459, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4021>. Acesso em: 4 jul. 2022.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

TERNES, J. Foucault e a Educação: em defesa do pensamento. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 1, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25423>. Acesso em: 9 nov. 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa María. **Educação para Todos:** A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

YVYGOTSKY, Lev Semynovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1986.

## FONTES

BRASIL. Ministério da Educação/Ministério da Saúde - Conselho Brasileiro de Oftalmologia. **Campanha Nacional de Reabilitação Visual: Projeto Olho no Olho/ “Veja Bem Brasil”**, 1998.

DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS. **Retratos de um saber:** 100 anos da Rede Municipal de Ensino em Caxias do Sul. Porto Alegre: EST, 1998.

SMED, Secretaria Municipal de Educação. **Curso: Reestruturação dos Tempos e Espaços na Escola para a Cidadania.** Escolas por Ciclos de Formação, 1998.

SMED, Secretaria Municipal de Educação. **IV Seminário Nacional de Educação.** Revista Educação Cidadã. Ano III, n. 3, agosto/ 2003.

SMED, Secretaria Municipal de Educação. Livros de Estatística, Escrituração Escolar, Caxias do Sul – RS, 1998 à 2004.

SMED, Secretaria Municipal de Educação. **Programa VINCULAÇÃO**, 1999.

SMED, Secretaria Municipal de Educação. **Seminário da Educação Especial: Educação Inclusiva, Direito à Diversidade**. 2004.

VARGAS Tiago de. **Aplicação da Geoquímica multielementar e isotópica para a gestão das bacias de captação utilizadas no abastecimento público do município de Caxias do Sul, RS**. 2016. 103 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geociências. Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2016.

## JORNAIS

A ÉPOCA. 01 de outubro de 1919, Estatística. Caxias do Sul, 1919.

EDUCAÇÃO CIDADÃ. Novembro/Dezembro 1999, Caderno Especial, 1999..

EDUCAÇÃO CIDADÃ. Ano IV, nº 21, Novembro 2004.

GAZETA DE CAXIAS. 17 a 23 de janeiro de 1998, Ano 11, Nº 188.

PIONEIRO. Memórias: Escolas para Surdos-Mudos para deficientes na audiocomunicação. Caxias do Sul, Abril 2022.

PIONEIRO. Geral: Educação Inclusiva: Teoria que não reflete a prática. Caxias do Sul, julho 2023.

## APÊNDICE A - BUSCA NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

<b>Data</b>	<b>Teses/Dissertações Educação/Inclusão</b>	<b>Palavras-Chave</b>
01/03/2000	CARDOSO, Marilene da Silva. A integração/inclusão de alunos com necessidades especiais: Implicações Psicopedagógicas. PUCRS.	Educação. Aprendizagem e Conhecimento. Desenvolvimento da Pessoa e Educação Inclusiva.
01/11/2000	SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Vivência de Inclusão. UF Sergipe, São Cristóvão.	Educação Inclusiva. Educação Especial. Inclusão Educativa.
01/07/2001	RODRIGUES, Benedita Mathias de Almeida. As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos deficientes mentais incluídos no ensino regular. UFES – Vitória.	Aprendizagem. Deficiente Mental. Educação. Ensino. Inclusão Social.
01/10/2002	ABREU, Daniela de Moraes Garcia de. O privado e o especial. Análise de um recorte do Atendimento Educacional Especial de alunos com necessidades especiais na rede privada do RS. UFRGS.	Ensino Privado. Necessidades Educativas Especiais. Legislação. Inclusão Escolar. Política Educativa.
01/02/2002	GOMES, Marco Antonio. A escola frente às novas políticas e ao discurso da Inclusão: Perspectivas Educativas do Estado e das APAEs em MG. Universidade Metodista de Piracicaba.	Educação.
01/10/2002	POMÍLIO, Mariza Cavenaghi Argentino. Inclusão do educando com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Competências e responsabilidades. PUC Campinas.	Inclusão. Deficientes. Educando Especial.
01/09/2002	TEZZARI, Mauren Lúcia. A SIR chegou... A sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de Porto Alegre. UFRGS.	Inclusão. Educação Especial. Sala de Integração e Recursos. Serviço de Apoio.
01/04/2004	KOFF, Lúcia Bernadete Fleig. Professora de uma escola inclusiva? Um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante. UFSM.	Educação Inclusiva. Tolerância. Antropologia Filosófica. Formação de Professores. Conceito de Pessoa.

(Continua)

(Conclusão)

<b>Data</b>	<b>Teses/Dissertações Educação/Inclusão</b>	<b>Palavras-Chave</b>
01/01/2005	CARDOSO, Marilene da Silva. Educação Inclusiva, atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba. PUCRS.	Educação Especial. Educação Inclusiva. Portador de Necessidades Especiais.
25/02/2014	SOUZA, Joana Rostrolla Batista de. Formação continuada dos professores: Transtorno do processamento sensorial e as consequências para o desempenho escolar.	Formação Continuada de Professores. Teoria da Integração Social. Transtorno do Processamento Sensorial. Dificuldade de Desempenho Escolar. Problema de Comportamento Escolar.
28/02/2018	RIBEIRO, Thereza Makiara. Alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais: análise das práticas pedagógicas no contexto do PNAIC. UFSCAR.	Educação Especial. Prática Pedagógica. Deficiência Intelectual. PNAIC.
19/08/2019	MORAES, Bruna Lorena Barbosa. Conceitos e discursos da educação inclusiva e especial: políticas públicas e a formação continuada dos professores, o curso do AEE Surdos. UFU.	Inclusão. Conceitualização. Educação Especial. Formação Continuada.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

## APÊNDICE B - BUSCA NOS PERIÓDICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

<b>Descritores</b>	<b>Periódicos</b>	<b>Palavras-Chave</b>
História da Educação	Revista Brasileira de Educação –ANPEd Muda o Governo, mudam as Políticas? O Caso da Política Nacional de Educação Especial. n.27 – 2022	Políticas Públicas. Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência.
	A Educação na Contemporaneidade: entre a Emancipação e o Retrocesso. n.26 – 2021	Educação. Contemporaneidade. Emancipação. Retrocesso.
	A Agenda Educacional do Banco Mundial para pessoas com Deficiência e o caso Brasileiro. n.26 – 2021	Reformas Educacionais. Educação Especial. Educação Inclusiva. Pessoas com Deficiência. Direitos Humanos.
	Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. n.23 – 2018	Eficiência. Resultado.
	Mediação Escolar: sobre habitar o entre. n.23 – 2018	Mediação Escolar. Inclusão Escolar. Autismo. Cartografia.
	A Inclusão Escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. n.23 – 2018	Educação Especial. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Plano Educacional Individualizado.
	A emergência do discurso da Inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. n.22 – 2017	Biopolítica. Inclusão. Deficiência. Educação Escolar.
	A Inclusão Escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. n.22 – 2017	Escola Inclusiva. Educação Especial. Sociologia da Reprodução Escolar.
	Pesquisa – Formação e história de vida: entretecendo possibilidades em Educação Inclusiva. n.20 – 2015	Políticas Públicas. Inclusão. Salas de Recursos Multifuncionais. História de Vida. Pesquisa –Formação.
	A Inclusão Escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Vol.14(40) – 2009	Inclusão. Educação Especial. Análise de Discurso.
	Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Vol.11(33) – 2006	Organização escolar. Gestão. Formação de professores. Inclusão.
	O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. Vol.11(33) – 2006	Diferença. Preconceito. Inclusão. Deficiência. Educação Especial.
	A radicalização do debate sobre Inclusão no Brasil. Vol. 11(33) – 2006	História da Educação Especial. Integração. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Inclusão Total.

(Continua)

(Conclusão)

<b>Descritores</b>	<b>Periódicos</b>	<b>Palavras-Chave</b>
Educação Inclusiva	Revista Educação & Realidade: Das Diferenças Vol. 24 n.2 – 1999 UFRGS Educação Especial Vol. 39 n.3 –2014 UFRGS Escola Aprendizagem e Diferenças Vol 32 n. 2 – 2007 UFRGS Dossiê Michel Foucault Vol. 29 n.1 – 2004 Revista Educação Especial. Santa Maria 128p. 2005 Revista Educação Especial. Santa Maria 152 p. 2005	
ABPp	Revista Psicopedagogia 2003;20(61):2-6 ABPp	Psicopedagogia & Inclusão Profissional e da Escola

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

**APÊNDICE C - BUSCA NO REPOSITÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA  
BDTD.**

<b>Ano</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Programa</b>	<b>Tipo</b>
2001	Professores especiais para alunos especiais: uma experiência de grupo operativo na capacitação de professores.	COSTA, Maria Cecília Moreira da	GLAT, Rosana	Educação	Dissertação
2009	As malhas da exclusão no projeto da escola inclusiva: relação de poder.	MELO, Patrícia Eliane de	ROCHA, Maria Lopes da	Psicologia Social	Tese
2010	A dialética da inclusão em educação, uma possibilidade num cenário de contradições. Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino Faetec.	FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos	GLAT, Rosana	Educação	Tese
2012	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.	BRAUN, Patrícia.	NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula.	Educação	Tese
2012	História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.	ANTUNES, Katuscia Cristina Vargas	GLAT, Rosana	Educação	Tese
2016	De que inclusão... formação currículo e diferença no âmbito do SECAD/SECADI.	TOMÉ, Claudia Maria Felício Ferreira	MACEDO, Elizabeth Fernandes de	Educação	Tese

(Continua)

(Conclusão)

Ano	Pesquisa	Autor	Orientador	Programa	Tipo
2017	Pedagogia da Inclusão a arquitetura institucional da política de inclusão escolar de pessoas com deficiência no estado de Minas Gerais.	ARAUJO, Luiz Antonio Souza de	ALGEBAILLE, Eveline Bertino	Políticas Públicas e Formação Humana	Tese
2017	Mediação escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de	GLAT, Rosana	Educação	Dissertação
2018	Acompanhamento terapêutico: Articulação entre Educação e Psicanálise na Inclusão Escolar.	GOMES, Ariana Ribeiro	BARROS, Rita Maria Manso de	Psicanálise	Dissertação
2018	Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular.	OLIVEIRA, Mércia Cabral de	GLAT, Rosana	Educação	Tese
2020	Currículo funcional natural: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado.	TOGASHI, Cláudia Miharú	WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo	Educação	Tese
2021	Educação Especial e formação de professores: re(articulações) de sentidos em foco.	PAIVA, Rafaela de Sousa	OLIVEIRA, Veronica Borges de	Educação	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



## APÊNDICE D - QUESTÕES PONTUAIS ACERCA DA ENTREVISTA

Após a apresentação do objeto de pesquisa, a pesquisadora procederá com as seguintes questões, as quais estão relacionadas com o tema da investigação: O processo de implantação da assessoria pedagógica da Inclusão em Caxias do Sul/RS na Secretaria Municipal de Educação (1998-2004).

As perguntas podem ser alteradas e acrescidas de outras questões, conforme a entrevistada referir em sua narrativa, e, assim, disponibilizando um contexto confortável para a entrevistada.

Seguem as questões disponibilizadas para as entrevistadas:


1. Oi, você gostaria de mencionar seu nome nesta entrevista? Caso contrário, como gostaria de ser chamada? Qual sua naturalidade e data de nascimento?
2. Quando e como foi o seu ingresso na RME de Caxias do Sul?
3. Qual a sua trajetória profissional na Rede?
4. A partir do objeto de pesquisa já exposto, como foi a implantação da inclusão na RME e das assessorias para o atendimento à Rede?
5. Houve a busca de um marco teórico na Secretaria Municipal de Educação (SMED) para ser ancorado à assessoria pedagógica da inclusão?
6. Na sua opinião, a inclusão ocorreu por conta da legislação? Qual o perfil pedagógico da rede neste período de 1998 a 2004?
7. Que dificuldades e desafios você pode apontar para essa implementação? Como ela se organizou e se estruturou na SMED?
8. Quais eram os espaços físicos e os materiais didáticos disponíveis e utilizados para as assessorias?
9. Havia projetos disponibilizados pelo MEC para a implementação das assessorias a partir dos dados estatísticos das dificuldades de aprendizagem na Rede?
10. Como se deu a organização e seleção dos alunos para frequentarem os atendimentos disponibilizados na rede para a inclusão?
11. Houve equívocos? Gostaria de citá-los?
12. Quantos momentos de formação e estudos foram implementados para os profissionais que estariam realizando os atendimentos aos alunos de inclusão?
13. Que outros aspectos você considera relevante mencionar acerca da implantação das assessorias pedagógicas da inclusão na Rede?

## APÊNDICE E- FALAS DOS ENTREVISTADOS

CATEGORIA	SUJEITOS			
	ROZEUNICE	MARIJANE	EUNICE	ANA PAULA
Proposta de educação	Nós queríamos construir um projeto de inclusão, de cidadania e a educação um instrumento de transformação da sociedade em todas as dimensões.	...foi um período bastante intenso, muitas mudanças aconteceram na área da educação onde eu estava, ... eu com certeza diria que foi um marco, foi um divisor enquanto trabalho na área da educação especial, ...	...a educação era movida por essa lógica de um investimento no humano, a gente acreditava que a educação era a questão mais importante que nós podíamos oferecer, a educação de qualidade, ...	...a inclusão como uma ideia político pedagógica, como um ser humano no seu todo, não se inclui uma parte da pessoa, se inclui toda a pessoa, ela precisa estar incluída não só na escola mas estar incluída em todos os espaços da cidade
Aporte Teórico para a proposta de educação da Secretaria de Educação/ SMED	A gente começou a estudar os autores Piaget, Paulo Freire foi um dos principais tb, estudamos Vygotsky, estudamos vários autores que tratavam da questão da educação como possibilidade real pra todos os alunos ...	... bem voltado pela questão do interacionismo, Vygotsky e tínhamos o fundamental desse discurso que estamos fazendo é a questão do nosso grande educador brasileiro o Paulo Freire, ...	... havia em nós uma fragilidade de compreensão, de entendimento, que a gente pudesse se apropriar desses saberes, depois, de educação, traduzir isso em atividades políticas de atuação da secretaria	Paulo Freire era o que dizia o pensamento da educação por um lado político no sentido de que todos podemos aprender, respeito as diferenças, ... a questão técnica da aprendizagem então era Vygotsky, Wallon, Piaget

Fonte: Elaborado pelo autor 2023

## APÊNDICE F – TEXTO DAS ASSESSORAS PEDAGÓGICAS DA INCLUSÃO



Alunos da Escola Marcial Pisoni na Sala de Recursos

### Inclusão: um compromisso de todos

A história da sociedade se pautou e ainda se pauta pela discriminação e marginalização dos diferentes. Os valores são estabelecidos por padrões que apresentam regras que incluem ou excluem, supervalorizam ou inferiorizam, qualificam ou desqualificam. Se estivéssemos falando de coisas, objetos e frutas..., talvez, isso não fosse tão importante. É comum desqualificar a fruta estragada, é comum desqualificar os objetos quebrados ou qualquer aparelho que não tenha mais utilidade em nosso meio. Essa lógica do bota fora, do renegar e do deixar de lado não pode ser simplesmente transferida ao ser humano. A essência humana não se encontra em uma parte do corpo, mas em sua totalidade. Não é falta de algum órgão, nem a presença de uma lesão, doença ou síndrome que desqualifica a vida em sociedade, mas a indiferença, o preconceito e a discriminação de quem está do outro lado dela.

Todo o ser humano tem a necessidade do pertencimento, por isso, conviver com os outros é muito mais do que uma questão legal, é um direito.

Segundo Mazzotta, "o idioma dos romanos na antiguidade (latim) empregava como sinônimas as expressões "viver" e "estar entre os homens" (inter homines esse) e, ainda, "morrer" e "deixar de estar entre os homens" (inter homines esse desinere). Concordando com tal significado, entende-se que inclusão e integração são processos essenciais à vida humana ou à vida em sociedade".

Hoje, a Rede Municipal de Ensino (RME) tem Políticas Públicas que consideram a heterogeneidade dos educandos, que busca compreender e considerar as necessidades e singularidades dos diferentes sujeitos. A SMED, a partir da concepção de Educação com Cidadania tem como princípio que a educação é um direito de todos, sendo que o Sistema Educacional deve promover a cidadania, sem discriminação. A Educação Especial trabalha com crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em diferentes espaços, nos quais sejam respeitados o seu processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, as escolas são orientadas pela assessoria para que as práticas pedagógicas, previstas para os educandos com necessidades especiais sejam discutidas, construídas e reconstruídas dentro da educação geral, na totalidade da escola, como forma de evitar o isolamento e a fragmentação dessas práticas. A proposta pedagógica desenvolvida necessita estar articulada ao Projeto Político-pedagógico e aos Planos de Estudo dos diferentes níveis e modalidades, considerando as especificidades de cada situação que se apresenta, a partir do conhecimento das necessidades e singularidades para organizar o tempo e o espaço escolar, respeitar os diferentes ritmos de cada sujeito, fazer uso de diferentes metodologias, adaptar e adequar o currículo, utilizando, se necessário, linguagens e códigos aplicáveis que atendam a essas necessidades.

Entretanto, educar na adversidade significa muito mais que isso, é necessário, principalmente, "olhar" para o sujeito que está diante de nós com seus desejos, com suas possibilidades e suas reais necessidades. Sasaki e Wernick deixam claro que a inclusão requer uma evolução de paradigmas. Não significa apenas colocar pessoas "diferentes" num lugar em que não costumavam estar a classe regular. Significa, isto sim, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar todos, sem discriminação. Evidentemente, isso exige uma reviravolta estrutural da sociedade como um todo. As diferenças existem e sempre existirão, independente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão da "normalidade". O conceito de inclusão parte de outro paradigma, no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar a inserção total de todo e qualquer indivíduo, independente, de seus déficits ou necessidades.

A Educação Inclusiva envolve um processo de predisposição dos educadores que é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Além disso, provoca um processo de qualificação do educador que considera as dificuldades e as diferenças dos alunos na aprendizagem escolar, como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho na sala de aula, levando esses profissionais à reflexão constante sobre a prática escolar, questionando-a de modo que possam aprender com sua própria experiência e compartilhá-la com seus colegas. Dessa forma, espera-se que o professor se torne mais confiante em sua capacidade de atender à diversidade dos educandos com que trabalha.

O desafio pedagógico que se apresenta requer consciência social e política, mas, mais do que isso e, especialmente, uma atitude ética. Faz parte, não somente, aquele que tem aparência de igual, que pensa como tal, que produz igual. Faz parte e precisa sair da condição de marginalizado aquele que é diferente, mas que como todos é "pessoa humana" e por carregar essa essência é um de nós, está em nós, convive conosco.

De qualquer modo, discutir e efetivar a inclusão é fundamental para que a análise contemple dois planos distintos e interdependentes: o real ou realidade tal como se apresenta, e o ideal ou a esperança de realização do desejado uma educação de qualidade para todos. Essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto.

(Amália N. Cardoso, Eunice G. de Oliveira, Inês Frighetto, Jaqueline Comerlato e Marijane Costi Assessoria Pedagógica da Ed. Especial)

EDUCAÇÃO CIDADÃ - novembro / 2004 7

## APÊNDICE G- RELATO DOS ENTREVISTADOS

CATEGORIAS	ROZEUNICE	MARIJANE	EUNICE	ANA PAULA
Concepção de inclusão...	... que os alunos fossem reconhecidos e valorizados nas suas diferenças, nós queríamos formar adultos qualitativamente diferentes, que eles pudessem de fato encontrar na escola aquilo que eles foram buscar e que a escola precisava sim construir condições efetivas de participação e, também, de aprendizagem pra todos...	... a gente optou, não por usar integração e sim inclusão, porque a nossa forma de entender é de que o estudante deve estar sim junto com os pares nas escolas, mas não estar apenas por estar, ele está aí para também se desenvolver, então nós fomos atrás de formas para melhor atendermos esse nosso estudante.	... eu continuo acreditando que a escola é para todos, que a escola, os educadores, têm que olhar para todos os sujeitos, tem que oportunizar situações para que aprendam, se não temos, temos que criar uma escola que dê conta de todos os sujeitos, isso é uma proposta de grande importância.	Então o processo de inclusão vem junto com a ideia de que todos aprendem e é importante que a criança se relacione com todos, que todos aprendam a respeitar as diferenças, que todos convivam juntos, não foi um processo fácil.
Implementação das Assessorias...	Instituímos o que nós chamávamos de GAPP, grupo de apoio político pedagógico, novamente a visão de grupo, do trabalho coletivo, dos vários olhares sobre a mesma questão, vários professores formavam esses núcleos, esses grupos, ...	Essa nova reorganização então consistia num grupo grande transformado em grupos menores e esses grupos, cada grupo ficava responsável por uma das áreas da cidade que havia sido dividida de acordo com a aproximação	...eu cheguei pra trabalhar na SMED essa estrutura, ela já existia, os atendimentos dos anos iniciais, dos anos finais, existia um atendimento específico para educação especial e o atendimento para educação adultos... eu me alocaria no GAPP educação especial de jovens e	Os grupos políticos pedagógicos, GAPPs, organizados na SMED conforme as partes de zonas da cidade: norte, sul, leste e oeste.

Fonte: Elaborado pelo autor 2023

## **ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO**

Este documento objetiva convidá-lo a participar como sujeito voluntário na pesquisa intitulada “O Processo de Implantação da Inclusão em Caxias do Sul, Secretaria Municipal de Educação (1998-2004)”, a qual está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O objetivo deste estudo é estabelecer relações de contexto para refletir, entender e demonstrar como se deu o processo de implantação da inclusão no espaço anunciado. Para tanto, o trabalho analisa diferentes documentos (leis, censos, revistas pedagógicas, jornais, transcrições de entrevistas, gravações) e realiza entrevistas com a Secretária da Educação, a Coordenadora Pedagógica e as Assessoras Pedagógicas da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul atuantes no período anunciado. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos serão analisadas a fim de verificar que aproximações ou distanciamentos se operam entre as prescrições legais e as práticas de gestão, coordenação e assessorias pedagógicas, entre 1998 e 2004, na Secretaria Municipal de Educação e Rede Municipal de Ensino em questão.

Este estudo justifica-se ao propor a continuidade da escrita de uma história da Inclusão em Caxias do Sul na Secretaria Municipal de Educação, com a construção e sistematização de dados referentes à mencionada Secretaria em fontes documentais e orais. Além disso, a pesquisa busca, nas narrativas dos entrevistados, possíveis indícios de práticas que sinalizam para perspectivas inclusivas.

Os conhecimentos construídos neste estudo contribuirão para o campo da Educação e para visibilizar processos de inclusão e práticas cotidianas de gestores, coordenadores e assessores pedagógicos da Educação Especial, atentando para possíveis culturas inclusivas que emergiram nesse período. Para que se construam dados a partir das narrativas, serão realizadas entrevistas com gestores, coordenadores e assessores pedagógicos da Educação Especial atuantes na Secretaria Municipal de Educação no período investigado. A entrevista propõe temas que versam sobre a trajetória da entrevistada bem como o processo de inclusão na Secretaria Municipal de Educação e Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS. Suas falas serão gravadas com utilização do dispositivo de gravação de voz do celular e, posteriormente, transcritas.

Os conhecimentos produzidos nesta pesquisa poderão ser publicados. Entretanto, os dados e resultados individuais obtidos estão sob sigilo ético, podendo o entrevistado decidir se deseja ser mencionado tanto na pesquisa como em trabalhos relacionados ao tema que venham a ser publicados.

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, sobre Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, pondera-se que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos tais como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista ou conversa a ser realizada. Desse modo, esclarece-se que o participante, na eventualidade de situações que suscitem desconforto, poderá desistir de seu envolvimento na pesquisa ou, ainda, cancelar o uso das informações obtidas.

A pesquisadora é a mestranda Amalia Noemia Cardoso, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, que se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações que a entrevistada venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones (54)99975 5498 e/ou (54)3536 2673.

Após ter sido devidamente informada de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_ (nome por extenso), identidade nº \_\_\_\_\_, concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento, que será registrado e analisado, além de discutido posteriormente.

Selecione abaixo a opção de participação na pesquisa:

(  ) Desejo ter meu nome referido na pesquisa.

(  ) Desejo participar de forma anônima. Nesse caso, solicito que utilize o codinome \_\_\_\_\_ para referir as informações que compartilhei.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

## **ANEXO B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A PESQUISA**

Para o consentimento para buscar, junto ao acervo da SMED, fontes documentais para a pesquisa, faço o uso desta carta de apresentação e justifico a minha intenção junto à profissional responsável do setor.



### **PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caxias do Sul, 03 de Janeiro de 2022.

À Gerente da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul:

Eu, Amalia Noemia Cardoso, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Caxias do Sul, sob orientação do Professor Dr. José Edimar de Souza, com o projeto de Dissertação de Mestrado inserido na linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação, intitulado: “Processo de Implantação da Inclusão em Caxias do Sul”, venho respeitosamente, por meio desta, solicitar autorização para acesso à pesquisa de documentos desta instituição, que possam contribuir com a efetivação de minha pesquisa.

Amalia Noemia Cardoso  
Mestranda em Educação – PPGEduc/UCS

Prof. Dr. José Edimar de Souza  
Orientador/UCS

Secretaria Municipal de Educação - SMED

Rua Borges de Medeiros, 260, Centro.

Caxias do Sul - RS

CEP:

**ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O SETOR DE ESTATÍSTICA –  
SMED**



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Caxias do Sul, 13 de Julho de 2022.

À Gerente do setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul:

Eu, Amalia Noemia Cardoso, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Caxias do Sul, sob orientação do Professor Dr. José Edimar de Souza, com o projeto de Dissertação de Mestrado inserido na linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação, intitulado: “Processo de Implantação da Inclusão em Caxias do Sul”, venho respeitosamente, por meio desta, solicitar autorização para acesso à pesquisa de documentos de estatística desta instituição, que possam contribuir com a efetivação de minha pesquisa.

Amalia Noemia Cardoso  
Mestranda em Educação – PPGEdu/UCS

Prof. Dr. José Edimar de Souza  
Orientador/UCS

Secretaria Municipal de Educação - SMED  
Rua Borges de Medeiros, 260, Centro.  
Caxias do Sul - RS  
CEP



**ANEXO D - RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL COM  
ALUNOS ATENDIDOS NO AEE**

REDE MUNICIPAL DE ENSINO													
LISTA DAS ESCOLAS – DEZEMBRO/2021													
ESTUDANTES ATENDIDOS PELO AEE													
ESTABELECIMENTO DE ENSINO	P1	P2	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TAE EJA	SOMA
													5
E.M.E.F. Abramo Pezzi	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1		9
E.M.E.F. Afonso Secco	0	1	0	0	4	3	1	0	0	0	0		15
E.M.E.F. Alberto Pasqualini	0	0	2	0	1	3	1	3	0	3	2		8
E.M.E.F. Alfredo Belizário Peteffi	0	1	0	1	1	0	2	1	1	0	1		6
E.M.E.F. Américo Ribeiro Mendes	0	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0		16
E.M.E.F. Angelina Sassi Comandulli	0	1	3	1	1	1	1	4	2	1	1		14
E.M.E.F. Ângelo Francisco Guerra	0	0	3	1	2	0	3	3	2	0	0		1
E.M.E.F. Aristides Rech	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0		9
E.M.E.F. Armino Mário Turra	0	0	0	0	0	2	1	2	3	1	0		26
E.M.E.F. Arnaldo Ballvè	0	0	4	4	3	3	3	5	2	1	1		1
E.M.E.F. Assis Brasil	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		4
E.M.E.F. Atílio Pinguelo	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0		35
E.M.E.F. Basílio Tcacenco	0	0	2	2	2	4	8	5	3	4	5		14
E.M.E.F. Bento Gonçalves da Silva	0	1	1	1	2	1	5	1	0	1	1		8
E.M.E.F. Caetano Costamilan	0	0	0	1	1	3	0	0	1	2	0		19
E.M.E.F. Caldas Júnior	0	0	2	0	1	0	2	1	4	1	3	5	14
E.M.E.F. Carlin Fabris	0	0	0	2	1	2	3	0	1	4	1		11
E.M.E.F. Catulo da Paixão Cearense	0	0	1	3	2	2	3	0	0	0	0		9
E.M.E.F. Cidade Nova	0	1	1	1	0	3	1	1	0	1	0		14
E.M.E.F. Desvio Rizzo	0	0	3	3	3	0	0	1	2	0	2		5
E.M.E.F. Dezenove de Abril	0	0	0	0	1	2	2	0	0	0	0		17
E.M.E.F. Dolaimes Stédile Angeli	0	2	0	1	3	1	3	1	1	3	2		25
E.M.E.F. Eng.º Dario Granja Sant'Anna	0	0	1	2	1	4	5	2	3	1	6		6
E.M.E.F. Eng.º Mansueto Serafini	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1		12
E.M.E.F. Erico Cavinato	0	0	0	0	1	3	3	2	1	1	1		16
E.M.E.F. Erico Veríssimo	0	0	3	2	0	3	4	2	0	2	0		9
E.M.E.F. Emy de Zorzi	0	0	1	0	1	0	1	3	0	3	0		15
E.M.E.F. Fermino Ferronato	0	0	1	1	0	0	1	3	1	5	3		13
E.M.E.F. Fioravante Webber	0	1	1	0	2	2	4	1	1	1	0		24
E.M.E.F. Giuseppe Garibaldi	0	0	2	2	1	4	2	2	6	1	4		6
E.M.E.F. Governador Leonel Brizola	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0		17
E.M.E.F. Governador Roberto Silveira	0	0	0	1	3	1	4	3	0	3	2		25
E.M.E.F. Guerino Zugno	0	2	1	2	3	4	0	5	2	2	4		15
E.M.E.F. Helen Keller	0	1	1	1	1	0	1	0	0	6	4		21
E.M.E.F. Ítalo João Balen	0	0	1	2	6	2	2	2	2	2	2		16
E.M.E.F. Jardelino Ramos	0	0	3	2	1	1	2	1	4	2	0		16
E.M.E.F. João de Zorzi	0	2	1	0	0	2	0	4	3	2	2		8
E.M.E.F. José Bonifácio	0	0	1	2	2	0	1	0	1	1	0		7
E.M.E.F. José de Alencar	0	0	1	1	1	1	0	1	0	2	0		34
E.M.E.F. José Protázio Soares de Souza	0	1	0	0	2	0	7	8	9	4	3		3
E.M.E.F. Laurindo Luiz Formolo	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1		2
E.M.E.F. Lobo da Costa	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0		19
E.M.E.F. Luiz Antunes	0	0	2	0	1	1	2	5	3	3	2		20
E.M.E.F. Luiz Covolan	0	0	4	0	2	4	2	4	3	1	0		1
E.M.E.F. Luiza Morelli	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		24
E.M.E.F. Machado de Assis	0	0	1	1	1	3	5	3	6	2	2		4
E.M.E.F. Madre Assunta	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0		19
E.M.E.F. Manoel Pereira dos Santos	0	6	1	1	1	2	2	4	1	1	0		13
E.M.E.F. Mario Quintana	0	0	1	0	2	5	2	2	1	0	0		19
E.M.E.F. Nova Esperança	0	1	0	1	4	2	2	1	5	2	1		19
ESTABELECIMENTO DE ENSINO	P1	P2	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TAE EJA	SOMA
E.M.E.F. Osvaldo Cruz	0	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0		5
E.M.E.F. Padre Antônio Vieira	0	2	2	2	3	5	2	2	4	3	4		29
E.M.E.F. Padre João Schiavo	0	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1		9
E.M.E.F. Padre Leonardo Murialdo	0	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0		5
E.M.E.F. Papa João XXIII	0	0	1	0	2	4	0	2	5	1	0		15

Fonte: Relatório da Assessoria Pedagógica da SMED/ Dezembro de 2021. Acesso fev. 2022

## ANEXO E - RELAÇÃO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS EM ATENDIMENTO NO AEE

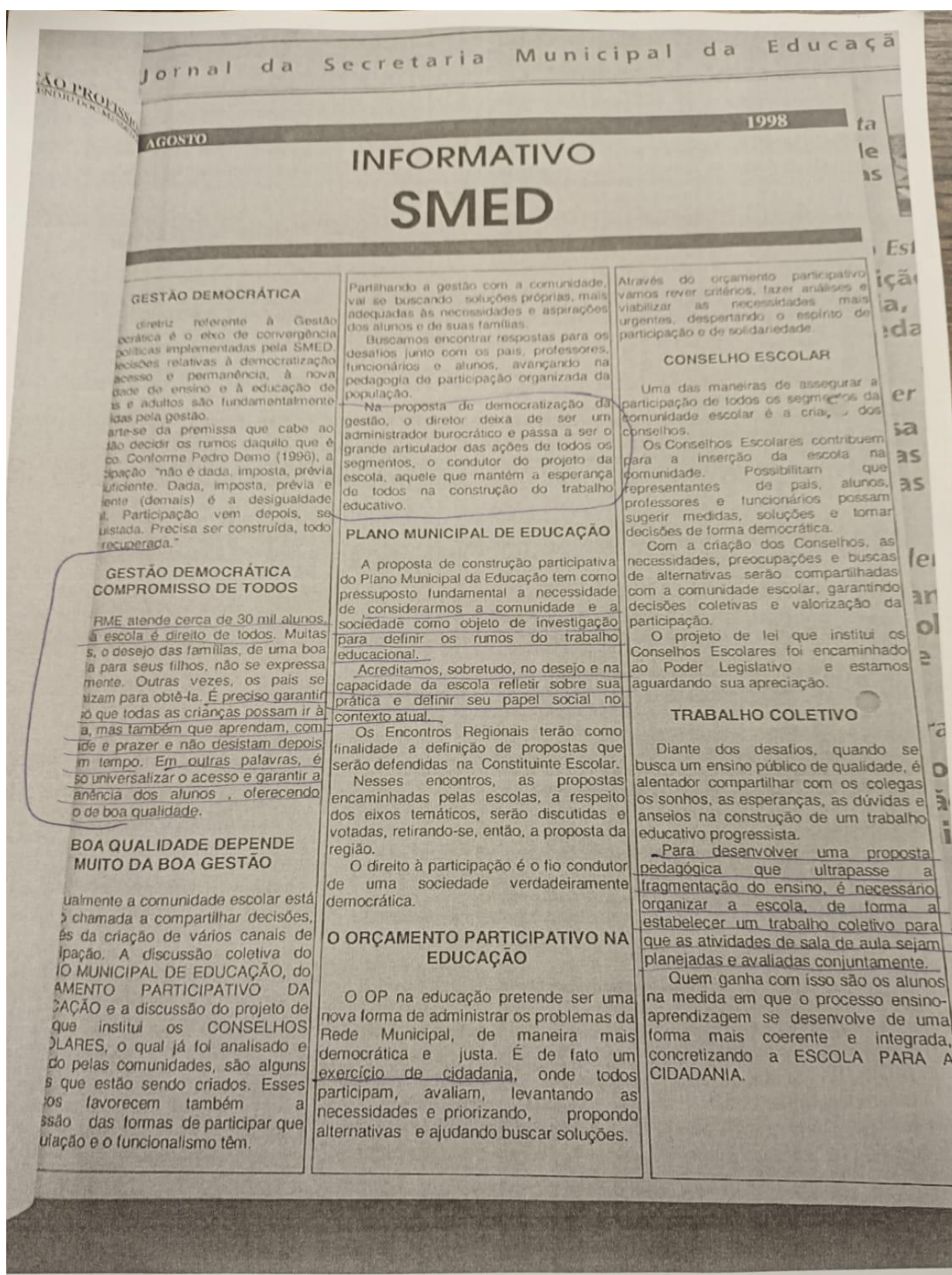
<b>ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>							
<b>LISTA DAS ESCOLAS COM GESTÃO COMPARTILHADA – Dezembro/2021</b>							
<b>CRIANÇAS ATENDIDAS PELO AEE</b>							
ESTABELECIMENTO DE ENSINO	B1	B2	M1	M2	P1	P2	SOMA
E.E.I. Alaíde Monteiro				1			3
E.E.I. Ana Aurora do Amaral Lisboa I			1		1		2
E.E.I. Ana Aurora do Amaral Lisboa II					1	1	2
E.E.I. Anilde Maggi							0
E.E.I. Antonieta Pistorello							0
E.E.I. Aprendendo a Viver							0
E.E.I. Aracy Maria Casagrande Sehbe		1			1	1	3
E.E.I. Aurora Milesi Rizzi							0
E.E.I. Bom Pastor			2			1	3
E.E.I. Carinha de Anjo				1	1	1	3
E.E.I. Carolina Sutil de Oliveira			2	1	1		4
E.E.I. Casa da Criança							1
E.E.I. Consolação		1					1
E.E.I. Crescer e Aprender II - Cinquentenário					1		1
E.E.I. Crescer e Aprender I - Santa Lúcia		1					1
E.E.I. Dolaimes Stédile Angeli - CAIC						2	2
E.E.I. Dr. Renan Falcão de Azevedo				1	1		2
E.E.I. Frei Ambrósio			2		1	1	4
E.E.I. Geny Adélia Dalle Molle				1			1
E.E.I. Leon							0
E.E.I. Mamãe Ivone				1		1	2
E.E.I. Maria Angélica				1			1
E.E.I. Marquinhos						3	3
E.E.I. Nivaldo Kercher					1		1
E.E.I. Nossa Senhora de Fátima							0
E.E.I. Nosso Amiguinho					1		1
E.E.I. Paulina Soldatelli Moretto			2			2	4
E.E.I. Perci dos Santos							0
E.E.I. Pica-Pau Amarelo						1	1
E.E.I. Planalto				2		2	4
E.E.I. Planalto Rio Branco					1		1
E.E.I. Professora Guilhermina Poloni Costa			1				1
E.E.I. Professora Maria do Carmo Ioppi					3	1	4
E.E.I. Raio de Sol			1				1
E.E.I. Santa Rita de Cássia			1		2		3
E.E.I. Santos Dumont							0
E.E.I. São Francisco de Assis					1	1	2
E.E.I. Tia Gema				1	1		2
E.E.I. Tio Danilo							0
E.E.I. Vovó Antônia				1	3	2	6
E.E.I. Vovó Lu					1		1
E.E.I. Vovó Maria			1				1
E.E.I. Vovó Phelomena		1	4			2	3
E.E.I. Walmor Wicteky					1		6
E.E.I. Wanda Rossatto Pontalti				1			1
<b>SOMATÓRIO POR TURMA</b>	0	4	17	12	23	24	80

Fonte: Relatório fornecido pela assessoria pedagógica da Educação Infantil  
Data: Dezembro/2021

Fonte: Relatório da Assessoria Pedagógica da SMED/ Dezembro de 2021. Acesso fev. 2022



## ANEXO F - INFORMATIVO SMED AGOSTO/ 1998



Fonte: Arquivo Histórico João Spadari Adami - AHJSA, acesso mar. 2022.

## ANEXO G- INFORMATIVO SMED JULHO/ 1998

1998

JULHO

## INFORMATIVO SMED

### NOVA QUALIDADE DE ENSINO

Que qualidade? Para quem?

Esta diretriz de governo vislumbra a construção de novas alternativas político-pedagógicas que redefinem o processo educacional a fim de concretizar a Escola para a Cidadania.

Para reverter o processo de exclusão, é preciso superar os perversos índices de evasão e repetência. Neste sentido, várias ações estão sendo propostas opondo-se à fragmentação do saber e à forma tradicional de trabalhar o conhecimento.

Em contraposição ao ensino tradicional, apontam-se alternativas para a prática pedagógica no sentido de mover o foco central da ação educativa. Equivale dizer que os conteúdos serão desenvolvidos no intuito de contribuir para compreender e transformar a realidade e não para vencer um determinado programa.

#### A INTERDISCIPLINARIDADE

vem sendo discutida nos encontros de formação e nos cursos oferecidos pela SMED, apresentando-se como uma alternativa eminentemente político-pedagógica que reflete a concepção construtivista-interacionista da educação, assumida pela Administração Popular.

Partindo do pressuposto de que entre teoria e prática existe uma relação de dependência mútua, uma mudança significativa na ação docente revela quais as opções político-pedagógicas que determinam, conseqüentemente, a concepção de educação que se pretende concretizar.

### CICLOS EM DISCUSSÃO

A LDB aponta a possibilidade de implantação dos Ciclos de Formação, viabilizando a reestruturação curricular e organizacional da escola. No entendimento da Administração Popular, é uma alternativa para combater a exclusão e garantir o respeito ao processo individual de aprendizagem.

Por acreditar nesta possibilidade, a partir de setembro de 1997, a SMED juntamente com os professores de duas escolas, têm discutido e implantado a proposta que permite ao aluno cursar o Ensino Fundamental em 9 anos, constituindo 3 ciclos o que corresponde de pré a 8ª série nas escolas seriadas. Estas escolas são E.M. 21 de Abril e E.M. Ângelo Scopel.

Em 1999 esta proposta será implantada nas escolas novas, que serão inauguradas, e nas que a comunidade manifestar interesse.

Para oportunizar o conhecimento e aprofundamento da proposta, iniciaremos em agosto um curso convidando os professores dispostos e receptivos à mesma.

#### 4ª SÉRIE

Em 1997 a SMED apresentou a proposta de implantação do Currículo por Atividades na 4ª série no intuito de garantir a política de reposição salarial e a democratização do acesso, a permanência e a aprendizagem.

A proposta foi implementada, em 1998, por 34 escolas, gerando a seguinte alteração no quadro de pessoal:

ano	turmas	Professores:	
		área 1	área 2
97	134	180	38
98	140	156	08

Com o redimensionamento, 24 professoras de Área 1 atendem 720 alunos sem representar aumento no quadro de pessoal.

Iniciamos, em março, o curso para 120 professores permitindo-lhes refletir sobre a prática e vislumbrar alternativas. A assessoria pedagógica tem priorizado o acompanhamento aos professores que solicitam, além de trabalhar as dúvidas gerais nos encontros.

Em 1999 ampliaremos esta proposta para as demais escolas da RME.

### AVALIAÇÃO

A avaliação na Escola para a Cidadania caracteriza-se por uma ruptura com as visões tradicionais ao definir que não existe o tempo de ensinar e o tempo de avaliar como momentos estanques. Considera esta atividade inerente à educação e indissociável enquanto processo de investigação, problematiz. ao, questionamento, reflexão sobre a ação educativa.

As discussões realizadas até então, apontaram princípios que devem estar sempre presentes no ato avaliativo:

- \*avaliação: contínua, processual, participativa, diagnóstica e investigativa;
- \*recuperação: deve demonstrar avanço, é direito dos alunos, principalmente os que têm baixo rendimento.

Em 1998 muitos avanços podem ser percebidos nas escolas da RME. A utilização da nota como referencial único de avaliação vem sendo ultrapassada e novas possibilidades são apontadas, a partir de estudos que estão sendo realizados.