

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Campus do Pantanal

MEMORIAL

Corumbá, MS

2018

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Entre sonhar e viver: construir possibilidades

Memorial elaborado como
exigência para exame de professor
titular da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.

Corumbá, 2018

Sumário

Apresentação	3
A partir das palavras (uma introdução)	4
<i>As escolhas</i>	9
Na academia: formação com/na pesquisa	12
Universidade e Sociedade: intrincadas e íntimas relações	34
Tempos de muito movimento e muito envolvimento na/com a educação	43
A formação do Programa de Pós-graduação em Educação em Corumbá – um capítulo à parte	63
Mergulho na solidão/ apesar da coletividade – experiência pós-doc 2017-2018	70
Mais algumas palavras	74
Referências	78

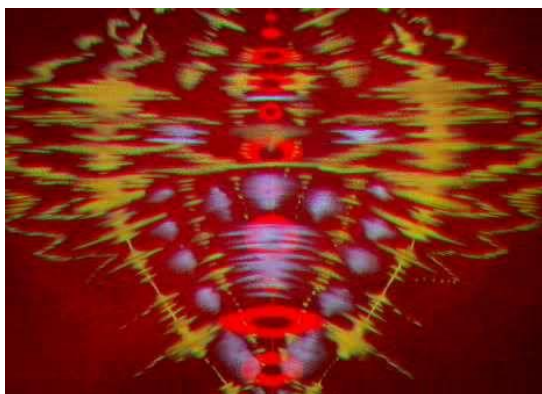
Apresentação

Este texto constitui material para ser avaliado com vistas à possível promoção da candidata a professor titular na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A Resolução nº 6, de 20 de janeiro de 2017, da UFMS, que regula os procedimentos de avaliação docente nesta universidade, prevê uma exposição escrita das atividades do docente, relacionadas a ensino, pesquisa, extensão, produção profissional e gestão acadêmica, administrativa e de representação, que deve abranger, ao menos, o período em que o docente atuou como Professor Associado. Por entender que minha carreira na universidade atende aos quesitos solicitados na Resolução nº 6, elaboro este memorial.

Neste texto, os diferentes aspectos da vida acadêmica não estarão dispostos em itens separados, pois penso que a atividade docente, ao se realizar em sua plenitude, comporta as várias atribuições que se interconectam.

A partir das palavras (uma introdução)

A palavra – polissêmica e polifônica – materializa, aglutina, constitui e suporta o pensamento e a consciência (Bakhtin, 1988). Durante muito tempo, senti dificuldades de expressar-me por palavras. Por vezes, via meus sentimentos e sensações em imagens que tampouco poderia ou saberia desenhar. Talvez por isso me identificasse tanto com o longa-metragem Fantasia, de Walt Disney, produzido em 1940. Ou talvez fosse o contrário... Por intermédio desse filme, compreendi que era possível expressar sentimentos e sensações por imagens.



<http://www.cornel1801.com/disney/Fantasia-1940/film5.html>

Ironia ser abraçada e abraçar uma profissão que se constrói na palavra...

Não sabia qual seria a atribuição de um Pedagogo na sociedade... E essa foi uma ansiedade que carreguei durante um bom tempo de minha graduação (e mesmo após). Ingressei em meu curso em 1980, quando a Pedagogia possuía habilitações específicas e nós, alunos, deveríamos escolher quais delas cursar. Diferentemente de uma significativa parcela dos meus colegas, não havia feito o curso de magistério no 2º grau (atualmente Ensino Médio) e não fazia qualquer ideia de que haveria alguma relação entre esses cursos. Iniciei meu segundo grau em Ciências Biológicas, formatado pela Lei Nº 5.692, de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, para habilitar-me como auxiliar de laboratório. A partir do segundo ano,

empolguei-me pelas Ciências Exatas e pela geometria, especialmente pela perspectiva de sonhar, planejar e desenhar os espaços habitados pelas pessoas (Arquitetura e Urbanismo).

No entanto, ao concluir o segundo grau, fui aprovada em Pedagogia na UNICAMP, por vestibular. Como me interessava por muitas coisas ao mesmo tempo, resolvi ver o que era... Na UNICAMP, apaixonei-me pela Universidade e pela vida universitária. À época, nosso curso iniciava-se às oito horas da manhã e ia até o final da tarde, com direito a várias atividades durante as duas horas de almoço. No meio da crise de identidade com o Curso, dei-me conta de que minha angústia não era exatamente um problema pessoal, mas uma questão de identidade de uma profissão que lutava para ser reconhecida como o *lócus*, por excelência, da docência. Para essa percepção, a participação nas atividades políticas e de representação do Curso foi fundamental.

Foi também nesse momento que descobri que a carreira de professor era desvalorizada, o que para mim foi uma novidade, já que a imagem que fazia dessa atividade era muito diferente; sou a terceira geração da família a assumir essa profissão¹.

Ao ingressar na universidade, minha turma foi impactada pela movimentação política efervescente do período de abertura democrática, de modo que, a todo o momento, alunos do Diretório Acadêmico vinham solicitar nossa participação para infinitas ações, desde mais representatividade nas instâncias deliberativas da universidade até o apoio à Palestina. Nesses anos, a UNICAMP estava sendo estruturada como Universidade e muitos debates aconteciam sobre a institucionalização da universidade. Afinal, os primeiros cursos surgiram entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970. A própria Faculdade de Educação havia sido criada em 1972 e o Curso de Pedagogia em 1974. Lembro-me das críticas veementes do professor Ruben Alves a todo esse processo, ao defender a perspectiva de que *os pássaros cantam e não se pode regulamentar essa cantoria...*, realçando a necessidade de liberdade acadêmica. Hoje, imagino seu constrangimento frente ao movimento que assistimos nas universidades de controle dos tempos, dos processos, dos tamanhos e das formas de

¹ Meu avô e meu pai optaram pela docência, apesar de possuírem graduações em outras áreas (Direito e Medicina respectivamente). Cabe acrescentar que apenas ao escrever este memorial, dei-me conta do choque de imagens, vivido àquela época, quanto à valorização do magistério.

produção acadêmica, na obediência de uma posição “anti-investigativa”, parafraseando o professor Jorge Ramos do Ó².

Nesse burburinho, nós, Marina Quintanilha, Maria Inês Montenegro, Sandra Riscal (Betê), Teresa Cristina, Tereza Palumbo, Sônia Viegas, Márcia Oliveira, colegas das quais consigo me lembrar agora, reorganizamos o Centro Acadêmico, com a participação fundamental das Turmas de 1981 e 1982 – Ana Lúcia Horta, Débora Mazza, Heide, Lila, Luciana –, com uma diretriz Anarquista, bastante organizada e democrática. Como as decisões eram discutidas e tomadas coletivamente, qualquer uma de nós poderia responder pela posição do Centro Acadêmico da Pedagogia – o CAP. Desse modo, tive a grande oportunidade de ser representante discente em diferentes departamentos. Foi um período muito rico, em que conheci os professores Ezequiel Theodoro da Silva, Cleiton de Oliveira, Algel Pino, Antônio Muniz de Rezende, Eduardo Chaves, Pedro Goergen, Augusto Novaski, Águeda Bernadete Bittencourt, Raquel Gandini, Newton Bryan, Ivany Rodrigues Pino, Luis Antônio Cunha, Roberto Romano, Helena Costa Lopes de Freitas, Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, Evaldo Vieira, José Luis Sanfelice, Maurício Tragtenberg, Moacir Gadotti, Elizabeth Pompêo de Camargo (Beth), Sérgio Goldemberg, James Patrick Maher (Jimmy), Lílían Lopes Martin da Silva, Laymert Garcia dos Santos, Milton Jose de Almeida...

Foi um privilégio ter todas essas pessoas como professores, dentro e/ou fora das salas de aulas. Não sei se outra universidade, em um mesmo período, conseguiu reunir um grupo de docentes tão especiais... Nós, alunos, éramos acolhidos com carinho, respeito e incentivo para que nos lançássemos por caminhos desafiadores. Foi esse o caso, por exemplo, de um encontro que o professor Moacir Gadotti organizou conosco e a então Secretária Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1982 a 1985), professora Guiomar Namó de Mello, para que nós, alunos, discutíssemos questões relacionadas à educação.

Na Unicamp, também conheci o que é uma associação científica (a que me afiliei), com as ações do recém-criado Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), do qual continuo a ser associada e que tive o prazer e a honra de representar, como delegada, nas conferências intermunicipal, estadual e nacional no processo da Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2014.

² Análise desenvolvida em O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento (Ó, 2017).

Pode parecer estranho iniciar um Memorial cujo propósito é à possível promoção para Professor Titular de tão longe, mas grande parte do que profissional e pessoalmente fui/sou constituída e venho construindo teve suas raízes fixadas nesse momento. Da polifonia dessas vozes, que estão em meu pensamento e em minha voz, de colegas e professores, não consegui mais me desvencilhar, seja por laços de amizade ou profissionais ou de lembranças, ou tudo isso...

Na graduação, tive contato de modo impactante com minha condição de classe e a dolorosa percepção de que sempre estive em situação social e econômica extremamente privilegiada. Nesse momento, uma imagem forte que trazia da infância me parecia mais real que nunca... Trata-se da lembrança de escutar de meu avô, ele com uns 80 e eu com uns cinco ou seis anos, a dura, amarga e absurda história dos retirantes brasileiros, enquanto brincava de amassar aqueles dedos murchos... Tal imagem está linda e cruelmente registrada em uma pintura de Trinas Fox, que ficava no quarto daquele senhor esguio, curvado, vagaroso em seus movimentos, misterioso, ao mesmo tempo sisudo e amoroso... Tudo aquilo passava a fazer sentido, com força e indignação e, agora, com a clareza da construção histórica desumana, desleal e brutal do meu país.



Trinas Fox. Sem título (Coleção particular)

A brutalidade da desigualdade social materializava-se em uma instituição de acolhimento de meninas (um orfanato), em que fazíamos estágio de Administração Escolar, sob a supervisão da professora Águeda Bernardete Bittencourt. Com as vozes de Michel Foucault (1977) e Erving Goffman (1974; 1980), comecei a perceber os

processos de controle e apagamento do outro e, com Maurício Tragtenberg e Newton Bryan, os absurdos da burocracia e dos controles institucionais.

No início dos anos 1980, ainda vivíamos sob o impacto da literatura denominada por Saviani (1983) de reprodutivista, com as obras de Bourdieu e Passeron (1982), Althusser (1980) e de uma visão um tanto mecânica do materialismo histórico, com *Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico*, de Marta Harnecker (1973). Confesso que tinha dificuldade de ver a instituição escolar com aqueles olhos descrentes, como apenas um aparelho ideológico de Estado (Althusser, 1980). Mesmo pertencendo a uma família com considerável Capital Cultural (Bourdieu, 2006), foi nas instituições escolares que consegui sistematizar e conhecer muita coisa. Identificava histórias semelhantes nos percursos escolares de minhas colegas universitárias que vinham das escolas públicas... Se a escola teve elementos libertadores para aquele grupo de alunos, em plena ditadura militar, por que não poderia ter para outros?

Entretanto, se essa leitura desqualificava a escola como elemento colaborador para transformação da sociedade, o primeiro contato com Gramsci (1978a), pela obra *Intelectuais Orgânicos e Organização da Cultura* em uma disciplina optativa oferecida por Paulo Freire em seu primeiro semestre de aulas na UNICAMP³, mostrou-me formas mais dialéticas de ver a sociedade e o próprio processo educativo.

Também vislumbrei diferentes caminhos para a escola por meio das leituras doces e animadas de obras da literatura infantil brasileira, pela voz de Lilian Lopes Martin da Silva, em outra disciplina optativa.

O último ano de Curso foi bastante desafiador: no fim do 1º semestre, concluí a habilitação de Magistério das Disciplinas de 2º Grau e no segundo semestre, instalou-se a minha vida dupla, de trabalho e estudo, enquanto terminava a habilitação de Administração Escolar. Minha dupla (ou tripla) vida materializou-se com a fundação de uma biblioteca infantil com as amigas de graduação, Tereza Palumbo e Sônia Viegas, e o ingresso em uma instituição especializada no atendimento a crianças e jovens com deficiências múltiplas⁴, o Centro Educacional Integrado (CEI), a convite de uma colega recém-chegada da Holanda, Suely Félix Pereira, que se matriculara na

³ Paulo Freire acabara de chegar do exílio e, como demonstração de apoio à sua possível contratação pela UNICAMP, nós, alunos de graduação, fizemos um grande movimento nos gramados diante do antigo prédio da reitoria. Segundo o próprio professor Paulo Freire, essa movimentação chegou aos seus ouvidos e, como forma de agradecimento aos alunos da graduação, essa foi a etapa de ensino escolhida por ele para começar suas atividades na UNICAMP.

⁴ A deficiência múltipla caracteriza-se pela associação de duas ou mais deficiências. No caso das crianças e dos jovens que frequentavam o CEI, muitos deles tinham em comum o diagnóstico de deficiência mental/intelectual.

UNICAMP para finalizar a sua habilitação em Administração Escolar. A partir desse momento, além de estudante, passei a viver universos aparentemente desconectados: o da Literatura Infantil e o da Educação Especial.

As escolhas

Os universos aparentemente paralelos passaram a se configurar como um único confuso e contraditório campo, em que havia crianças que podiam gozar desse estatuto e outras, que eram as “outras”, as não-crianças, os deficientes pequenos. Na instituição em que trabalhava, meus colegas lutavam pelo reconhecimento social daquelas crianças como *crianças* e não como deficientes pequenos. Mas era uma luta difícil – naquele momento ainda começava a disseminação do entendimento da deficiência como uma construção social (OMOTE, 1980).

O contato simultâneo com os dois espaços e suas vozes caracterizadamente diferentes fizeram com que ocorrências naturalizadas em instituições especializadas fossem duvidosas, sob meu olhar e minha escuta. A posição de dúvidas e inconformidade era compartilhada com minha amiga Suely Félix Pereira, diretora da instituição.

O Centro Educacional Integrado (CEI) nasceu com uma perspectiva inovadora, aceitando matrículas de crianças desde o nascimento, propondo-se a um trabalho interdisciplinar integrado com o aluno e sua família, que levasse ao encaminhamento para a escola comum. Pelas características de sua diretora, havia o incentivo para a organização de grupos de estudos entre seus profissionais. E foi com incentivo institucional que, em 1985, me matriculei no primeiro curso de especialização para professores de deficientes mentais oferecido pela UNICAMP. Foi um curso organizado pela professora Gilberta Jannuzzi, com a participação de diferentes unidades da universidade, como a Faculdade de Educação, a Faculdade de Ciências Médicas e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Nesse curso, tive aulas com Ana Luiza Bustamante Smolka, que nos apresentou as obras de Vygotsky e que viria a ser minha orientadora de Mestrado e Doutorado. Do envolvimento nesse curso e no CEI resultaram dois trabalhos: um intitulado *Decretos deficientes: o espaço inexistente da Educação Especial no Brasil*, apresentado em Goiânia, na IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, e um artigo, minha primeira publicação em periódico, sobre a situação da Educação Especial no país, na Revista Brasileira de Ciências do Esporte

(KASSAR, 1988). Esses trabalhos não seriam possíveis sem o incentivo da professora Gilberta Jannuzzi que, além de me emprestar a sua biblioteca, revisou o meu texto.

Também em 1985 inaugurou-se a minha atividade como docente concursada na Prefeitura Municipal de Campinas, primeiramente na Escola Municipal Raul Pila e posteriormente no CEI, cedida por convênio. As contingências passaram a me afastar da biblioteca infantil e, sem perceber, fui escolhendo a Educação Especial, mas levando comigo a experiência de crianças aprendendo a amar a literatura, o faz-de-conta, o aprendizado-desenvolvimento permeado do prazer e da curiosidade que o espaço da biblioteca proporcionava.

A experiência na rede municipal, apesar de curta, também é digna de registro. Ao me apresentar para o trabalho, a direção da escola já sabia que eu tinha “prática” com crianças “deficientes” e fui encaminhada a uma sala de aula de primeira série, com todos os alunos reprovados. Na sala, havia alunos de 8 a 14 ou 15 anos. Nunca havia visto nada igual, já que minha vivência como aluna, quando criança, havia sido muito diferente! Só anos mais tarde, já vivendo em Mato Grosso do Sul, entendi que não se tratava de uma prática peculiar, inventada por aquela escola, mas uma prática disseminada em todo o país, impulsionada pela Lei 5.692/71, que direcionava a matrícula de crianças atrasadas em relação à idade “correta” (fora do fluxo esperado na relação idade x série) para classes especiais. Soube, anos depois, que aquela era uma classe especial... Espaço que eu nem sabia que existia...

Cabe, ainda, comentar o processo de passagem de professora da rede pública para cedência à instituição privada (o CEI). Naquele momento, não entendia a posição do então Secretário Municipal de Educação de Campinas, Enildo Galvão Carneiro Pessoa (1983-1988), em evitar a realização de convênios com instituições privado-filantrópicas, pois eu ingenuamente acreditava que a solicitação de minha cedência a uma instituição especializada filantrópica seria um direito dos alunos, que não encontravam, na rede pública, alternativa para os atendimentos de que necessitavam. O debate sobre a destinação de recursos públicos para o setor privado (BUENO; KASSAR, 2005; ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006; ADRIÃO; PERONI, 2009) passava longe da minha percepção...

Em meio a essa movimentação, recebi um convite da professora Gilberta Jannuzzi para assumir, com a colega Mônica Cristina Martinez de Moraes, uma disciplina como docente em um Curso de Especialização em Educação Especial, oferecido pela UNICAMP por módulos, no *Campus* de Rondonópolis da Universidade

Federal de Mato Grosso (UFMT); uma experiência desafiadora! Assim, meu primeiro contato com a docência no Ensino Superior foi na pós-graduação... Não me lembro muito dessa passagem, mas algo deve ter sido interessante, pois anos mais tarde recebi convite semelhante para assumir uma disciplina, em um novo Curso de Especialização em Educação Especial em Rondonópolis, desta vez organizado na própria Universidade Federal de Mato Grosso, pelo professor Miguel Cláudio Moriel Chacon (atualmente docente da UNESP, no *Campus* de Marília), colega com quem pude compartilhar, na década de 1990, sonhos e propostas instigantes e ousadas, com as companhias de Alexandra Ayach Anache e Antônio Lino de Sá.

Envolvida com a Educação Especial, deixei a biblioteca infantil e iniciei minhas atividades de docente no Ensino Superior na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), desta vez na graduação, no 2º semestre de 1987, com a disciplina *Educação Artística para deficientes mentais*, do currículo do curso de Pedagogia daquela instituição. Esta atividade não durou muito, pois mudei-me para Corumbá, Mato Grosso do Sul, em março de 1988. Nesse novo espaço, comecei uma incursão atrás de trabalho... Pensei que seria fácil, pois já tinha um Curso de Especialização (que naquele tempo e espaço não era tão comum), além de já ter alguma experiência... Mas não foi...

Logo ao chegar naquela localidade, foi aberto um concurso público para professores de primeiro grau para a rede estadual de ensino. Concorri a uma vaga para professor de classes especial. Fui aprovada, mas não pude assumir o posto, pois em Mato Grosso do Sul meu Curso de Pedagogia não me habilitava a dar aulas para crianças. Eu precisaria ter cursado o Magistério no segundo grau!

Diante da impossibilidade de atuar diretamente com as crianças, busquei a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), único espaço em que fui bem-vinda sem o curso de Magistério em meu currículo. Tive uma brevíssima experiência na docência nessa instituição, devido ao afastamento temporário de uma professora. Interessante que meu contrato na UFMS pode ter decorrido, de certa forma, da existência do artigo *Situação da educação especial no Brasil, diante da legislação existente* na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, publicação desconhecida por mim, até aquele momento (não havia internet e não havia recebido o número com o artigo). Enfim, a revista com meu artigo chegou às minhas mãos naquele *campus* universitário.

Na academia: formação com/na pesquisa

Na UFMS, soube que em Campo Grande instalava-se um Mestrado em Educação, em convênio com a UNICAMP. A notícia foi como um presente, pois eu estava longe de tudo que conhecia, daqueles saberes e vozes, sem poder ser professora, sem poder trabalhar com as crianças... Lembro-me que, ao entrar na sala para a entrevista durante o processo de seleção, me senti “em casa”, após um ano de solidão. Em minha memória, há a imagem de uma mesa e dos professores Ezequiel Theodoro da Silva, Pedro Goergen, e acho que Hermas Gonçalves Arana, com quem tinha menos contato. Mal podia acreditar!

Ingressei no Curso em 1989, com a maioria das disciplinas ministradas por docentes da UNICAMP, período em que convivi de forma mais próxima com Ana Luiza Bustamante Smolka, minha orientadora. Em nossa pequena turma, conheci pessoas muito especiais, dentre elas Marisa Bittar, Amarílio Ferreira e meu colega de *Campus* Protásio Nery. Conheci, também, a professora Alexandra Ayach Anache, da primeira turma do Curso (de 1988), que me recebeu carinhosamente com uma cópia de um artigo de Norman Acton sobre a Educação Especial no 3º Mundo, publicado na revista *Integração*⁵.

As relações construídas durante o Curso de Mestrado proporcionaram-me a realização de um trabalho na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, que acabou sendo fundamental para o desenvolvimento de minha dissertação. A colega de turma Erotilde Ferreira dos Santos Miranda, Tidinha, soube da frustração do concurso de professor para classes especiais, de minha formação e de meu interesse em trabalhar em Corumbá. Ela tinha notícias de que estavam necessitando de pedagogos na área da Educação Especial na Agência Regional de Educação de Corumbá (ARE-20)⁶ e entrou em contato com Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira, que, à época, estava na Diretoria de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do

⁵ ACTON, Norman. Deficiência no Terceiro Mundo. *Revista Integração*. Ano 09, n. 03, mar, 1981.

⁶ Setor administrativo da Secretaria de Estado de Educação no município.

Sul (SEED) que, por coincidência, futuramente seria minha orientanda de mestrado. Assim, tive um curto, mas intenso, período de atuação, entre 1989 e 1990, como Pedagoga da ARE-20, como parte e coordenadora da equipe de Educação Especial, responsável pela realização de diagnósticos para encaminhamento de alunos para as classes especiais de Deficientes Mentais⁷.

Cabe, aqui, esclarecer de que universo estou a me referir. Desde o final do século XVIII, pessoas com alterações orgânicas (surdos e cegos) ou tidas como deficientes intelectuais (na época, *anormais*) passaram a ser foco de ações educativas, como foi o caso da dedicação de Jacob Rodrigues Pereira, considerado o primeiro educador de surdos, com o registro de suas ações em 1745 na Académie de La Rochelle, França (SALGUEIRO, 2010), do trabalho do abade Charles-Michel de l'Épée para a criação do Instituto de Surdos-Mudos de Paris (1760), do empenho de Jean Marc Gaspard Itard para o desenvolvimento de uma criança (chamada de Victor) achada nos bosques franceses em 1798, e de Valentin Haüy, com a formação da primeira escola francesa para cegos (1785). Essas ações estão nas origens da formação de uma pedagogia que recebe diferentes nomes, como *pedagogia dos anormais* (FONTES, 1933), *pedagogia dos deficientes* (WÜRTZ, 1939), *pedagogia especial*, *ortopedagogia*, *pedagogia curativa* (ROSENBLUM 1961), *educação de excepcionais* (BRASIL, 1961) e *educação especial* (BRASIL, 1996) e que se especializa em educar crianças que, por diversos aspectos, afastam-se do que se considera “normal”, em diferentes momentos históricos e organizações sociais.

Na educação brasileira, a população-foco de ações diferenciadas foi identificada e classificada de modos distintos desde as primeiras atenções profissionais e normatizações que a eles se referiram: *crianças idiotas* (BILAC, 2000⁸), *débil de espírito* (PIZZOLI, 1914), *anormais* (PINTO, 1928), *débeis físico e mental* (SÃO PAULO, 1933), *excepcional* (BRASIL, 1961), *alunos com deficiências* (BRASIL, 1971).

Com a divulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de aluno *com necessidades educacionais* (ou educativas) *especiais* foi utilizado e disseminado em vários países, sob a influência do Relatório inglês Warnock a respeito das Necessidades Educacionais Especiais - *Special Educational Needs from Report of*

⁷ Neste memorial tento seguir as nomenclaturas atribuídas à população da Educação Especial no curso da história, portanto respeitando os usos nos diferentes momentos.

⁸ Original de 1905.

the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (WARNOCK, 1978). No Brasil, inicialmente este conceito foi parcialmente utilizado no documento *Política Nacional de Educação Especial*, de 1994, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O documento de 1994 registra o conhecimento do termo (*portadores necessidades educativas especiais*), mas, diante de sua amplitude, restringe seu alunado como aquele que

[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de *portadores de necessidades educativas especiais*, classificam-se em: *portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla)*, *portadores de condutas típicas (problemas de conduta)* e *portadores de altas habilidades (superdotados)*. (BRASIL, 1994, p. 13. Grifos nossos).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a terminologia aparece como *educandos portadores de necessidades especiais* e *educandos com necessidades especiais*. Por fim, nos documentos Resolução CNE/CEB nº 02/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001, que institui e analisa, respectivamente, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, o termo é utilizado integralmente (*necessidades educacionais especiais*).

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) apresenta sua população-alvo muito próxima à do documento da Política de 1994. Seus alunos são aqueles com “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.15). O Censo Escolar brasileiro tem seguido esta definição para orientação de coleta de informações nas escolas e em suas classificações estatísticas, e usa a denominação “educando da Educação Especial”. Mas, tal uso não significa, necessariamente, clareza nas orientações ou mesmo nas definições apresentadas. Mesmo considerando o conceito explicitado no documento de 2008, ano a ano há alterações na circunscrição do público-alvo da Educação Especial. Na tabela abaixo, é possível verificar os movimentos na definição que envolve a identificação de alunos com deficiência mental/intelectual:

Tabela 1: Definição da deficiência mental/intelectual (2007 a 2014)

Deficiência Mental
A nomenclatura deficiência mental foi utilizada nos cadernos de instrução entre os anos 2007 e 2010
Definição da deficiência mental (2007)
Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.
Definição da deficiência mental (2008 a 2010)
Caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Deficiência Intelectual
A nomenclatura deficiência intelectual foi adotada nos cadernos de instrução partir de 2011
Definição Deficiência Intelectual (2011)
Caracteriza-se por <i>limitações</i> significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.
Definição da Deficiência Intelectual (2012 a 2014)
Caracteriza-se por <i>alterações</i> significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

Fonte: Leijoto; Kassar (2017) a partir de MEC/INEP. Cadernos de Instrução do Censo Escolar.

Como área de conhecimento, essa pedagogia parece organizar-se de forma mais sistematizada no início do século XX, de modo que em 1937 o pedagogo suíço Heinrich Hanselmann cria a *Sociedade Internacional para a Educação da Criança Excepcional* e, em 1939, juntamente com Therese Simon, organiza o *I Congresso Internacional da Educação da Criança Excepcional* (HANSELMANN; SIMON, 1940) em que participaram representantes de mais 30 países, inclusive do Brasil (WÜRTH, 1939). Para o desenvolvimento dessa pedagogia, foram propostos, a partir do século XVIII, espaços diferenciados, especialmente instituições e, quando não possível, classes diferenciadas, organizadas seguindo os princípios de homogeneização racional e especialização técnico-científica (KASSAR, 2013a), princípios estes presentes no assentamento da escola como instituição de instrução universal (MAGALHÃES, 2010). Nesse percurso,

[...] os alunos foram homogeneizados em turmas e graduados por classes, conforme ao aproveitamento; os materiais, meios, processos didáticos foram seleccionados e adaptados; o horário escolar foi ordenado e regulado de acordo com a natureza das matérias e o funcionamento organizacional da escola (MAGALHÃES, 2010, p. 442)

Em finais da década de 1980, não tinha ideia da vastidão que envolve os conceitos de Educação Escolar, Educação Especial e/ou o estudo sobre a

identificação/classificação de seus alunos; não tinha percepção clara de quão ampla e complexa é essa área.

O que, de certa forma, me parecia mais simples naquele momento é, hoje, incerto e denso; E é foco da dedicação de pesquisadores em diferentes universidades no mundo (VAN DRENT, 2007; MARTINS, 2009; GOMES; CANALES, 2016), aspecto este já suficiente para se perceber que não há nada de simples ou mesmo conclusivo nesse campo de estudo. Talvez, apenas hoje consiga chegar perto de apreender as explicações da professora Gilberta Jannuzzi sobre a importância histórica das primeiras tentativas de educação dessa população e das experiências vividas por pioneiros como Itard ou Séguin.

Com o campo explicitado e a população definida, dentro das possibilidades, voltemos àquele espaço/tempo. Foi nas atividades desenvolvidas da rede estadual de ensino que conheci – muito de perto – o que de fato eram as classes especiais, aquele local estranho em que havia atuado na escola municipal em Campinas.

Quando passei a fazer parte da ARE-20, frequentei processos formativos para capacitação em abordagem construtivista na Educação Especial e para a realização de diagnósticos educacionais. Estávamos em fins dos anos 1980, a chamada década perdida para a economia, porém de grandes conquistas para a sociedade brasileira (MINTO, 2006; MALLMANN, 2008). Havia um ar de democratização nas diferentes instâncias das instituições educativas. Os estados haviam voltado a eleger seus governadores por voto direto desde 1983. Nesse ambiente, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, na gestão de 1987 a 1991, manteve interlocuções com professores da UNICAMP para o desenvolvimento de estudos visando à construção de propostas para a educação do estado. Referências como Piaget e Vygotsky eram apresentadas aos professores, juntamente com os estudos sobre desenvolvimento da linguagem e da escrita, de autores como Emília Ferreiro e João Wanderley Geraldi. Eram discutidos e formulados os projetos pedagógicos para as escolas nos campos da História, da Geografia, do Ensino de Português, entre outras áreas.

Cabe, aqui, relatar rapidamente minha experiência nesse foro administrativo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a ARE-20: Corumbá e Ladário, cidade que se encontra circunscrita a Corumbá, possuíam classes especiais para alunos com deficiência mental (DM) e para alunos com deficiência auditiva (DA). Nessa época, a literatura já denunciava que as classes para DM estavam servindo como

uma forma velada de exclusão escolar (SCHNEIDER, 1977) e essa crítica era conhecida por profissionais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SEED). No final da década de 1980, a Diretoria de Educação Especial da SEED implementou um processo de diagnóstico psicopedagógico nas escolas de sua rede. A princípio, todos os alunos matriculados nas classes especiais para deficientes mentais deveriam ser submetidos a procedimentos para a possível identificação da existência de deficiência mental e, a partir de então, nenhuma criança poderia ser encaminhada para essas salas sem passar pelo processo de diagnóstico psicopedagógico. Antes da instituição desse procedimento, o encaminhamento a essas classes podia ser decidido dentro da própria escola, por professores e coordenação/direção.

O processo de avaliação consistia de um trabalho realizado por duplas de profissionais, pedagoga e psicóloga, que utilizavam um conjunto de testes com a criança e entabulavam conversas com o aluno, sua professora e sua família. Para as crianças já frequentadoras das classes especiais, eram aplicados testes e os pais eram convidados a vir à escola para conversar com os profissionais sobre suas percepções a respeito do desenvolvimento e da escolaridade de seus filhos. Os testes utilizados com os alunos eram: o *Bender*, teste de fundamentação gestáltica, não verbal, que consiste em cópias de traçados e tem como objetivo detectar disfunções neurológicas; o *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC), para determinar a quantidade de informação geral que o aluno abstrai de seu meio, estes dois sob a responsabilidade das psicólogas; avaliações pedagógicas com conteúdos referentes à 1ª série, com a intenção de verificar informações fornecidas pelo professor sobre o desempenho do aluno; “provas de Piaget”, que eram atividades realizadas com material lúdico para verificar possíveis aquisições de conceitos pela criança (conservação, classificação, seriação) e identificar a fase de maturidade das elaborações do aluno, estes a cargo das pedagogas. Uma ficha de informação social servia de roteiro para uma conversa com a criança sobre sua vida, seus gostos e interesses, etc. e outra era utilizada com a família (KASSAR, 1993).

Para novos encaminhamentos a essas classes, as professoras deveriam primeiramente preencher uma ficha sobre seu aluno, relatando suas características, possíveis dificuldades e avanços, além de descrever como ocorria sua atuação pedagógica com ele. Apenas após o preenchimento desse material, principiava-se o trabalho de diagnóstico psicopedagógico com a criança e sua família (KASSAR, 1994). Fiz parte de uma dessas duplas e aprendi a trabalhar com esses testes e questionários. Nessa experiência, fui reencontrando as múltiplas vozes de minha formação inicial e

conhecendo outras que passaram a me levar aos meandros da educação pública brasileira: suas escolas, suas estruturas burocráticas, suas formalidades, suas alegrias e frustrações... E o seu ritmo.

Ainda no Curso de Mestrado, voltei ao magistério superior em Corumbá, novamente como professora contratada por tempo determinado, em 1991, e por concurso público, a partir de 1992, para provimento de quadro efetivo da UFMS, ministrando aulas das disciplinas Sociologia da Educação, Práticas Pedagógicas em Instituições Sociais Não Escolares, Políticas de Educação Especial e Seminário de Pesquisa. Entre viagens para as aulas, em Campo Grande, e para as orientações, em Campinas, finalizei esse curso com a dissertação de Mestrado *A deficiência mental na voz das professoras* (KASSAR, 1993), publicada em forma de livro, com o título *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais* (KASSAR, 1995), em que me propus a entender a/as imagem/ns que professoras de classe especial tinham de seus alunos, caracterizados na escola como *deficientes mentais* ou apenas *DM*, e como essa forma de pensar expressava-se em suas ações pedagógicas em sala de aula.

As análises desenvolvidas na dissertação de mestrado levaram-me a encontrar a organização escolar que era denunciada pela literatura crítica, aquela que buscava alunos que simplesmente não existem nas escolas públicas brasileiras (SANFELICE, 1989). Entendi que era inconcebível continuar justificando o fracasso escolar pela suposta não adequação de estruturas familiares dos alunos, heranças biológicas ou situação econômica. O conhecimento dessas condições deve ser um passo em direção a superá-las e não simplesmente contemplá-las (KASSAR, 1993).

A concepção que as professoras apresentavam sobre a Deficiência Mental, no início dos anos de 1990, era construída a partir da expectativa de encontrar um limite pré-determinado na evolução de seus alunos. Esse limite, de caráter irreversível, revelava uma noção fatalista e estática de desenvolvimento humano. No entanto, as mesmas professoras expressam, em seus discursos, a viabilidade de reintegração desses alunos em salas de aulas comuns. Essa viabilidade materializava-se na existência de apenas uma sala especial em cada escola, que correspondia à 1ª série (não havia uma 2ª, 3ª ou 4ª série especial). Ao aluno eram reservadas três alternativas: ser reinserido em uma sala de aula comum, evadir ou permanecer na classe especial até completar a idade (por volta dos 15 anos) para ser encaminhado a uma Oficina Pedagógica, espaço este, anexo às escolas públicas, para aprendizagem de habilidades visando uma pretensa inserção no trabalho. A possibilidade de reinserção nas salas de aulas comuns também

carregava o contingenciamento de uma evolução restrita, na medida em que se acreditava que os alunos chegariam apenas até o final dos primeiros anos do 1º Grau (4ª ou 5ª série). Nesse contexto, de fato, alguns alunos ficavam em um mesmo ano escolar (seja em uma sala de aula comum ou na classe especial) durante muitos anos... Interessante notar que essa lógica organizacional não é específica das escolas de Corumbá e, muito menos, os pensamentos das professoras são originais daquela localidade. Ao puxar os fios das vozes daquelas professoras, foi possível localizar interlocutores na literatura internacional (inclusive), presente nas bibliotecas entre os anos de 1960 e 1990 (KASSAR, 1993; 1995). Uma conhecida obra de Educação Especial pode sustentar o olhar dessas professoras:

O grupo de retardados mentais leves é considerado educável. Se a instrução for apropriada e se for adequada a atmosfera da aprendizagem, pode-se esperar que estas pessoas adquiram aptidões acadêmicas que vão do nível da 2ª série ao da 5ª ou 6ª. (TELFORD; SAWREY, 1984, p. 367)

A investigação realizada no Mestrado levou-me a afirmar que o que é específico ou não da Educação Especial deve ser analisado dentro da totalidade das relações escolares, pois, nem sempre o que é apresentado como *especificidade* da Educação Especial o é de fato. A vivência com a suposta especificidade cega a possibilidade de captar outras imagens, impedindo com que as pessoas imersas nesse quadro se deem conta de inúmeros absurdos: classificar alguém como deficiente mental/intelectual, aceitar que um aluno fique anos na mesma série escolar, aceitar que um aluno faça parte de um grupo de “não aprendentes”....

Os discursos das professoras emergem em um emaranhado contextual e discursivo, onde a contradição é o motor do movimento; não há uniformidade dos pensamentos, assim como há na realidade concreta. O conhecimento das professoras sobre deficiência mental é construído nesse contexto, em que há a vivência empírica, a apreensão de segmentos da literatura específica e de diferentes perspectivas sobre a deficiência. Apesar de ser encontrado um quadro nada animador na pesquisa, a perspectiva da contradição possibilita enxergar várias formas de estar/agir/pensar na escola. Gramsci e Saviani foram convocados, nesse trabalho, por suas análises relativas ao processo de mudanças de pensamento e de atitude para a construção de uma consciência crítica. Gramsci (1978a, 1978b) aborda a questão mostrando-nos a importância da emergência e da “disseminação” de um pensamento inovador através do acesso a uma filosofia e até pela possibilidade de construção de um novo *senso comum*.

Já Saviani (1987) discute a necessidade de “problematizar” a educação e retoma Kosik (1986) quando propõe a captação da “verdadeira concreticidade”. Portanto, se um senso comum existe é possível a elaboração de outras formas de pensamento. Concluí sugerindo que, do professor com seus fazeres sustentados em senso comum, em falas imbuídas de mistos de dogmas e filamentos de discursos da ciência tradicional⁹, que se vê diante de sua prática como mera consequência de fatores externos a ele, repassador de programas prontos e massificados, continuador de uma prática de eliminação interna à escola é possível construir um professor consequente, que se vê como elaborador de seu fazer pedagógico, que se percebe *sabendo e não sabendo*, buscando outros fundamentos teóricos e, com isso, abrindo novas possibilidades para a escolarização de seus alunos (KASSAR, 1993; 1995).

O trabalho de Mestrado acabou se constituindo um processo de síntese de minhas vivências até então: como professora e coordenadora na instituição especializada (o CEI), professora na rede municipal de Campinas e de minha breve atuação na ARE-20. Dessa última prática, resultou um capítulo da dissertação e o artigo *Diagnosticar a deficiência: sim ou não?*, publicado na Revista Brasileira de Educação Especial (KASSAR, 1994). A literatura corrente nesse período condenava o uso de testes de inteligência, por serem parciais e por contribuírem enormemente para um processo de descrédito do aluno e para o estabelecimento de estigmas (PASCHOALICK, 1981; FERREIRA, 1993). No entanto, na Agência Regional de Educação (ARE-20), acabara de viver uma práxis que descortinava outra visão do diagnóstico psicopedagógico. Nas análises elaboradas para a dissertação de Mestrado, verifiquei que a realização das atividades de diagnóstico coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação diminuiu sensivelmente o número de alunos matriculados em classes especiais, pois, na prática adotada anteriormente, muitas crianças estavam sendo encaminhadas na identificação de suas primeiras dificuldades (KASSAR, 1994). Hoje, lembrando-me dessa experiência e buscando interlocução com Anache (1997; 2001), que nos esclarece que muitas vezes os diagnósticos têm objetivos classificatórios e buscam apenas uma justificativa ou a constatação da deficiência do aluno (ANACHE, 2001), dou-me conta de que essa intenção pode estar presente também em situações em

⁹ Na dissertação, trabalhei com os conceitos de *teoria tradicional* e *teoria crítica* desenvolvidos Horkheimer (1983).

que o processo sistematizado de avaliação não esteja sendo exercido, como nas práticas internas das escolas.

A elaboração da dissertação forneceu-me uma experiência relevante para a minha formação como pesquisadora, ao menos por dois aspectos. O primeiro foi fazer-me perceber que os resultados de uma pesquisa nem sempre são os esperados; e o segundo foi aprender a não ter preconceitos ao olhar e analisar os resultados alcançados. Cabe registrar, também, que a pesquisa desenvolvida no Mestrado levou-me à minha primeira apresentação de trabalho na reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no recém-criado GT 15, o Grupo de Trabalho da Educação Especial, com o texto *A prática no cotidiano escolar em Educação Especial: ciência e senso comum*, em 1994.

Nesse íterim, acompanhei a movimentação dos pesquisadores em Educação Especial na organização da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com empenho de muitos colegas, dentre os quais me lembro agora: Júlio Romero Ferreira, Maria Cecília Carareto Ferreira, Rosana Glat e Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes, com as primeiras reuniões no Rio de Janeiro e em Campinas. Há algum tempo, à procura de um documento, localizei uma cópia de um texto seguido de assinaturas do que deve ser o rascunho da ata de fundação da associação...

Em um desses encontros, ocorrido no Rio de Janeiro em 1996, compartilhei um táxi com a então aluna de mestrado da UFSCar Silvia Márcia Ferreira. De uma conversa informal, nasceram uma parceira de trabalho: primeiro em Corumbá, onde Silvia foi docente da UFMS por um ano, e posteriormente, na organização de grupo e projetos de pesquisa.

No Centro Universitário de Corumbá – CEUC, atual *Campus* do Pantanal, como docente do então Departamento de Educação, conheci duas grandes amigas, Regina Teresa Cestari de Oliveira e Ester Senna, com quem passei a compartilhar estudos e o projeto de pesquisa *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico 1980-1990*, coordenado pela segunda.

Ainda no CEUC, participei da constituição de um grupo de pesquisa que me levou ao estudo de uma literatura que não conhecia até então. Trata-se do grupo *Educação e Cidadania*, com cadastro no CNPq desde 1993 (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3888236649541593>). Realizamos o projeto

Diagnóstico da situação dos meninos e meninas que vivem na (ou da) rua na região de Corumbá, com o financiamento do Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), órgão que fazia parte da Legião Brasileira de Assistência. Atuaram no desenvolvimento inicial da pesquisa também: Catarina Costa Marques Pereira da Rosa, Carmen Adélia Saad Costa, Jolise Saad Leite, Maria de Lourdes (Biluca) Jeffery Contini e, posteriormente, Sandra Maria Francisco de Amorim. Estas foram as “Creietes” originais, as pesquisadoras que formaram o Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – CREIA¹⁰, núcleo de pesquisa hoje ainda em pleno funcionamento, também financiado pelo CBIA àquela época, com incentivo do superintendente do escritório de Mato Grosso do Sul, o psicólogo Ângelo Motti.

A polifonia instaurou-se numa confusão de tertúlias: uma campineira, com Ana Luiza Smolka e suas orientandas, Adriana Lia Friszman de Laplane, Ana Lucia Horta Nogueira, Elizabeth dos Santos Braga, Ivone Martins de Oliveira, Mônica Salles Gentil e duas corumbaenses: as Creietes por um lado e o grupo organizado por Regina Cestari e Ester Senna, por outro. Com literaturas diferentes, os estudos sobre normal e patológico (CANGUILLEM, 1982), o controle dos corpos (FOUCAULT, 1977; GOFFMAN, 1974), desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1981, 1984, 1987, 1989), exclusão social (PANUNCIO, 1995; SADER; GENTILI, 1996) e políticas públicas (AZEVEDO, 1997; LESBAUPIN, 1999) passaram a compor uma mesma imagem.



Tertulia. Ángeles Santos Torroella (1911 – 2013). Museo Reina Sofía

De certa forma, havia uma semelhança entre as crianças que estavam nas classes especiais, as “sobrantes” das classes comuns ou, como afirmou Schneider (1977) em seu trabalho nas classes especiais do Rio de Janeiro, as crianças perturbadoras, das

¹⁰ Nossas atividades estão descritas em: <https://creia.ufms.br/>

quais a escola gostaria de se livrar, e as crianças que encontramos nas ruas na região de Corumbá.

A pesquisa tem o potencial de nos trazer surpresas, como já havia percebido. O contato com os “meninos de rua” levou-nos a outra: não havia “meninos de rua” em Corumbá! Encontramos crianças e jovens que passavam o dia nas ruas, buscando modos de complemento à sua sobrevivência, mas que tinham suas casas com suas famílias, ou seja, mantinham seus vínculos afetivos/familiares. Eram chamados pela literatura de “meninos em situação de rua”. À época, esse achado de pesquisa causou desconforto à política municipal local, que se organizava com instituições filantrópicas para buscar uma “solução definitiva” para esses meninos, internando-os. Ao expormos a situação dessas crianças, com família e laços afetivos, mostramos que a política adequada não seria separá-los de suas famílias, mas fortalecer os laços existentes e, com o conjunto de políticas sociais, viabilizar mudanças na situação econômica e social de seus responsáveis, direcionando as crianças para o mundo infantil (a escola e o brincar).

Ainda, em 1993, na UFMS, iniciei o projeto de extensão *Práticas pedagógicas em instituições não escolares*, com a formação de graduandos para atuarem na Enfermaria Pediátrica do Hospital da Sociedade Beneficência Corumbaense (a Santa Casa de Corumbá) e na Casa de Massa Barro, instituição formada a partir dos trabalhos de D. Ida Sanches Mônaco e D. Josephina Por Deus da Silva, com o apoio da artista plástica Maria do Barro e do escritor e filantropo Gabriel Vandoni de Barros (Dr. Gabi) (MÜLLER, 2005), hoje uma cooperativa (<http://casademassabarro.blogspot.pt/>). A proposta geral do projeto consistiu em construir a atuação do educador em diferentes instituições sociais, considerando a organização e o controle dessas entidades, por um lado, e as características do desenvolvimento infantil e a importância da ludicidade, por outro.

Com grande interesse dos alunos e a chegada da colega Anamaria Santana da Silva, o projeto foi ampliado para a Casa de Recuperação Infantil Padre Antônio Müller (CRIPAM), instituição de atendimento à criança pequena com desnutrição. Nesses espaços, trabalhávamos com ludicidade e literatura infantil. Para dar suporte às atividades do Projeto, conseguimos o oferecimento constante da disciplina optativa do Curso de Pedagogia *Práticas pedagógicas em instituições sociais não escolares*, sempre com a presença de alunos da Pedagogia e da Psicologia. Foi um período de intensa formação e de estudos sobre as possibilidades da educação fora dos muros escolares e

sobre as situações de exclusão, desigualdade social e de seu controle. Rer Erving Goffman e Michel Foucault, autores já conhecidos na minha graduação, foi essencial. Nesse período, conseguimos amadurecer as ações do CREIA, o que certamente foi determinante para a elaboração, quase 15 anos depois, do projeto do Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social do *Campus* do Pantanal.

Tão logo o grupo de pesquisa do CREIA se formou, fomos convidadas a assumir uma representação no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Corumbá. Participei do Conselho durante duas gestões, uma delas com a companhia da professora Maria de Lourdes, quando desenvolvemos uma pesquisa, e posterior artigo, sobre a situação da infância e da adolescência em Corumbá e seu atendimento pelas políticas sociais da região (CONTINI; KASSAR, 1998). Côrtes (2005) afirma que os conselhos de políticas públicas e de direitos constituem-se um fenômeno sociopolítico que chama atenção pelo ineditismo. Processos de descentralização em áreas de política social condicionaram a “transferência de recursos financeiros da esfera federal para as subnacionais de governo, visando à criação de fóruns participatórios em nível federal, estadual e municipal da administração pública” (p. 145). Em Corumbá, em diferentes gestões, pudemos participar desse fórum e discutir e propor ações municipais na área dos direitos da infância e da adolescência e, ainda, observar o movimento de diferentes protagonistas nesse processo.

Como atividade do CREIA, em 1995, lançamos a Re-criação, revista do CREIA (ISSN 1517-9826). A proposta do periódico era dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelo grupo, com a colaboração imprescindível dos alunos participantes dos projetos de pesquisa com seus Planos de Iniciação Científica (com ou sem bolsa), e às de colegas de outras instituições que se dedicavam às questões relacionadas aos direitos da infância e da adolescência. Infelizmente, o excesso de atividades na universidade levou-nos a abandonar a revista, com muita tristeza. O último número saiu em 2003. Desse período de intenso trabalho, houve vários resultados, dentre os quais as publicações: *Meninos de rua versus crianças: desafios de uma pesquisa* (CONTINI; KASSAR, 1995), *A infância e a adolescência na fronteira Brasil – Bolívia* (ROSA et al. 1997), *A situação da infância e da adolescência diante do movimento social*. (ROSA et al. 2001), *A infância e a adolescência marginalizadas diante do movimento social* (KASSAR et al., 2002), *A questão do abuso e exploração sexual em crianças no interior do Brasil: aspectos da zona urbana e rural* (SANTOS; ROCHA; KASSAR, 2002), *Caracterização sócio-econômica das famílias de crianças*

que freqüentaram classes especiais para deficientes mentais no período de 1988-1991 em Corumbá (ESPIRITO SANTO; NASCIMENTO; KASSAR, 2000, 2003), *A imagem da escola para os alunos que vivenciaram o processo de diagnóstico psicoeducacional, no município de Corumbá-MS, durante o período de 1988-1991* (BASTOS; KASSAR, 2003), *A sexualidade na realidade de crianças e adolescentes que vivem em assentamento rural e a questão do abuso sexual* (ROCHA; KASSAR, 2003), *Significado econômico das atividades das crianças/adolescentes de (ou nas) ruas para suas famílias* (BARROS; KASSAR, 2000, 2003), *Identificação da procedência das crianças de rua da região de fronteira Corumbá-BR e Puerto Aguirre-BO* (CUNHA; KASSAR, 2003), *Deficiência e situação econômica: contribuições para um debate*(KASSAR; ESPIRITO SANTO; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2006).

Ainda em 1995, passamos a organizar, na UFMS, o Fórum Permanente de Estudos, Pesquisas e Capacitação de Recursos Humanos em Educação Especial, com o empenho de Antônio Lino de Sá e Alexandra Ayach Anache. Chegamos a promover um grande encontro, em que se reuniram, em Campo Grande, representantes dos diferentes municípios de Mato Grosso do Sul, com a presença da então Secretária Nacional de Educação Especial Rosita Edler Carvalho. O documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) acabava de ser divulgado. Apesar de registrar alguns avanços em relação aos direitos sociais das pessoas com deficiências, como o entendimento de que “as relações custo-benefício na educação especial não devem prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão” (p. 40) e prever o atendimento “obrigatório em estimulação essencial, de forma a prevenir o agravamento das condições de crianças de 0 a 3 anos” (p. 51), o texto era passível de muitas críticas, sobretudo por manter o espaço das classes e escolas especiais, sem atacar os problemas existentes naquele momento, como a inoperância desses espaços, e por naturalizar a parceria com instituições privado-filantrópicas, com cedência de recursos e de professores da rede governamental. Lembro-me de que me impressionei com a postura de Rosita, enfrentando nossas críticas, por vezes agressivas, com serenidade e muito respeito a nós, pesquisadores saindo de “nossas fraldas”.

Nesse mesmo ano, ingressei no Curso de doutoramento na Unicamp. A elaboração do projeto de tese foi expressão de persistentes inquietações que me acompanhavam desde o trabalho na instituição especializada (CEI) e continuaram presentes posteriormente, inclusive durante o mestrado. Da análise de aspectos relativos ao pensamento (ciência e senso comum) que sustenta o conceito que o professor tem

sobre a deficiência mental/intelectual e de como esse profissional direciona sua prática com os alunos, na dissertação de mestrado (KASSAR, 1993), meu foco voltou-se para o próprio aluno com diagnóstico de deficiente mental/intelectual. Como as crenças que a sociedade tem sobre a deficiência impactariam a constituição social da pessoa com deficiência? Para a aproximação do tema final da tese – a constituição social do sujeito com deficiência mental/múltipla e seus modos de participação na sociedade – os diálogos com Ana Luiza Bustamante Smolka e seus estudos (SMOLKA, 1995, 1997, 2000) foram imprescindíveis, assim como a minha participação nas disciplinas e reuniões do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) e o contato com a produção dos professores (SMOLKA; GOES; PINO, 1997a; 1997b; SMOLKA; PINO; GOES, 1998).

Na interlocução com essas vozes, tentei, na tese, construir um olhar diferenciado em relação ao jovem com o diagnóstico de deficiência mental/múltipla (e a considerada severa) e explicitar suas possibilidades de desenvolvimento. Para a pesquisa, voltei à instituição de Campinas cuja equipe eu havia integrado entre 1983 e 1988. Queria ter contato com uma população que, em princípio, fosse desacreditada socialmente (GOFFMAN, 1980) e que provavelmente desde o nascimento tivera um tratamento especial e diferenciado em relação à grande parte das pessoas. Esses parâmetros foram escolhidos a partir da leitura de estudos como os de Omote (1980), Schneider (1977), Glat (1989) e Amaral (1995), que tratam das condições sociais restritivas em que vivem esses sujeitos, que acabam por determinar a sua relação com o mundo e, consequentemente, o seu comportamento.

Outro aspecto observado para a escolha da instituição foi o fato de que todas as instituições especializadas possuem estruturas comuns, com rotinas que as caracterizam e as diferem em relação à sociedade geral, mesmo não sendo instituições totais¹¹. Como exposto em Kassar (1999a, 1999b), os alunos permanecem nelas muitas horas por dia e durante muito tempo de suas vidas. Com a instituição escolhida não era diferente, ainda que possuísse a proposta de encaminhar seus alunos às escolas comuns.

A literatura registra que alunos dessas instituições trazem importantes marcas do processo de institucionalização no desenvolvimento de suas identidades. Assim, assumi como pressuposto que a construção das expectativas dos sujeitos, com suas histórias individuais, se constitui em uma relação dialógica/ideológica, de base

¹¹Ver discussão em Goffman (1974)

material, *a priori*. A perspectiva teórica assumida desde o mestrado foi aprofundada e com as obras de Vygotsky e Bakhtin, no curso do pensamento desenvolvido por Marx e Engels, nos envolvemos para entender e explicar aspectos do desenvolvimento do psiquismo nessas condições materiais. Assumimos, pois, que o surgimento e o desenvolvimento dos processos psíquicos acontecem na apropriação e na transformação de relações sociais (KASSAR, 1999a, 1999b).

O trabalho foi concluído com o título de *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla* (KASSAR, 1999a). Foi publicado como *Deficiência Múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio da história de sujeitos* (KASSAR, 1999b).



A escola de Atenas, Rafael Sanzio, - *Stanza della Segnatura* – Vaticano.

O afresco de Rafael Sanzio, *A escola de Atenas*, na *Stanza della Segnatura* no Vaticano, abre o trabalho, por tomar as figuras centrais como alegoria/síntese do debate acerca do desenvolvimento humano. Como registrado na tese, as posições das mãos de Platão e de Aristóteles, no centro da pintura, expressariam o anseio do homem em decifrar a fonte do conhecimento e da natureza da especificidade humana, entre a existência de uma Verdade imutável e a experimentação sensível e empírica (KASSAR, 1999a, 1999b). Essa discussão fez-se explícita no trabalho, que se propôs a dar voz a sujeitos invisíveis à sociedade: rapazes e moças com diagnósticos de deficiência mental profunda e/ou múltipla (ainda que em alguns jovens a voz pareça ser algo inexistente e/ou imperceptível).

A situação de invisibilidade dessas pessoas é contestável, pois recebem um olhar e um atendimento que os consideram em sua existência. A questão é que a

existência percebida é subtraída de características essenciais às demais pessoas dos mesmos grupos etários e/ou nas mesmas condições sócio-econômico-culturais.

Quando Bengt Nirje (1994) revê seu movimento para a elaboração do princípio de “normalização”, em finais da década de 1960, explica que

[...] you act right when you make available to all persons with intellectual or other impairments or disabilities those patterns of life and conditions of everyday living that are as close as possible to, or indeed the same as, the regular circumstances and ways of life of their communities and their cultures. (p. 17¹²).

Nirje faz essa afirmação devido ao fato de que essas pessoas historicamente têm crescido e permanecido em espaços separados das instituições comuns da sociedade e nesses locais são submetidas a um ritmo e uma organização particulares que são por elas incorporados e lhes impedem de lidar com a vida exterior. Como exemplo dessa peculiaridade, apresento uma situação registrada na tese e, posteriormente, aprofundada em Kassir (2013b): Trata-se de uma ocorrência, dentro da instituição em que a pesquisa foi realizada, com uma jovem de 15 anos, que está em sala de aula com os colegas, o professor e eu. Repentinamente, a jovem levanta-se e dirige-se a um banheiro próximo à sala. Após algum tempo, ouvimos um pequeno barulho (algo leve que cai ao chão) e imediatamente o professor também se levanta e abre a porta do banheiro, para oferecer ajuda. Logo sai de lá anunciando que a jovem está com as calças sujas e diz ir à procura do pai, que está na instituição, para auxiliá-la. Depois de arrumada, nitidamente constrangida, com o olhar baixo e sem direcioná-lo a nenhum de nós, a adolescente se junta ao grupo e permanece dessa forma durante ainda muito tempo. Escolho esta passagem, ao menos, por dois motivos. O primeiro é que esse episódio é corriqueiro em instituições especiais; este aspecto deve ser ressaltado, pois entendo que a crítica não deva ser direcionada ao professor, como indivíduo. Seu comportamento expõe um hermético invólucro social em que pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, deficiência múltipla ou deficiência profunda estão presas. O segundo deve-se ao fato de que a situação se relaciona a comportamentos ligados às funções elementares para qualquer ser humano (urinar, defecar ou ainda menstruar).

¹² [...] quando se possibilita a todas as pessoas com deficiência intelectual ou com outras deficiências os mesmos padrões de vida e condições cotidianas tão próximas quanto possível, ou mesmo as mesmas, das circunstâncias normais/comuns e dos modos de vida da sua comunidade ou de sua cultura (tradução livre).

A partir dessa escolha, as análises que desenvolvo pretendem mostrar que, embora obviamente relacionada às funções biológicas, esta situação para o ser humano envolve compartilhamento de sentidos que só são possíveis na apropriação das práticas sociais e de seus significados (PINO, 1991; 1994). Nesse caso, os significados evidentemente apropriados pela jovem são o uso pertinente do banheiro, com atribuição cultural de sentidos ante o desconforto físico, e a avaliação socialmente adequada da situação que a leva ao constrangimento diante do grupo. Esse episódio tem sua relevância também, pois demonstra o desrespeito da sociedade (representada no papel do professor) em relação à privacidade dessas pessoas e sua desconsideração como um ser sexuado. Ainda, como explorado em Kassar (2013b), tal situação remete-nos a um exemplo discutido por Vygotsky (1995), que nos faz ver que seres humanos e os outros animais compartilham situações biológicas semelhantes (fome, por exemplo), no entanto, apesar de um mesmo motivo impulsionador, os comportamentos subsequentes de um e outro são de *qualidades* totalmente diferentes (KASSAR, 2013b).

Enfim, esse trabalho de pesquisa evidenciou aspectos do desenvolvimento cultural de sujeitos conformados pelas condições materiais de vida, portanto, nesse caso, sob o impacto das políticas públicas brasileiras. Pessoas como Carlos, Mariana e Juliana (nomes fictícios) não poderiam permanecer inaudíveis, apesar da sua grande dificuldade de oralização ou mesmo que “não falem”. Aquele trabalho reforçou-me a certeza de que o convívio com as diferentes dinâmicas sociais pode nos cegar. Nessa cegueira, naturalizamos o absurdo e deixamos de nos indignar.

A atenção às questões relacionadas à constituição do sujeito e sua subjetividade passou a ser foco central em meus estudos (KASSAR, 1996a; 1996b; 1996c, 1997). Registro, aqui, meu desconcerto na apresentação de um trabalho na Universidade de Genebra (KASSAR, 1996a). O ano era 1996 e acontecia a segunda edição da *Conference for Sociocultural Research*, em que se celebrava o centenário dos nascimentos de Jean Piaget e Vygotsky. Para este congresso, havia escolhido o caso do aluno Carlos, de 17 anos, com diagnóstico de deficiência múltipla, seqüela de Sífilis congênita. Dentre suas características orgânicas, possuía visão subnormal e dicção e coordenação motora afetadas por comprometimentos em seu desenvolvimento neurológico; quadro que dificultava a compreensão de sua fala. O caso apresentado relatava uma discussão entre esse aluno e seu professor. O desentendimento ocorria porque o rapaz pedia para ser alfabetizado para, um dia, ser médico veterinário. O professor negava-se a ensinar-lhe a ler e a escrever; dizia ser impossível ao aluno chegar

a essa profissão. A análise do episódio escolhido e levada ao congresso direcionava o foco à posição predeterminante do professor que, no meu entender, deveria buscar elementos para a superação das dificuldades de seus alunos e não negar-lhes um possível desenvolvimento. Para minha surpresa, no debate, o *chairman* de nossa mesa também achou natural que o professor apresentasse ao aluno os limites “esperados”. Nesse momento, dei-me conta de que alguns aspectos da educação das pessoas com deficiências (especialmente aquelas consideradas deficientes intelectuais severas) são questões de pesquisas recorrentes, não superadas nos diferentes países. Essa visão sobre a deficiência intelectual pode explicar a quantidade de instituições especializadas ainda existentes em um número considerável de países europeus (WHO, 2011).

Do olhar entre a psicologia e a política pública decorreram os trabalhos *Constituição social de sujeitos nas práticas cotidianas em uma instituição especializada no atendimento à deficiência múltipla* (KASSAR, 1999c), *Nature-nurture debate implications on the approach of mental disability* (KASSAR, 1999d), *Retrospectiva e perspectiva da educação especial no Brasil* (KASSAR, 1999e), *Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência* (KASSAR, 2000a), *Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira* (KASSAR, 2000b), *Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial* (KASSAR, 2003a).

Durante o período de doutoramento, mesmo afastada da instituição, de 1996 a 1998, conduzi dois outros projetos de pesquisa, em tertúlias campineira e corumbaense: *Sujeitos no contexto das propostas de integração em educação especial, implantadas no estado de Mato Grosso do Sul (1997 – 2003)*, como parte do Projeto Interinstitucional (UNICAMP, UNIMEP, UFMS) *Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva*, coordenado pela professora Ana Luiza Bustamante Smolka, do qual participaram, a partir de 1999 (com a conclusão do doutorado), minhas primeiras orientandas de mestrado Elielma Velasquez de Souza Maiolino e Carmelita Cristina de Oliveira Bueno, além da bolsista PIBIC Érika Cristina Bastos.

O outro foi o projeto *Conhecimento e análise da política educacional de atendimento ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul*, vinculado ao projeto coletivo *Política educacional na trajetória das políticas sociais em Mato Grosso do Sul na década de 80*, coordenado pela professora Ester Senna, quando

ensejei confirmar os dados anteriormente coletados em Corumbá e Ladário sobre os impactos da realização dos procedimentos de diagnóstico psicopedagógico nas escolas locais, na movimentação de matrículas para as classes especiais em todo o estado de Mato Grosso do Sul.

Dessas pesquisas, sucederam-se os trabalhos *Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul* (KASSAR, 2000c), *Análise das transferências entre escolas públicas e privadas no município de Corumbá* (SANTOS et al.2000), *Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais* (KASSAR; OLIVEIRA, 2000), *Políticas nacionais de educação inclusiva - discussão crítica da Resolução 02/2001* (KASSAR, 2002); *Educação especial brasileira no contexto da reforma do estado* (KASSAR, 2003b), *A imagem da escola para os alunos que vivenciaram o processo de diagnóstico psicoeducacional, no município de Corumbá-MS, durante o período de 1988-1991* (BASTOS; KASSAR, 2003) e *Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares* (KASSAR, 2006a).

Os dois últimos textos foram construídos a partir de uma visita/um retorno ao processo de psicodiagnóstico realizado no final da década de 1980, através da percepção de ex-alunos, submetidos a essa experiência. Nessa visita tivemos, então, mais uma surpresa: diferentemente do esperado, encontramos algumas pessoas que tinham lembranças positivas das classes especiais, por ser o local em que alguém havia se dedicado a elas e que, por fim, foram alfabetizadas (KASSAR, 2006a). Especificamente para a elaboração do último texto, comparei a perspectiva de professores sobre seus alunos (coletada no início dos anos 1990) e a de seus ex-alunos, colhida dez anos depois (anos 2000), a respeito da mesma situação. Dentre os ex-alunos localizados, escolhi o caso de Ana (nome fictício), cuja vida escolar iniciara em 1982, aos sete anos, na 1ª série. A aluna continuou matriculada nessa série até o final de 1985; foi transferida para uma classe especial para deficientes mentais em 1986 e aí permaneceu até sua passagem pela avaliação psicopedagógica realizada em 1989, relatada em Kassar (1993, 1994). Após essa avaliação, a aluna foi reencaminhada para uma classe do ensino regular.

O histórico escolar de Ana, registrado nas pastas dos diagnósticos realizados a partir de 1988, indicava que esse não se apresentava como um caso peculiar; ela era uma das dezenas de crianças que tiveram histórias semelhantes em Corumbá (e em Mato Grosso do Sul), no final da década de 1980. Para a análise do material empírico,

partir de estudos elaborados por Bakhtin (1988, 1992), Luria (1979) e Vygotsky (1981, 1984, 1987) e assumi o pressuposto de que a memória das pessoas, tal como seu discurso, é um processo que se constitui mediado na dinâmica das relações em que os sujeitos estão imersos (KASSAR, 2006a). Portanto, o discurso e a própria memória estão circunscritos pelas possibilidades materiais e ideológicas que os produziram. Queria conhecer as histórias contadas (lembradas) por hoje-adultos, ontem-crianças que foram “desacreditadas” (GOFFMAN, 1980) em seu processo escolar. Os depoimentos de ex-alunos e professores foram analisados num contraponto a documentos escolares. No estudo foi possível evidenciar que “na apropriação de pensamentos e de práticas sociais, as vozes dos outros passam a povoar a atividade mental individual” (KASSAR, 2006a, p. 64). No entanto, a apropriação não implica concordância! Nos discursos dos sujeitos, outras vozes são retomadas, tomadas para si, são ratificadas e retificadas, reiteradas e negadas, numa relação dinâmica e polissêmica. Esse movimento de vozes foi flagrado em diferentes momentos e dentre eles, ressalto os argumentos concernentes às causas do chamado “fracasso escolar”, que, como analisado há muito na literatura (PATTO, 1990), frequentemente é atribuído às características das crianças e/ou de suas famílias.

[...] Olinda¹³ [...] dizia acreditar que as crianças de classe especial “não têm estímulo em casa, [eram de] famílias muito pobres, que não ajudavam em nada”. Regina, que em 1990 já atuava como professora há 17 anos, afirma: “Pra mim, a deficiência mental acho que é assim... são pessoas muito carentes mesmo... Carente de tudo, de afeto, de alimentação... bem pobre mesmo”. Mais adiante, enfatiza: “Que a gente vê que são crianças de pais que, assim, bem, que bebe, que briga, que se droga, entendeu?” (KASSAR, 2006a, p. 69)

Ao conjunto de argumentos das professoras soma-se a lembrança de Ana, que conta “... meus pais me ajudavam, meu irmão... [...] eles [os professores] pensavam que meu pai me batia pra ‘mim’ ter esse problema”, como enfrentamento às perguntas vindas de sua professora: “Mas, você nunca apanhou?” (KASSAR, 2006a, p. 69).

Os depoimentos de Ana e das professoras revelam algumas mazelas do ensino obrigatório no Brasil, em que uma criança pode ficar anos sem se apropriar da leitura ou da escrita, apesar de sua frequência escolar cotidiana.

Concluído o doutoramento, passei a atuar como docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a princípio como membro de bancas em diferentes

¹³ Olinda e Regina são nomes fictícios de professoras de classes especiais.

universidades, e logo em seguida como professora e orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), em Campo Grande, na Linha de pesquisa *Estado e políticas públicas* e ministrando as disciplinas: *Temáticas contemporâneas Educacionais da Linha de Pesquisa 'Estado e Políticas Públicas' I e II*, *Aspectos da História da Educação Especial*, *Políticas para Infância e Adolescência* e *Seminário de Pesquisa*.

Nossa linha começou com as colegas Ester Senna, Élcia Esnarriaga Arruda, Regina Cestari e Vera Peroni. Posteriormente, Vera passou a atuar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ingressamos Silvia Helena Brito, Maria Dilnéia Espíndola e eu. Nesse convívio, aprofundei-me na leitura sobre Estado e política educacional. Desses estudos, registro alguns trabalhos: *Reforma do estado e educação especial: preliminares para uma análise* (KASSAR, 2001); *Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS* (KASSAR, 2005); *Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004*. (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006). Estabeleci contatos com pessoas interessantes, dentre eles, orientandos muito especiais, que me levaram a caminhos novos e desconhecidos e a quem tenho muita gratidão.

Uma participação em banca de defesa de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2000, teve um significado especial, pois me colocou em contato com Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia que, futuramente, iriam ser minhas grandes interlocutoras e parceiras no desenvolvimento de pesquisas interinstitucionais. Nesse momento, também conheci o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e as atividades desenvolvidas por Olinda Evangelista. E reencontrei Eneida Oto Shiroma, que já era, para mim, uma referência acadêmica por seus estudos sobre trabalho, qualificação e reestruturação produtiva, mas, até aquele momento, nunca havia ligado o nome acadêmico à pessoa que fizera parte de minha adolescência.

Universidade e Sociedade: intrincadas e íntimas relações

O trabalho na academia propicia diversas vivências, tanto dentro quanto fora da universidade. Estávamos no final de 2002, com grande expectativa em relação ao governo federal seguinte, quando recebi um telefonema com um convite inesperado: ir ao Ministério da Educação (MEC), em Brasília, para concluir um estudo, em desenvolvimento, sobre o papel das classes especiais em escolas inclusivas. O estudo havia principiado no começo daquele ano, com levantamento de informações sobre a situação e as expectativas em relação a esse espaço na escola, em diferentes secretarias de educação de estados e de municípios do país. Soube que tal convite ocorreu por indicação da professora Rosita Edler Carvalho, que conhecia minha dissertação de mestrado e provavelmente pensou que eu poderia contribuir nesse momento. O trabalho estava sob a coordenação da professora Ivanilde Maria Tíbola, à época parte da Secretaria de Educação Especial no MEC.

Aceitei o convite, com a proposta de que participassem também Adriana Laplane e Alexandra Anache, por seus trabalhos de pesquisa e suas reflexões acerca da escola e do diagnóstico educacional. Em Brasília, em contato com inúmeras cartas de municípios e estados e, também, com diferentes versões do que poderia resultar em um documento orientador, ficamos mergulhadas integralmente, entre dois ou três dias de trabalho intenso, até a conclusão de uma versão que teve o nome de *Classe especial: ressignificando sua prática*. Sustentada em uma crítica acerca do papel que as classes especiais assumiram na história educacional no Brasil, especialmente com os alunos considerados deficientes mentais/intelectuais, o documento propunha esse espaço como parte de uma estrutura de Educação Inclusiva, de modo substitutivo temporário e/ou de exceção, em que fossem construídas “inovações pedagógicas, mudanças e melhoria na escola” (BRASIL, 2002, s/p.), que receberiam alunos com características que, por um momento em sua vida escolar, precisariam de uma atenção individualizada (como exemplo, casos de alunos surdo-cegos).

Sabemos, pelo decorrer da história, que na política educacional emanada pelo Governo Federal posterior não houve espaço para as classes especiais. Na educação inclusiva construída a partir de 2003, o atendimento educacional especializado ficou resumido à atuação de profissionais nas salas de recursos multifuncionais, de caráter complementar ou suplementar (BRASIL, 2007; 2008).

De volta a Corumbá, preocupada com as poucas alternativas de atendimento a crianças e jovens da Educação Especial na região, Marilza da Silva Pinheiro – professora atuante nas redes municipal e estadual – e eu elaboramos um projeto para possibilitar que qualquer aluno, mesmo aquele com comprometimentos mais severos, pudesse estudar em escolas comuns públicas. Meu contato com as redes públicas de saúde, educação e assistência já havia iniciado desde a experiência de diagnóstico educacional, entre 1989 e 1990. A partir de 1992, já como docente da UFMS, continuou com a realização de projetos de extensão (Temas em Educação Especial, Brinquedoteca escolar, Erradicação do Trabalho Infantil, Atuação do pedagogo em instituições sociais escolares e não escolares, Formação continuada para os profissionais do Sistema socioeducativo de Mato Grosso do Sul) e organização e/ou participação como docente em Cursos de Especialização (Especialização em Educação Especial, Gestão Educacional e práticas pedagógicas na educação básica, Infância, Adolescência e Políticas Sociais, Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas na Educação, Adolescência, Educação e Trabalho, e Educação básica na perspectiva da educação inclusiva).

Desde o processo de avaliação diagnóstica, anteriormente relatado, as classes especiais foram sendo fechadas, muitas vezes sem a substituição por outros espaços públicos. O atendimento especializado a alunos que o necessitassem, naquela localidade, ficou reduzido ao oferecido pela instituição especializada privado-filantrópica ou às raras salas de recursos. Considerando esse panorama, elaboramos a proposta de um espaço público multidisciplinar, que recebeu o nome de Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (CMADIJ). Esse espaço foi criado com articulação das Secretarias Municipais de Saúde e de Educação de Corumbá em 2003. A partir da implantação desse centro de atendimento, realizamos o projeto de Extensão *Conhecimento e análise dos serviços desenvolvidos pelo CMADIJ* (LOBO; KASSAR, 2009) e os projetos de Iniciação Científica *Conhecimento e análise da situação de inclusão de pessoas com 'necessidades educativas especiais', no município de Corumbá-MS* (JESUS, 2004), *Aspectos do cotidiano escolar de alunos*

com deficiência incluídos nas escolas do ensino público municipal da cidade de Corumbá (OLIVEIRA, 2005), *O papel do núcleo de Educação Especial para a implantação da Educação Inclusiva no município de Corumbá* (RODRIGUES, 2008), *A organização didática do professor do ensino fundamental do processo de inclusão* (LEIJOTO, 2009) e, mais recentemente, o trabalho de conclusão de curso *O acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de Corumbá* (ALVES, 2014).

Também em 2003 elaboramos um projeto para a implantação de um Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente – CAICA. Esse centro teve por objetivo aproximar e viabilizar ações direcionadas à infância e à adolescência em relação ao cumprimento dos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 9069/90. Foi implantado pela Secretaria Municipal de Assistência. Além do projeto, realizamos capacitações com os profissionais para trabalharem como educadores de rua e de acolhimento em situações de adversidade.

Com as mudanças nas administrações municipais, o CAICA foi desativado e o CMADIJ tem passado por reconfigurações, a depender da política local. Autores como Cunha (1991), que analisam o desenvolvimento da política educacional no país, registram a existência de descontinuidades dos projetos e programas. Para o autor, uma das explicações para a interrupção dessas ações seria o que ele denomina de “eleitoralismo”, que se refere à preocupação do impacto que as medidas podem trazer aos resultados nas urnas. Desse modo, as políticas implantadas se caracterizam mais como políticas de governo que políticas de estado¹⁴.

Uma das alterações mais recentes do CMADIJ foi a retirada, desse setor, dos profissionais da área de saúde, pela própria Secretaria Municipal de Saúde de Corumbá. No mesmo período, a Prefeitura Municipal assinou um convênio com a instituição especializada privado-filantrópica local que a permitiu habilitar-se como Centro Especializado em Reabilitação (CER), passando a integrar a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

Marcelo Andrade (ANDRADE, 2015), em artigo em que analisa movimentos sociais no campo da educação esclarece, a partir de interlocução com Johnson (1977), que esses podem ser entendidos partir de três categorias distintas (mas, articuladas): *resistência, reforma e revolução*. A resistência diz respeito à tentativa de

¹⁴ Oliveira (2011) apresenta os conceitos de política de estado e de governo, ao analisar a política nacional.

combater algo considerado injusto diante de uma situação em que não seriam possíveis grandes alterações, em determinado momento histórico. A categoria da reforma expressa a busca de uma mudança possível e desejada pelo movimento com vias a “melhorar as condições de vida e a organização dentro de um sistema social estabelecido e aceito” (ANDRADE, 2015, p. 821). Já os movimentos vistos como revolucionários seriam os que, “numa perspectiva de horizonte de sentido, não abrem mão da resistência e da reforma, mas vislumbram mudanças sociais sistêmicas e estruturais, seja na economia, na política, na cultura, na socialização e [...] na educação” (p. 822). Todas essas categorias implicam uma intenção à superação de um estado atual.

A partir dessas análises tento entender as posições tomadas pela instituição especializada privado-filantrópica local em situações de embates públicos, como nas Conferências intermunicipais, estaduais e nacionais de Educação, apresentando-se como *sociedade civil organizada* e porta-voz das pessoas com deficiências. A instituição faz parte de uma federação nacional. Quando, em 1954, a primeira dessas associações foi criada apresentou-se como o início de um “movimento” em prol da criança excepcional que deveria estender-se como uma rede em todo o território nacional (SILVA, 1995) e assim o fez: o movimento hoje congrega a “Federação Nacional das Apaes, 23 Federações das Apaes nos Estados e mais de duas mil Apaes distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência”. Apresenta-se como “o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação”¹⁵.

O CMADIJ teve por objetivo oferecer educação especializada e atendimento de saúde aos alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns (RODRIGUES, 2009) e, à época, sua criação recebeu críticas da instituição especializada. Nesse quadro há, ao menos, duas questões importantes a serem futuramente investigadas: Uma concerne à posição da instituição especializada apresentando-se como porta-voz dos interesses das pessoas com deficiências, como sociedade civil organizada. Gohn (2013) entende que as Organizações Não Governamentais (ONG), como Terceiro Setor, não têm perfil ideológico definido; tendem a defender as “políticas de parcerias entre o setor público com as entidades privadas sem fins lucrativos e o alargamento do espaço público não estatal”, sendo que sua atuação hodierna gera situações contraditórias, pois se de um lado podem atuar

¹⁵ Disponível em: <https://apaebritil.org.br/page/2>

como geradores de solidariedade e exercer um papel educativo junto à população, “aumentando sua consciência quanto aos problemas sociais e políticos da realidade”, por outro “reforçam as políticas sociais compensatórias ao intermediarem as ações assistenciais do governo” (p. 247). A outra diz respeito à desvalorização do espaço público em detrimento do privado, situação essa recorrente no país (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006; ADRIÃO; PERONI, 2009).

A instituição privado-assistencial local assume o perfil de ONG defensora dos direitos das pessoas com deficiências e, nessa posição, participa de conselhos, fóruns e conferências. No entanto, se tal associação já teve um caráter de movimento social, com características de *resistência*, *reforma* e *revolução* visando à alteração de um *status quo*, parece-me que hoje busca a manutenção da situação vigente, apresentando-se, muitas vezes, como obstáculo a possíveis mudanças. Não desprezando o fato de que o encolhimento das ações do CMADIJ é uma opção da política municipal, é bastante provável que ela tenha tido o apoio da instituição especializada privado-filantrópica local.

O setor educacional do CMADIJ deve prosseguir em funcionamento, por encontrar base legal em uma determinação da Resolução CNE/CEB 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que fica determinado que

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Art. 3º, Parágrafo único).

No artigo *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul*, construído em coautoria com Andressa Santos Rebelo, Marcelo Messias Rondon e José Fonseca da Rocha Filho¹⁶, conseguimos analisar esse e outros aspectos da educação em Corumbá. Quanto ao CAICA, talvez por dificuldade pessoal, nunca me debrucei a investigar profundamente sua implantação, seu funcionamento e o encerramento das suas atividades. Como já dito, o contato sistemático com a educação, a saúde e a assistência públicas da região não era novidade para mim e, nesse longo convívio, conheci seus problemas, inclusive a persistência das descontinuidades. A formulação de projetos juntamente com os profissionais das redes

¹⁶ Artigo enviado e aprovado, que deverá ser publicado até o próximo ano.

públicas é extremamente gratificante, mas algumas vezes a frustração decorrente do “desaparecimento” dessas ações tem peso equivalente ou maior que o da gratificação. É bastante desolador ver equipes formadas, crianças e famílias satisfeitas com o acolhimento e, abruptamente, os profissionais serem deslocados de seus postos ou demitidos. Assistir ao esfacelamento de estruturas inteiras, em pleno funcionamento, foi muito difícil.

Bem, se há descontinuidades em diferentes segmentos, na universidade pública ainda é possível encontrar espaço para a construção de sonhos e projetos contínuos e compartilhados. O Curso de Pedagogia é um bom exemplo desse dinamismo: desde o início de minha vivência nesse Curso em Corumbá, vejo passar colegas dedicados a seus alunos, empolgados com as possibilidades que a docência oferece, comprometidos com a educação pública e, principalmente, com características de resignação e criatividade incríveis diante de situações de adversidade, como às vezes ocorrem nas constantes alterações dos projetos pedagógicos do Curso. Se colegas vão-se, outros chegam e renovam os votos de compromisso com a educação brasileira. Entre idas e vindas, alunos tornam-se docentes, vão e voltam, ficam sempre... Alexandre Cougo de Cougo, Ana Carolina Pontes da Costa, Anamaria Santana da Silva, Andressa Santos Rebelo, Bárbara Amaral Martins, Cláudia Araújo de Lima, Daiani Damm Tonetto Riedner, Débora Catarina Silva, Dimair de Souza França, Edelir Salomão Garcia, Edil Maria Moraes Navarro, Ester Senna, Eurize Caldas Pessanha, Fabiano Antonio dos Santos, Fabrício Santiago Almeida, Hellen Jaqueline Marques, José Luís Finocchio, Leandro Costa Vieira, Lecir da Silva Rodrigues, Márcia Regina do Nascimento Sambugari, Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo Nery, Protásio Nery, Regina Cestari, Silvia Adriana Rodrigues, Solange Gattass Fabi, Tammi Flavie Peres Borges... Na Pedagogia, conseguimos, hoje, um curso com características, ao mesmo tempo, únicas e plurais, no qual buscamos abarcar o local, o específico e também o que é erigido na história geral da humanidade, pertencente a todo o ser humano. Meu compromisso nesse curso tem sido, dentre outros, inquietar o outro para a diversidade e para o diferente, inquietude materializada no oferecimento de disciplinas como *Introdução a Educação Especial*, *Estudos Aprofundados em Educação Especial* e *Práticas Pedagógicas e Pesquisa II* (Educação Especial).

O olhar para a diversidade também esteve presente no curso de pós-graduação *lato sensu* *Infância, Adolescência e políticas sociais* que, em especial, merece destaque, pela experiência e por suas consequências posteriores. A elaboração

desse curso e a realização das atividades de pesquisa, extensão e ensino de graduação, já comentadas, ajudaram a fundamentar melhor o modo de pensar a infância e a adolescência e, posteriormente, a concretizar a formulação do projeto do Programa de pós-graduação em Educação - Educação Social, implantado em 2008 no *Campus* do Pantanal.

Entre 2004 e 2005, realizamos outro trabalho de forte intervenção na região. O CREIA, com apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), desenvolveu um conjunto de ações para enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes, como parte do Programa de Ação Integrado para combater o Tráfico e a Exploração Sexual Comercial de Meninos e Meninas no Brasil - BRA/03/03P/USA - Programa de Ação 21.03. O tema já havia sido anteriormente por nós abordado na realização de um levantamento local da situação, para atender a uma demanda da Prefeitura Municipal de Corumbá em 2001, quando o acadêmico Roberson Souza das Neves Santos desenvolveu um diagnóstico inicial da situação com o projeto *Exploração sexual comercial em Corumbá*, sob minha orientação. Outros projetos que orientei nessa temática, na forma de Planos de Trabalho de Iniciação Científica CNPq/UFMS, foram *A questão da sexualidade na realidade das crianças e adolescentes que vivem no Assentamento Taquaral, Corumbá/MS: um panorama sobre abuso sexual* (ROCHA, 2002), *Diagnóstico da exploração sexual/comercial no município de Corumbá, MS* (DURAND; SANTOS, 2003); *Estudo de possíveis prejuízos à vida de adolescentes envolvidos na exploração sexual comercial* (DURAND, 2004).

Da interlocução com a OIT - Brasil originaram-se atividades de pesquisa, de intervenção na região (com ações de sensibilização à população sobre a temática e de formação de profissionais para atendimento a crianças e jovens nessa condição) e ainda sugestões e orientações práticas para realização de atividades nesse campo. Como forma de registro e oferecimento de suporte a ações semelhantes no restante do país, elaboramos o livro *Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes e Tráfico para os Mesmos Fins: Contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS*, organizado por Ester Senna, Anamaria Santana da Silva e eu (SILVA, SENNA, KASSAR, 2005), distribuído gratuitamente e até hoje disponível para *download*¹⁷.

¹⁷ Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/documents/publication/wcms_233635.pdf

Dentre as atividades, ressalto a pesquisa desenvolvida com crianças e adolescentes que se encontravam na condição de explorados sexualmente e com profissionais que faziam parte dos setores públicos de atenção à infância e à adolescência (educação, saúde e assistência), pelo desafio de sua realização e pela necessária delicadeza na abordagem da temática. Daí resultou o capítulo *Aspectos Subjetivos da Percepção da Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes em Corumbá*. Os bolsistas, Ághata Gomes Mendonça, Clariane Siqueira Bispo Wounnsoscky, Dayane Cabral Leite, Edith Fany Jobbins, Elizana de Jesus Koberstain, Elvis Augusto Rocha, Hayane Kraytch da Silva Ferreira, Luis Mauro Dias de Oliveira e Roberson Souza das Neves Santos colaboraram intensamente nas diferentes fases da investigação: nas observações preliminares, na coleta de dados, na organização dos dados para análise e nos estudos para a análise propriamente.

Nessa pesquisa, percebemos a complexidade da questão, que envolve crianças e adolescentes que nem sempre identificam-se com a condição de explorados. Desigualdades econômicas e sociais são parte de um panorama complexo que envolve também aspectos culturais e subjetivos. O conceito de *exploração sexual comercial* de crianças e adolescentes é abrangente e possibilita que seja distinguido do conceito de *abuso sexual*, já que o primeiro envolve uma relação de mercado (mesmo que de troca informal). Assim, “refere-se ao processo de tirar proveito sexual de pessoas com menos de 18 anos. A utilização da criança/adolescente como objeto sexual ocorre como uma relação de exploração de trabalho (formalizado ou não)” (KASSAR et al., 2005, p. 36). Na pesquisa, percebemos que aspectos subjetivos estão fortemente envolvidos nessa situação, já que alguns jovens que efetivamente encontram-se na condição de explorados não se identificam como tal, assim como essa situação nem sempre é nítida para os profissionais que deveriam acolhê-los. Um dos aspectos identificados tanto nos depoimentos dos jovens quanto nos do corpo de profissionais é a tênue linha (quase inexistente) entre o conceito de *exploração sexual* e o de *vida sexualmente ativa*. Nesse panorama, aspectos de ordem moral são levantados entre os profissionais e os próprios jovens que passam a julgar e depreciar o comportamento das vítimas de exploração (atribuindo culpa às vítimas), o que não colabora para o enfrentamento do problema.

Em meio a essa movimentação intensa, no segundo semestre de 2005 afastei-me das atividades acadêmicas da UFMS para realizar um estágio pós-doutoral de setembro a dezembro na Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares, ES.), com Pilar Lacasa e janeiro e fevereiro na UNICAMP, com Ana Luiz Smolka, minha orientadora

de sempre. Na Espanha, acompanhei o Grupo *Investigación Imágenes, Palabras e Ideas* (GIPI), coordenado pela professora Lacasa e conheci os colegas Héctor del Castillo e Ana Belén García-Varela, com quem mantemos contatos até os dias de hoje, com o estreitamento das relações acadêmicas na elaboração de projetos de pesquisas compartilhados. Com o grupo, acompanhei o desenvolvimento de pesquisas sobre videogames (*videojuegos*) como instrumentos importantes na relação de aprendizagem escolar e a elaboração de jornais escolares (*periódicos en la escuela primaria*) com crianças em escolas de educação obrigatória. Também aprofundi a leitura relativa à etnografia.

Durante o período, visitei a Universidade de Utrecht, na Holanda, e fui apresentada à professora daquela instituição Mariëtte de Haan, por Ana Luiza Smolka. Esse contato, apesar de muito breve, marcou-me pela observação de um problema que o grupo de pesquisa de Mariëtte de Haan estava tentando abordar, naquele momento, relacionado à escolarização de filhos de imigrantes, que vinham com histórias e culturas diversificadas e não eram usuários da língua holandesa (DE HAAN; ELBERS, 2005).

Dessa experiência, alguns frutos surgiram logo em seguida e outros, muitos anos depois: *Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia* (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006), *Aspectos da educação especial na Espanha* (KASSAR, 2010a), *Contribuciones del enfoque etnográfico a la investigación sobre alumnos con discapacidades múltiples en proceso escolar* (DE CARVALHO, 2013).

Por vezes, é necessário um tempo para a elaboração, digestão e sedimentação do processo de conhecer... Algumas das experiências vividas em 2005 passaram a fazer parte de minhas atenções como pesquisadora, apenas muitos anos mais tarde, quando nós, no CREIA, resolvemos construir um projeto de pesquisa que previa um estudo em forma de pesquisa-ação, com a construção de blogs com crianças em uma escola pública de Corumbá.

Tempos de muito movimento e muito envolvimento na/com a educação

A conclusão do doutoramento empurrou-me também para outro lócus: membro constante do GT 15 da ANPEd, onde exerci a coordenação entre 2000 e 2002, a vice coordenação entre 2007 e 2008 e atuei como consultora *ad hoc* em algumas gestões. Lembro-me do GT que comecei a frequentar, como aluna de mestrado, e que aprendi a respeitar, a viver e com ele me deleitar. Nesse grupo, fiz parte da elaboração de trabalhos conjuntos, como o publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, em 2005, coordenado pelos professores Júlio Romero Ferreira e José Geraldo Bueno: *Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das Unidades da Federação* (BUENO *et al.*, 2005), em que também participaram os professores colaboradores para cada região do país, Cláudio Roberto Baptista (UFRGS), Ivanilde Nepomuceno (UEPA) e Rita Vieira de Figueiredo (UFC).

Sob a coordenação da professora Rosângela Gavioli Prieto (USP), desenvolvemos o trabalho *Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*¹⁸, quando tive o prazer de receber a cooperação fundamental de duas orientandas: Fabiana Maria das Graças Soares de Oliveira e Nesdete Mesquita Corrêa.

Na frequência constante em reuniões da ANPEd (nacionais ou regionais), fui/sou cúmplice do movimento que o grupo de pesquisadores da Educação Especial atravessou/atravessa, crescendo e se articulando sob diferentes formas: grupos de pesquisa, organização de coletâneas ou dossiês, bancas de defesas ou de concursos, encontros como o Congresso Brasileiro de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, o Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial da ABPEE, o Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina, as Jornadas de Educação Especial da UNESP de Marília, dentre outros eventos, onde passamos a escutar, criticar, reclamar, trocar, combinar e “descombinar” projetos com antigos e novos parceiros de caminhadas: Cristina Broglia Feitosa de

¹⁸ Disponível em http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf

Lacerda, Maria de Fátima Carvalho, Marilda Moraes Garcia Bruno, Rosângela Gavioli Prietro, Enicéia Gonçalves Mendes, Eduardo José Manzini, Anna Augusta Sampaio Oliveira, Anna Maria Lunardi Padilha, Maria Inês Naujorks, Soraia Napoleão Freitas, Antônio Carlos do Nascimento Osório, Marcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza, Débora Dainêz...

Foi também no espaço do GT 15 que tive o privilégio de assistir à formação de outro grupo de trabalho, impulsionado por três pesquisadores: Denise Meyrelles de Jesus, Cláudio Roberto Baptista e Kátia Regina Moreno Caiado. Esse grupo teve origem em 2004, quando esses pesquisadores tiveram a ideia de reunir colegas para fazer um levantamento do que existia de pesquisa produzida no país a respeito da Educação Especial. Assim surgiu o conjunto de Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação Especial. O tema do primeiro encontro, como não poderia deixar de ser, foi *Mapeando produções*. Tive a felicidade de participar desse grupo, que foi se expandindo até o nosso último encontro no ano de 2011, em Nova Almeida, ES, quando discutimos aspectos do atendimento educacional especializado. Fazem parte desse movimento os trabalhos: *Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS* (KASSAR, 2005), *Políticas de inclusão: o verso e reverso de discursos e práticas* (KASSAR; ARRUDA; SANTOS, 2006; 2007), *Educação especial e Pierre Bourdieu: algumas contribuições* (KASSAR, 2007), *Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo* (KASSAR; GARCIA, 2009), *Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso* (KASSAR; RODRIGUES; LEIJOTO, 2011)¹⁹ e *O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial* (KASSAR; REBELO, 2013).

Esses eventos eram esperados por mim; sabia que ao menos a cada dois anos iria reunir-me a colegas com os quais fui aprendendo a ser professora e pesquisadora. Essa atividade também favoreceu o encontro com as companheiras de UNICAMP e de GPPL Ivone Martins de Oliveira e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (Cida), e conhecer outras pessoas como Sônia Lopes Victor e a sempre alegre turma de orientandos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES.

Nesses seminários, pude sentir a força das palavras de minhas colegas Denise Meyrelles de Jesus, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e Agda Felipe da

¹⁹ O trabalho apresentado foi *Possibilidades de atendimento de educação especial no movimento da educação inclusiva: estudo de um caso* (KASSAR; RODRIGUES, 2009) e posteriormente foi revisto, ampliado e publicado em Kassar; Rodrigues; Leijoto (2011).

Silva Gonçalves, que afirmam que “os professores têm um importante papel a desempenhar na reinvenção da sociedade e que sua formação profissional é parte de um projeto político mais amplo e de luta social” (JESUS; BARRETO; GONCALVES, 2011, p. 77-78). Aqueles momentos foram singulares em minha formação.

Para minha surpresa e tristeza, meus colegas entenderam que os seminários já haviam cumprido seu papel e o grupo encerrou suas reuniões com um último encontro no estado em que havia sido formado, o Espírito Santo. Fiz parte dessa breve história e pude registrá-la de forma rápida, mas marcante em minha vida, em um prefácio (KASSAR, 2013c).

De volta ao âmbito da ANPEd, nesse espaço participei de comissões de avaliação de periódicos da área de Educação, em 2012 e 2015, e de 2013 a 2015 assumi a vice-presidência da Associação, pela região Centro-Oeste.



Fotografia em cerimônia de posse da diretoria da ANPEd em dezembro de 2013 (<http://www.anped.org.br/news/cerimonia-de-posse-da-diretoria-e-conselho-fiscal-2013-2015>).

O trabalho na diretoria, embora estressante e às vezes tenso, com implementação de alterações já aprovadas em assembleias anteriores à nossa posse e com documentos importantes a serem trabalhados com a coletividade de coordenadores de GT, com a Comissão Científica e com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação (FORPRED), compreendeu situações muito alegres, descontraídas, de afetividade e de constante aprendizado. A tranquilidade de Maria Margarida Machado, nossa presidente, e de Andrea Barbosa Gouveia, então vice-presidente da região Sul e atual presidente, favoreceu o transcorrer de dois anos intensos e muito produtivos para o nosso grupo: Alfredo Macedo Gomes, Antônio Carlos Rodrigues de Amorim, Elizeu Clementino de Souza, José Geraldo Silveira Bueno - querido colega de GT 15, Paulo Cesar Rodrigues Carrano e Vera Lucia Jacob Chaves.

Das duas situações de avaliação de periódicos, tenho claras e felizes lembranças, pois convivi com um pequeno grupo em trabalho intenso em duas oportunidades diferentes (2012 e 2015). Alguns colegas estiveram nos dois momentos, dentre os quais Marcelo Andrade, de quem tenho uma lembrança especial. Primeiramente pela parceria séria e constante, especialmente em 2015, quando redigimos o relatório final do processo de avaliação²⁰ e, também, porque de nossa parceria originou a construção de uma proposta de Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre nosso Programa de pós-graduação em Educação em Corumbá e o Programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), dos quais éramos coordenadores.

Durante esse período, ainda com atividades no Programa de pós-graduação em Educação em Campo Grande, em Corumbá continuei envolvida com a graduação, com cursos de pós-graduação *lato sensu*, projetos de extensão e, com o envolvimento das colegas do CREIA, com o projeto de pesquisa *Inclusão Social e garantia de direitos: a Criança e o Adolescente como sujeitos da história* de 2006 a 2011 (Edital MCT/CNPq 50/2006 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Propúnhamos a acompanhar e avaliar a implantação de projetos públicos e seu funcionamento no atendimento a crianças e adolescentes, levando-se em consideração a participação dos sujeitos envolvidos no processo. A atenção ao tema da *inclusão* foi fortalecida com a orientação de doutoramento de Carina Elisabeth Maciel, que se dedicou a estudar o discurso de inclusão nas políticas de educação superior.

O Brasil entrou na década de 1990 com dupla atribuição (comprometimentos esses aparentemente antagônicos): o dever constitucional de implantar direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 e o compromisso internacional de incorporar a perspectiva de modernização, coerente ao movimento neoliberal, de reorganização da economia, o que leva a diminuição das ações público-estatais no campo das políticas sociais (ANDERSON, 1996). Fernando Henrique Cardoso (1994-1998; 1998-2002) assumiu o governo federal, com discurso direcionado à construção de uma “terceira via”, posição expressa claramente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (BRASIL, 1995). Nessa perspectiva, os setores da educação e da saúde são entendidos como *serviços* e para seu funcionamento adequado devem ser geridos não exclusivamente pelas instituições públicas estatais, mas por

²⁰ Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_finalizado_divulgado_out2015.pdf

parcerias com instituições denominadas de *públicas não estatais*, nas formas de Organizações Não Governamentais (ONG), como *terceiro setor*.

Estudos realizados com Carina e Ester Senna nos levaram a perceber que o foco de pesquisa direcionado ao discurso da inclusão era mais do que justificado, ao menos por dois aspectos. Um primeiro é a possibilidade de análise de implantação de políticas denominadas de *inclusivas*, dentro de um contexto de controle de gastos públicos, sustentada pela perspectiva neoliberal. O segundo aspecto referia-se ao interesse em compreender como tal discurso se disseminava em meio a uma sociedade que pode ser caracterizada como *excludente*, com grande parcela da população em situação de pobreza ou miséria (MACIEL; KASSAR, 2011).

Cabe dizer que ações direcionadas para o alívio da pobreza não são incoerentes à implantação da perspectiva neoliberal. Conceitos de cidadania, inclusão social, equidade, entre outros, são plenamente compatíveis com a sociedade capitalista contemporânea (MACIEL; KASSAR, 2011). Vieira (2007) nos esclarece que

No âmbito da democracia liberal, a desigualdade social, a dominação de uma classe sobre a outra pode ser admitida desde que esteja assegurada a igualdade de cidadania. [...] A cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. [...] A condição de cidadão encerra forte apelo para participar da vida social, o qual nasce e frutifica na convicção de que a sociedade consiste em patrimônio pertencente a todas as pessoas. (VIEIRA, 2007, p. 190).

Desigualdade social não é, então, um problema para as sociedades capitalistas, desde que a estrutura social não sofra abalos (MACIEL; KASSAR, 2011).

Como já mencionado anteriormente, o Brasil aprova a Constituição Federal de 1988, que enfatiza a garantia dos direitos sociais, com a universalização de atendimentos fundamentais a população brasileira (educação, saúde e assistência). É nesse contexto que surgem ações direcionadas estrategicamente à criança e ao adolescente, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Sentinela, de ações contra a exploração sexual infantil,

No governo seguinte, o Plano Plurianual (2004 – 2007) de governo Luiz Inácio Lula da Silva apresenta a proposição de “alcançar o máximo crescimento possível, ampliar a inclusão social, reduzir o desemprego e as disparidades regionais e

fortalecer a cidadania com as restrições decorrentes da necessidade de consolidar a estabilidade macroeconômica no País” (BRASIL, s/d, p.6, apud SENNA, KASSAR; BRITO, 2009). É nesse período que ocorre a IV Conferência Nacional de Assistência Social, em 2003, onde foi deliberada a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Dessa forma, programas lançados e implantados anteriormente passaram a fazer parte da Política Nacional de Assistência Social e receber atenção do SUAS, dentro de sua estrutura de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centros de Referência de Especializados da Assistência Social (CREAS)

São desse período, os trabalhos *Políticas públicas para a juventude* (SANTANA; SILVA; KASSAR, 2006), *Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais...* (KASSAR, 2006b), *Integração/inclusão: desafios e contradições* (KASSAR, 2006c), *Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso* (KASSAR; OLIVEIRA; SILVA, 2007), *O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos* (KASSAR, 2010b), *Os cursinhos populares e alunos das camadas populares: iniciação ao tema* (OLIVEIRA et al., 2010), *Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola* (KASSAR, 2010c). Algumas das orientações foram: *O atendimento à criança pobre, abandonada e sem família em Corumbá (MT): o caso do Colégio Salesiano Imaculada Conceição* (MORAES, 2011), *Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá – MS*, (SILVA, 2011).

Com o CREIA completando 20 anos de existência e com a conclusão do projeto de pesquisa sobre inclusão social, Anamaria Santana da Silva, Andressa Santos Rebelo, Carmem Adélia Saad Costa, Catarina Maria Costa Marques Pereira da Rosa, Edelir Salomão Garcia, Ester Senna, Jolise Saad Leite e com a colaboração de Regina



Baruki Fonseca e de alunos de graduação e pós-graduação, dedicamos a outro projeto coletivo: *Políticas e práticas educativas para a infância e a adolescência em região de fronteira de Mato Grosso do Sul*, de 2013 a 2016. O objetivo geral dessa pesquisa foi estudar aspectos da materialização das políticas públicas sociais (educação, sistema único da assistência social

e sistema único de saúde), que tinham como foco o atendimento à infância e à adolescência, na região noroeste de fronteira do estado de Mato Grosso do Sul (municípios de Corumbá e Ladário), nos territórios rural e urbano, como aprofundamento da temática da pesquisa anterior. Dentre as atividades desse projeto, iniciamos a pesquisa-ação com a construção de blogs²¹ em uma escola municipal, como comentado acima, cuja continuidade ocorreu até o final de 2017, com um projeto de extensão denominado *Instrumentalização de confecção de blog com crianças na primeira fase do Ensino Fundamental*, sob a coordenação e o desenvolvimento da professora Andressa Santos Rebelo.

Essa atividade levou-nos a ampliar o contato entre nosso grupo e os pesquisadores da Universidad de Alcalá, de modo que, em 2016, recebemos a visita dos doutorandos Patricia Gómez Hernández e Carlos Monge López para realização de seus estudos em Corumbá, com grupos de pesquisa do PPGE – Educação Social e do CREIA, por três meses. Essa visita propiciou o convite para minha participação na banca de defesa tese de Carlos Monge López, em Alcalá, em março de 2018.

Dentre as políticas sociais, a política educacional brasileira passava por várias mudanças. Talvez a mais impactante tenha sido a proposta de formação de um “sistema educacional inclusivo”, iniciado em 2003, com a disseminação do Programa do Governo Federal *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* em todo o território nacional. Tratava-se de um programa de formação de gestores e professores na temática da educação inclusiva, por meio de multiplicadores. Com foco específico na política de educação inclusiva, em 2007 iniciamos o projeto *Educação Inclusiva: Proposta Política e Cotidiano Escolar*, de 2007 a 2014, (Edital Produtividade em Pesquisa - 2008), com o objetivo de acompanhar e avaliar a implantação dos programas que a materializavam.

Logo o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* ganhou nossa atenção especial por sua abrangência, pois desde seu início apresentou-se como uma ação de grande capilaridade, já que instituiu convênio com 144 municípios distribuídos em todas as regiões brasileiras, que assumiram a responsabilidade como *município-polo*, com ações de multiplicadores para outros 2.583 municípios em suas áreas de abrangência (BRASIL/MEC/ SEESP, 2006 *apud* KASSAR; MELETTI, 2012). Com a pretensão de conhecê-lo melhor, a partir de 2010, escrevemos o projeto interinstitucional *Desafios da política de educação especial, na perspectiva da*

²¹ Pode ser acompanhado em: <http://www.ppees.ufms.br/blogcaic/>

*educação inclusiva em municípios brasileiros*²², que foi o modo encontrado de formalizar interlocuções assistemáticas entre colegas para o estudo desse e de outros programas da educação inclusiva em implantação.

Por ocasião do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, realizado na Universidade de Londrina (UEL) em final de 2007, acordamos a criação do grupo de pesquisa *Políticas públicas de educação e educação especial* (<http://ppeeef.ufms.br/>), com cadastro no CNPq (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6662666493383097>).

Inicialmente, no período em que estávamos esboçando o projeto de pesquisa, as interlocuções continuaram assistemáticas. Nesse ínterim, tivemos a ideia de contatar o Professor Paulo Jannuzzi, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que nos esclareceu detalhes e características do trabalho com indicadores educacionais, para que pudéssemos fundamentar nosso projeto. De um primeiro encontro informal, na cidade de Campinas, de que participaram ele, Kátia Caiado, Adriana Laplane e eu, conseguimos viabilizar uma estada do professor Jannuzzi em Corumbá. Era o ano de 2009. O Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal recebia a primeira turma de mestrado e oferecia uma oficina intitulada *Políticas Educacionais e Indicadores Sociais*, em que estudamos conceitos e usos de indicadores sociais, especialmente na política educacional. À época, o professor Jannuzzi ressaltou que os educadores deveriam se apropriar dos números da educação, pois estes estavam nas mãos de economistas e o resultado não estava sendo muito positivo. Dessa atividade, participaram as creietes e a professora Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, a colega com quem compartilhei o táxi em 1996 e que atualmente é docente na UEL.

O grupo amadureceu propostas para a realização de projetos de pesquisa conjuntos: *Desafios da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios brasileiros*, coordenado por mim, já referido anteriormente, com financiamento do CNPq, (Edital MCT/CNPq 14/2010 – Universal), e *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*, financiado pelo Observatório da Educação da Capes (2010-2014), sob a coordenação da professora Silvia Márcia Ferreira Meletti (UEL). O grupo de pesquisa formado para o desenvolvimento desses

²² Ligado ao projeto *Educação Inclusiva: Proposta Política e Cotidiano Escolar*, cadastrado na PROPP em 2007.

projetos contou com Adriana Lia Friszman Laplane (UNICAMP), Edelir Salomão Garcia (UFMS), Maria Helena Michels (UFSC), Katia Regina Moreno Caiado (UFSCar) e Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC), além da professora Silvia e eu.

O desenrolar desses projetos, especialmente o apoiado pelo Observatório da Educação da CAPES coordenado por Silvia, proporcionou um período de grande interlocução, formação e amadurecimento como pesquisadora e docente. Era a primeira vez que tínhamos recursos para organizar encontros dos grupos envolvendo alunos de cada universidade integrante, já que das pesquisas participaram também nossos orientandos de graduação e de pós-graduação.

Com todo o grupo de professores e alunos, foram realizados quatro encontros: o primeiro em Londrina, na UEL, em 2011, com a participação do professor Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG) e Odair Sass (PUC-SP); o segundo em Corumbá, com a participação da pesquisadora do INEP Fernanda Becker e do professor Thomas Skrtic, da Universidade de Kansas (EUA), cuja palestra contou com a tradução da professora Regina Baruki Fonseca; o terceiro em Florianópolis, com a participação do professor Alceu Ferraro (UFGRS); e o último no *Campus* de Sorocaba da UFSCar, com as participações de Olinda Evangelista (UFSC) e Roberto Leher (UFRJ).

Durante todos os anos de realização dos trabalhos, tivemos como colaborador constante e apoiador de nossas pesquisas e reuniões o professor José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) que, inclusive, viabilizou a participação do professor Skrtic em Corumbá. Essas foram as quatro edições dos Encontros Interinstitucionais de Pesquisa: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência, em 2011, 2012, 2013 e 2014.

Todos os nossos projetos, até o momento, têm contado com a forte participação de alunos de graduação (bolsistas de Iniciação Científica CNPq, bolsistas CAPES ou voluntários), de mestrandos, doutorandos e, desde 2014, de pós-doutorandos.

Desse período, temos artigos, trabalhos de conclusão de cursos e de iniciação científica, defesas de mestrado e doutorado. O grupo amadureceu interinstitucionalmente, com a construção de *papers* em parceria e participação em bancas, e fortaleceu as ações de pesquisa internamente em cada instituição envolvida. Acredito que o espaço construído de interlocução, além de precioso para os alunos, foi muito rico para nós, orientadores-pesquisadores.

Sob minha orientação, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos vinculados diretamente a essas duas grandes pesquisas: *Análise do processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais* (ARRUDA, 2010), *Trajetória escolar de alunos com necessidades especiais educacionais dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ladário MS* (JESUS, 2010), *O atendimento oferecido pelas creches e pré-escolas aos educandos com necessidades educacionais especiais* (ARRUDA, 2011), *Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximação às proposições de flexibilização/adaptações curriculares*. (LOBO, 2011), *O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho* (CAMARGO, 2011), *Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade* (OLIVEIRA, 2012), *Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência* (REBELO, 2012), *Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande - MS: análise dos indicadores* (CORREA, 2012), *Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação* (SERAFIM, 2014), *O ingresso de pessoas com deficiência na carreira técnico-administrativa da universidade federal de Mato Grosso do Sul – UFMS* (SOUZA, 2014), *O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Deficiência Visual nos Municípios de Corumbá-MS e Ladário-MS* (FRANÇOZO, 2014), *Registro do público da Educação Especial no Censo Escolar: Deficiência Intelectual em Destaque* (LEIJOTO, 2015), *A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)* (REBELO, 2016), *Educação infantil e Educação Especial: os indicadores de matrículas nos municípios de Mato Grosso do Sul (2011-2013)* (RONDON, 2016) e *Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS* (SILVA FILHO, 2017).

Os trabalhos publicados que se originaram desse momento foram: *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva* (KASSAR, 2011a), *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional* (KASSAR, 2011b), *Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade* (KASSAR, 2012a), *Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (KASSAR; MELETTI, 2012), *Possibilidades na formação de*

pesquisadores em educação especial (KASSAR, 2013d), A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências (KASSAR, 2014), Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? (REBELO; KASSAR, 2014), Desafios da implantação de uma política de educação inclusiva em um contexto de diversidade (KASSAR; SERAFIM; FRANÇOZO, 2014), O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino (KASSAR, 2015), As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016), O estado brasileiro e a educação para alunos com deficiências: a instituição privada no contexto da política e educação inclusiva (KASSAR; GARCIA, 2016), Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial (KASSAR, 2016), Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul (KASSAR; RONDON, 2016), Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores (REBELO; OLIVEIRA; KASSAR, 2016), Reflexões acerca do conceito de deficiência mental/intelectual para o delineamento da população escolar brasileira para registro no Censo Escolar (LEIJOTO; KASSAR, 2017).

O momento histórico vivido durante a realização desses projetos foi muito intenso; período de implantação de diferentes programas e ações públicas para a materialização da política de educação inclusiva brasileira. Como já registrado anteriormente, desde a década de 1990, a *inclusão* aparece como mote das ações públicas no Brasil. No tocante ao foco na escolarização dos alunos da Educação Especial, a partir de 2003 a educação inclusiva ganha um contorno específico: direcionamento da matrícula de toda a criança em salas de aulas regulares/comuns e, se necessário, oferecimento de atendimento educacional especializado no período oposto à frequência em sala comum. Esse atendimento educacional especializado ou AEE, a partir de 2007, deveria ocorrer especificamente em salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011b). Essa conformação de atendimento representa o que foi entendido por “sistema educacional inclusivo”, pelo Governo Federal, entre 2003 e meados de 2016, ou seja, durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

As instituições especializadas, que até o final da década de 1990 eram tidas socialmente como as principais responsáveis pela Educação Especial e possuíam grande contingente de alunos em um processo de atendimento substitutivo à escolaridade comum, passam a ser chamadas a alterar sua condição originária para tornarem-se locais de atendimento educacional especializado de caráter completar ou suplementar à escola comum, no cenário delineado a partir de 2003. Os procedimentos que envolveram as ações com o intento de materializar o “sistema educacional inclusivo” foram complexos e, por vezes, tensos. Em Kassir (2011a), há o registro do jogo de forças nesse processo, entre diferentes atores, ainda no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso: Em 2001, um ofício oriundo da Procuradoria da República do Distrito Federal, que versava sobre a matéria *educação inclusiva*, endereçado ao Ministro de Estado da Educação da época, Paulo Renato, continha cópia de uma recomendação ao Conselho Nacional de Educação, a partir do Parecer CNE/CEB 17/2001 e da Resolução CNE/CEB 02/2001. A Procuradoria, na época, entendeu que

[...] tais documentos exarados pela Câmara de Educação Básica (CEB) apesar de corretos em suas considerações iniciais, apesar da defesa da educação inclusiva independentemente de raça, classe, gênero, sexo ou características individuais, ao definirem as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, *contrariam os princípios da igualdade e da não discriminação ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais* e conseqüentemente certos portadores de deficiência [...] [poderiam] ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais (MEC/CNE/CEB, 2002 – grifos meus).

Após análise da documentação, o relator da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação entendeu que o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 obedeceram à própria Constituição e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e que “não encontrou antinomias com o texto constitucional, com textos infraconstitucionais pertinentes. Tampouco encontrou defeitos que desfigurem o preceito constitucional da igualdade, da equidade e da justiça” (*idem*).

O impasse voltou à tona, já em 2003, quando a Secretaria dos Ofícios de Tutela Coletiva de São Paulo enviou ao Conselho Nacional de Educação e à Câmara de Educação Básica outro ofício, com teor semelhante ao da Procuradoria da República, dessa vez com texto mais enfático, solicitando ao Conselho que fizesse “adequações necessárias à Resolução CNE/CEB 2/2001” para que fossem “cumpridas as disposições do Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001” (MEC/CNE/CEB, 2004). O ofício

explicava que o decreto em questão decorreria da assunção, pelo país, da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 198, de 13 de junho de 2001. Assim, diante do assunto, a relatora propôs incluir a referência ao Decreto Legislativo 198/2001 no preâmbulo da Resolução e também com um artigo na Res. CNE/CEB 2/2001, nos seguintes termos: “Os sistemas de ensino atenderão ainda aos dispositivos do Decreto 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (MEC/CNE/CEB, 2004 *apud* KASSAR, 2011a, p. 53).

O documento continha também outras propostas, como a transformação de escolas especiais em centros de atendimento educacional especializados e o fim da possibilidade de que outro atendimento fosse substitutivo à escolaridade comum. Tais recomendações não foram acatadas e continuam sendo focos dos debates na Educação Especial (KASSAR, 2011a).

Todo esse movimento impactou não apenas as proposições emanadas do Governo Federal, em seus projetos e programa, mas também a sociedade civil, que apresentou diferentes reações: De um lado, alguns grupos uniram-se em apoio às instituições especializadas e apontaram a precariedade da implantação do *sistema inclusivo* na forma como estava/está sendo efetivada. Um dos exemplos é o movimento dos alunos surdos que participaram de um ato público em Brasília em maio de 2011 contra o fechamento de algumas escolas de especiais para surdos (PROTESTO..., 2001 *apud* Kassar, 2011a). As instituições privadas de caráter assistencial também mobilizaram-se, divulgando suas preocupações, como a Federação das APAEs, que se apresentou “a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável...”²³.

De outro lado, representantes do movimento *Inclusão Já* e da *Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil* apresentaram em julho de 2011 ao Ministro da Educação, à época, Fernando Haddad, um Manifesto denominado *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se!*, que defendia a política de educação inclusiva em implantação pelo Ministério da Educação, desde 2003 (KASSAR, 2011a).

²³ Disponível em <http://pedacinhodapedagogia.blogspot.com/2012/11/experiencias-da-rede-apae-na-inclusao.html>

O embate de posições continua e tomou nova força, agora em 2018, quando é divulgada pelo Ministério da Educação a intenção de revisar o documento *Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), após 10 anos de sua publicação. O desenrolar da política educacional e essa disputa de poder têm sido foco de nossos trabalhos atuais, inclusive o apresentado em Lleida (Espanha), em maio-junho de 2018 nos VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação (KASSAR; REBELO, 2018a).

O movimento das escolas especializadas refere-se a precariedades que são evidenciadas e analisadas em diversos trabalhos acadêmicos (LACERDA, 2006; SOUZA; PLETSCH, 2015; entre outros) e que apontam desafios presentes na implantação de um sistema educacional inclusivo. No entanto, esses desafios e mazelas não estão presentes apenas na educação das crianças da Educação Especial nas salas de aulas comuns/regulares. Em Arruda, Kassar; Santos (2006), Kassar (2011a, 2011b, 2014, 2016) e Rebelo; Kassar (2014) foi verificado que muitas vezes a lógica da escolha de opções para a formulação e a implantação das políticas educacionais brasileiras é a consideração da relação custo-benefício, contabilizando não o benefício educacional, mas o econômico. Avelino, Brown e Hunter (2007, p. 209), com base em estudos de diferentes tendências, ao abordarem o debate sobre as políticas na contemporaneidade resumem a tensão: “os governos devem responder à globalização com uma política social orientada para o corte de gastos (eficiência) ou para a proteção do bem-estar das pessoas (compensação)”.

Ao olhar o conjunto das ações adotadas, verificamos as preferências das diferentes gestões no Governo Federal pela escolha de ações que alcancem o maior número possível de pessoas, de modo a otimizar os recursos disponíveis. Dessa forma, a formação de educadores ocorre por sistema de multiplicadores e/ou à distância (KASSAR, 2014), o atendimento educacional especializado ocorre dentro de um padrão único, ainda que “multifuncional” (MENDES, 2006), os professores atuantes devem ser “multifuncionais” (MICHELS, 2011; GARCIA, 2013), etc. As preocupações econômicas foram e continuam a ser determinantes para adoção de políticas em diferentes momentos da história da educação brasileira. A opção de tais ações é realizada com base em critérios que utilizam apenas evidências numéricas e, muitas vezes, considerando determinadas categorias de análise que não possibilitam a realização da avaliação em sua profundidade. É possível garantir uma “eficácia”

numericamente sustentada, mas não educacionalmente verdadeira; assim, muitas vezes, as escolhas empreendidas pelas gestões são incompatíveis com usufruto dos direitos sociais (KASSAR, 2011b).

A educação inclusiva instalada, dentro dessa perspectiva, está levando a uma radicalidade de posicionamentos que me parece incompatível com a construção de possibilidades escolares adequadas, à medida que são apresentadas duas opções (e não mais que isso) e diante delas a que se adequar: de um lado, a frequência na sala comum, com a possibilidade de AEE complementar ou suplementar e de outro ser contra isso. É importante levantar uma terceira ou mais posições nesse debate: ser contra a forma com que a inclusão escolar vem ocorrendo não significa levantar a voz a favor da presença das instituições privado-assistenciais como as responsáveis pela educação de pessoas com deficiências. Em texto sobre a formação do pesquisador em Educação Especial (KASSAR, 2016c), tentei evidenciar a existência de um movimento da Educação Inclusiva que lança uma *crítica ao conhecimento produzido pela Educação Especial*, por entender que a educação especial direciona o sujeito/indivíduo a um *ajustamento* e/ou *enquadramento* social; por essa perspectiva, a educação especial deveria desaparecer na medida em que se constitui uma sociedade sem padrões sociais pré-determinados (KASSAR, 2016c, p.26). Entendo que já são presentes impactos da desqualificação da Educação Especial na realidade educacional, ao menos nos seguintes aspectos:

- 1). Influência nos processos políticos, com a transformação da Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação em uma diretoria dentro de uma secretaria que trata da diversidade e da inclusão; 2). Delineamento de programas com características inespecíficas de atendimento, como o de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços – em princípio - para todos, já que sua multifuncionalidade garantiria sua flexibilidade, mas também para pouquíssimos, pois os dados do próprio INEP (REBELO, 2012) mostram que menos de 50% de alunos que teriam necessidade desses recursos não têm acesso a esse espaço; 3). Na formação de professores, quando se advoga que não seriam necessários conhecimentos específicos para atender adequadamente a essa população. Bastaria, apenas, uma visão inicial de LIBRAS e uma disciplina introdutória nos cursos de formação de professores, pois se entende que o preconceito e falta de flexibilidade são os maiores obstáculos à acessibilidade dos alunos à escolarização (KASSAR, 2016c, pp. 26-27).

Quero chamar a atenção, por fim, que o debate como instalado educação inclusiva x educação especial (e educação especial entendida como espaço de segregação) não colabora para o atendimento educacional/escolar adequado de nossa população, que considere suas possíveis especificidades. Ainda, ao reler os textos acima para esta escrita, dou-me conta de que o debate entre o que seria discriminação ou não, no atendimento às especificidades das pessoas, encontra seus fundamentos na opção econômica, mas não só; também encontra sua origem (não necessariamente percebida pelas partes) em concepções filosóficas de desenvolvimento humano e, a partir daí, perspectivas de entendimentos sobre *autonomia, respeito a diferenças, o que é especificidade ou não*. Este debate se apresenta, para mim, como uma possibilidade de estudo e um desafio teórico; uma questão que espero voltar e me aprofundar nas interlocuções empreendidas em meu atual estágio pós-doutoral.

O trabalho acadêmico é instigante por sua incompletude. Não há questão inteiramente resolvida nas ciências humanas... E o movimento dos outros campos da ciência também leva a essa conclusão... A riqueza do trabalho coletivo ajuda-nos a perceber as muitas fragilidades de nossas análises e também diferentes possibilidades de pontos de vistas... Os estudos desenvolvidos nessas pesquisas interinstitucionais nos apresentaram, entre outros desafios, a uma bibliografia que oferece argumentos para o debate entre pesquisa qualitativa e quantitativa em educação (FERRARO, 2012). O artigo *Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)* (REBELO; KASSAR, 2018) propõe-se a abordar esse aspecto.

Como fruto da interlocução com colegas pesquisadores, organizamos três obras: *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade* (KASSAR, 2010d), *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão* (KASSAR, 2011c) e *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades* (MELETTI; KASSAR, 2013). E, das atividades de pesquisa e interlocução, dentro e fora do país, publicamos um capítulo sobre a estrutura da educação especial no Brasil (KASSAR; MAGARIO, 2017), um convite sugerido pelo professor Skrtic, em uma coletânea sobre a educação especial em diferentes países.

Outra vivência facilitada pela vida universitária é o trânsito de professores entre instituições, particularmente na condição de estágios pós-doutorais. Como já aludido neste texto, em 2005 vivenciei essa experiência na Espanha. Em 2011, minha experiência foi no Brasil, mas fora da área da Educação: voltei à UNICAMP, dessa vez para conhecer o campo da Ciência Política, sob a supervisão do professor Andrei

Koerner. Adentrar outra literatura e fazer força para sair do conhecido e sedimentado não foi fácil. Esta opção deveu-se ao interesse em conhecer melhor as discussões, análises e perspectivas em torno do conceito de Direitos Humanos, um dos focos importantes para o Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social, que acabávamos de pôr em funcionamento. O professor Koerner estava concluindo um projeto de pesquisa sobre direitos humanos e política social e essa era uma relação que me interessava. A partir de An-na’Im (1992), Parekh (1999) e Benhabib (2005) e, ainda, com a ajuda da então orientanda de doutorado do professor Koerner, Marcia Baratto, fui percebendo a fragilidade do conceito universalista de Direitos Humanos.

As leituras e discussões desse período auxiliaram-me na organização da disciplina Educação e Direitos Humanos, no Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social, da qual fui responsável de 2012 a 2014, na participação na mesa-redonda *Desenvolvimento humano como direito de todo o cidadão e dever do Estado*, durante o V Seminário de Educação Brasileira, promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 2015, e na elaboração do texto *Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano* (KASSAR, 2016a).

Ainda a respeito das possibilidades de trocas que o intercâmbio entre professores provoca na condição de pós-doutoramento, em nosso Programa de Pós-graduação em Corumbá, a partir de 2014, passamos a ser agraciados com uma bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD). Foi o que nos viabilizou receber, nesse mesmo ano, Celi Corrêa Neres, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, para desenvolver suas atividades de pós-doutoramento até 2015. Nesse período, organizamos a Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (<https://pesquisaeems.ufms.br/>), com a primeira reunião em 2014, e publicamos o artigo *Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares* (NERES; KASSAR, 2015).

Com o fim das atividades da professora Neres, recebemos o docente da Universidade Estadual de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica do mesmo estado, o professor Made Júnior Miranda, de 2015 e 2016, que desenvolveu estudos voltados à relação ensino-desenvolvimento-aprendizagem. Posteriormente, em realização de estágio pós-doutoral até maio-junho de 2018, em nosso Programa de Pós-graduação e envolvido nas atividades do CREIA, tivemos o Dr. José Fonseca da Rocha Filho, que nos acompanhou e colaborou diretamente com nossos projetos.

Com o término das pesquisas coletivas e interinstitucionais, em 2014, elaborei um projeto que mantém o foco na política de educação especial no Brasil, mas que busca compreender possíveis relações entre a elaboração das ações no Brasil e o movimento da educação especial no exterior: *Estudo das relações entre o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil e a produção europeia e norte-americana*. Participam dessa empreitada a professora do Campus do Pantanal Andressa Santos Rebelo, minha ex-orientanda, e a professora Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, minha professora na graduação de História da Educação, agora aposentada das atividades na UNICAMP. Trata-se de um projeto que tenta abarcar a história da educação e o debate sobre política educacional. Dentro deste projeto, o subprojeto *Fontes estrangeiras na legislação educacional para crianças ‘anormais’* recebe Bolsa Produtividade de Pesquisa pelo CNPq (2017 a 2019) e é o que viabiliza, atualmente, o meu estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa. Desses projetos, temos já alguns resultados: *Constituição da educação especial como política pública no Brasil (1958-1985)* (KASSAR; JANNUZZI; REBELO, 2016); *Configuração da educação especial no contexto da política de educação inclusiva no Brasil* (KASSAR, 2016b); *Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial* (KASSAR, 2016c) e *Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil* (REBELO; KASSAR, 2017). Já aprovados para publicação ou apresentação em evento temos: *Educação Especial como política pública: um projeto do regime militar?* (KASSAR; REBELO, JANNUZZI, s/d), *Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI* (KASSAR; REBELO, (s/d), *El higienismo y la configuración de una pedagogía especial para los “anormales”* (KASSAR, s/d).

Outra decorrência dessa pesquisa que penso ser importante é a confecção de um espaço virtual, com documentação sobre educação especial, de livre acesso a pesquisadores²⁴.

Logo no início dos estudos para essa pesquisa no campo da história da educação, a procura de fontes e bibliografia colocou-me em contato com Lucia Helena Reily, que conhecia desde o período em que eu trabalhava na instituição especializada CEI e ela desenvolvia suas atividades e estudos de arte e educação em uma instituição especializada em São Paulo. Em 2014, nossos interesses fizeram com que nos

²⁴ Disponível em <http://ppee.ufms.br/?cat=5>

encontrássemos novamente, pois ela estava iniciando o projeto *Estudos da deficiência: constituição histórica de instituições de cuidados asilares e educacionais brasileiras no Segundo Império*. Realizamos juntas algumas viagens ao Rio de Janeiro, para levantamento de material na Biblioteca Nacional e no Museu Histórico Nacional, e a São Paulo, para estudos na biblioteca da Faculdade de Educação da USP. A busca de identificação de possíveis instituições de acolhimento às pessoas com deficiência no período imperial e a intenção de conhecer melhor o Asilo dos Inválidos da Pátria (fundado em 1868) nos levaram a leituras sobre a Guerra do Paraguai. Dessas viagens, leituras e reflexões resultou trabalho conjunto *Palatable images of the Paraguayan War for school children* (REILY; KASSAR, 2014), apresentado na *International Standing Conference for the History of Education*, em Londres, em 2014 e publicado em seus anais.

Paralelamente ao andamento desse projeto, em 2017 cadastramos na PROPP mais uma pesquisa interinstitucional: *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha*, derivada da investigação concluída em 2016, *Políticas e práticas educativas para a infância e a adolescência em região de fronteira de Mato Grosso do Sul*, em que começamos a construir os blogs, sob a influência das experiências que vivi durante meu afastamento para estágio pós-doutoral, em 2005.

Para o desenvolvimento desse trabalho também voltei ao material que tive maior contato durante o doutoramento e que me leva a assumir, hoje, o instrumento como um produto intencional humano, carregado de sentidos. Na tese, já havia pensado sobre essa questão, quando escolhi os instrumentos para o registro das vivências dos jovens, na coleta de dados na instituição especializada CEI: um gravador de áudio e uma câmara de vídeo, cujos controles foram compartilhados com os jovens durante aquele ano (KASSAR, 1999a; 2003a). Assumimos o pressuposto de que a elaboração e a utilização de instrumentos marcam de forma contundente a condição humana (ENGELS, 1979), de modo que sua confecção e seu uso materializam a relação de interação homem/natureza.

A relação homem-instrumento provoca mudanças no próprio desenvolvimento humano e possibilita a construção de conhecimentos (KASSAR, 1999a; 1999b). Os instrumentos eletrônicos são concebidos por esse prisma; como produto do conhecimento da humanidade e que traz em si características que solicitam ações específicas dos seres humanos que os utilizam. Tais ações desenrolam-se nas

relações sociais, portanto, práticas sociais/culturais. No projeto (KASSAR *et al.*, 2017), assumimos que a escola deve proporcionar acesso ao conhecimento construído/em construção pela humanidade (GRAMSCI, 1978b) e sua apropriação pelo aluno. Nessa perspectiva, entendemos *desenvolvimento humano* como *desenvolvimento cultural* (PINO, 2005), um complexo movimento de apropriação por cada indivíduo, em sua particularidade, de bens culturais socialmente/historicamente produzidos (KASSAR, 2016). O desenvolvimento cultural denota, ao mesmo tempo, um transcurso particular e coletivo/social, impulsionado pela aprendizagem/instrução (VYGOTSKY, 1981). As relações de ensino-aprendizagem inserem-se no âmbito das práticas sociais, por serem socialmente instituídas e significadas (PINO, 2005).

No projeto, pensamos que o uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC), assumidas sob essa perspectiva, pode ser muito interessante, quando diante de alunos com diferentes características, inclusive com diferenças orgânicas que implicam diferentes habilidades no contexto escolar. Além de serem instrumentos interessantes às crianças, já que nem sempre estão disponíveis a essa população (principalmente no ambiente escolar, onde, por exemplo, o uso de celulares é, em geral, proibido), as TIC solicitam diferentes formas de manuseio e de usos. Elas possibilitam, por exemplo, a comunicação entre alunos de diferentes escolas de um mesmo país ou de diferentes países. Assim, relações mais significativas podem ser construídas levando o aluno à superação de possíveis dificuldades (KASSAR *et al.*, 2017).

O atual projeto interinstitucional, em início de atividades, deve desenvolver-se em interlocução com Ana Belén García-Varela, Héctor del Castillo Fernández, Carlos Monge López e Patricia Gómez Hernández, da Universidad de Alcalá (Espanha), Rosália Maria Duarte, da PUC-Rio, Márcia Denise Pletsch e Luís Fernando Orleans, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Flávia Faissal de Souza, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, da Universidade do Estado do Pará.

Como já decorrência dos estudos empreendidos na elaboração da proposta de pesquisa e com a vivência da pesquisa anterior elaboramos o trabalho *Possibilidades educativas em situações de diversidade* (KASSAR; REBELO, 2018b) que compôs o simpósio *Prácticas y políticas educativas de atención a la diversidad*, organizado por Patricia Gómez Hernández, no 6th International Congress of Educational Sciences and Development, ocorrido em Setúbal, Portugal, em junho de 2018.

A formação do Programa de Pós-graduação em Educação em Corumbá – um capítulo à parte.

No retorno do afastamento para o estágio na Universidade de Alcalá, em 2006, decidi dedicar-me mais ao *campus* de Corumbá e, em um futuro possível, deixar o Programa de Pós-graduação de Campo Grande, pois as viagens de mais de 800 km (entre ida e vinda) quase semanais (desde 1989 como mestrande e a partir de 1999/2000 como docente) trouxeram-me problemas de saúde. Ainda no primeiro semestre, fui surpreendida com um telefonema do professor Robert Evan Verhine (Bob), então coordenador de área da Educação na CAPES, convidando-me a participar do comitê de avaliação dos programas de pós-graduação em Educação. Aceitei o desafio. Foi uma experiência extremamente rica e desafiadora. Das reuniões entre 2006 e 2007, sob o acompanhamento sereno e paciente do professor Bob, conheci a organização do sistema de pós-graduação no país e sua forma de avaliação. Também conheci colegas muito especiais, como Valéria Weigel, Flavia Werle, Jacques Therrien, Luis Enrique Agillar, Elisabeth Macedo, Cecília Goulart, Emilia Feritas de Lima, Clarilza Prado de Sousa, Rosa Fischer, minha tutora, Júlio Romero Ferreira, meu colega de sempre do GT 15 da ANPEd, Alicia Maria Catalano de Bonamino, que posteriormente iria reencontrar na elaboração do projeto de DINTER PPGE/PUC-Rio, Alfredo Gomes, que iria tomar parte comigo da diretoria nacional da ANPEd, e muitos outros.

A experiência na CAPES, em Brasília, conduziu-me à elaboração do projeto do programa de pós-graduação em Educação, com área de concentração em Educação Social, para o *Campus* do Pantanal, curso de mestrado, enviado e aprovado em 2008, com a primeira turma a ingressar em 2009.

Já havia passado pela situação de elaboração de projeto de pós-graduação *stricto sensu*, em anos anteriores, quando professores do *Campus* em Corumbá haviam demonstrado interesse em implantar um curso de Mestrado e um pequeno grupo, formado por alguns colegas, entre eles Silvia Helena Brito, Eudes Fernando Leite, a ex-bolsista do CREIA Elizana de Jesus Koberstain e eu, produziu uma proposta de Curso

de Mestrado em Desenvolvimento regional/local, que não conseguiu ser aprovada naquele momento. Na visita dos avaliadores da área multidisciplinar ao *campus* ficou claro que um programa de pós-graduação deveria nascer de um processo de consolidação de grupos de pesquisa.

Na experiência de avaliadora da Comissão de Avaliação da CAPES, percebi que tínhamos, no então Departamento de Educação em Corumbá e no CREIA, um potencial rico, que merecia ser valorizado. À época, Ester Senna, Anamaria Santana, Maria de Lourdes Contini e eu já tínhamos experiência em curso *stricto sensu*, como docentes no Programa pós-graduação em Educação do Centro de Ciência Humanas e Sociais (CCHS) em Campo Grande. Chegando do doutorado havia pouco tempo, as colegas Edelir Salomão Garcia e Dimair de Souza França poderiam contribuir também com esse projeto.

Além de contar com esse grupo, fiz um levantamento, em outros *campi* da universidade, de colegas cuja produção e/ou foco de interesse fossem compatíveis com a nossa proposta (foco na educação social) e que se interessassem pelo projeto. Assim, instalamos o Curso de Mestrado: Ana Lúcia Espíndola, Anamaria Santana da Silva, Anecy de Fátima Faustino Almeida, Constantina Xavier Filha, Dimair França, Edelir Salomão Garcia, Ester Senna, Hajime Takeuchi Nozak, Maria de Lourdes J. Contini, Rosana Cintra e eu, entre docentes permanentes e colaboradores.

Essa proposta diferenciava-se bastante do projeto enviado anteriormente, na área de desenvolvimento local/regional. Os aspectos mais distintos foram o perfil dos docentes, (grande parcela já participante de outro programa de pós-graduação e com produção significativa) e a proposição de uma área de concentração (Educação Social), que se sustentava na história das pesquisas e projetos já realizados pelo grupo do CREIA desde 1993.

A aula inaugural do Programa foi ministrada pela querida colega professora Mariluce Bittar da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com o tema: Desafios das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Nessa ocasião, Mariluce apresentou um panorama do crescimento do Ensino Superior no Brasil, que, especialmente após a promulgação da LDB/96, seguia uma tendência à privatização e à interiorização. A reforma na administração pública brasileira a partir de 1995 (BRASIL, 1995) atingiu a organização das universidades públicas, de modo que o crescimento dessas unidades ocorreu dentro de uma matriz de controle de gastos, ou seja, de crescimento sem ônus (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003).

Cabe registrar que recebemos um expressivo reforço acadêmico no começo das nossas atividades, pois fomos agraciados com uma bolsa de pesquisador visitante, ocupada pela professora Nadir Zago, docente aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graças à sua participação, recebemos a visita dos professores Bernard Charlot (Universidade Paris 8/ Universidade do Porto/ Universidade Federal de Sergipe) e Léa Paixão (Universidade Federal Fluminense), entre nossas primeiras ações.

O programa de pós-graduação em Educação – Educação Social impulsionou a vida acadêmica no *Campus* do Pantanal, com o aumento de circulação de ideias, professores e alunos de diferentes lugares do país e mesmo de outros países. Fortaleceu a perspectiva de universidade como instituição diversificada, multiforme, ousada, interessante e viva, aquele lócus que tem (ou deveria ter) liberdade de atuação intelectual, atributo tão caro que buscamos resguardar constantemente, em especial, na Universidade pública; aquele lócus que reaviva o prazer pelo estudo, pela busca do conhecimento, pela incerteza, pelo provisório, que muitas vezes a estrutura institucional teima em tentar controlar ou apagar (Ó, 2018). Como bem afirma o professor Nóvoa (2015), “a certeza é a distância mais curta para a ignorância” (p. 206).

Pela possibilidade e responsabilidade de construir/buscar o conhecimento – como foco central –, as universidades podem ser locais em que, ao mesmo tempo, se preservam e se renovam constantemente as culturas local, nacional e universal. Nessa tarefa, a pós-graduação auxilia-nos a alimentar distintos espaços universitários, inclusive as atividades ligadas à graduação, quando levamos o gérmen da dúvida e conseguimos contagiar nossos alunos com a curiosidade e o prazer pelo estudo, quando se faz perceber, por exemplo, a temporariedade/historicidade dos conceitos e teorias.

Esses aspectos nos levam a pensar as conexões existentes entre instituição escolar e sociedade. Diferentes autores abordam essa relação. Émile Durkheim (1977) adota certa óptica utilitária, ainda que a critique em John Stuart Mill, para explicar as funções que a escola deve exercer na sociedade, necessárias à sua manutenção. Trata-se de dupla função: Por um lado, a função homogeneizadora, na transmissão de noções básicas da cultura para todos os grupos sociais; por outro, a função diferenciadora, quando prepara as diferentes classes sociais, de forma diversificada, para manutenção do organismo social (KASSAR, 2004).

De um ângulo crítico, Bourdieu e Passeron (1982) e Althusser (1980) também vislumbram os mecanismos escolares como mantenedores/reprodutores da

engrenagem social, no entanto, diferentemente de Durkheim, o fazem como denúncia aos mecanismos de manutenção do *status quo*.

John Dewey (1979), que influenciou uma geração de educadores brasileiros no início do século XX, entre eles Anísio Teixeira (a), comparte com outros autores a ideia de que a vida na escola pode conduzir a mudanças sociais e construir uma sociedade verdadeiramente democrática (KASSAR, 2004).

De qualquer perspectiva, mesmo que de entendimentos muito diferentes, é possível dizer que a escola, a partir da modernidade, passa a ser a instituição por excelência de formação das futuras gerações. Magalhães (2010) nos explica que a universalização da escola “adequou uma memória e um *minimum* cultural e técnico-científico ao formato curricular, à pragmática escrita e à norma pedagógico-didática com objectivos de universalização, unicidade e verticalidade” (p.414). Ainda que a descrição acima esteja direcionada à escolarização obrigatória, parece-nos que a democratização do acesso ao ensino superior, no Brasil, vem sendo acompanhada de uma tendência de controle institucional/governamental para certo “esvaziamento” dos campos das ciências não atreladas diretamente ao setor produtivo da economia. Entendo que esta é uma visão nefasta, além de redutora dos significados de universidade e conhecimento. Como bem defende o professor Goergen (1998), um dos aspectos importantes atualmente das universidades é a recuperação de sua função crítico-cultural.

A hegemonia da percepção de que as instituições escolares devem ser *úteis* (escola entendida aqui como todas as etapas da escolarização, da Educação Básica à Superior) tem levado a um enxugamento das possibilidades culturais oferecidas aos alunos. Nóvoa (2015) afirma que “não há nada mais útil do que conhecimento inútil” (p.210) e essa assertiva só pode ser compreendida se se concebe a escola como um espaço de desenvolvimento humano/cultural (PINO, 2005), sem reduzi-lo sob a suposição de formação para o “mercado de trabalho”. A presença da perspectiva imediatista/utilitarista no meio acadêmico não é recente e nem circunscrita ao campo das ciências humanas e sociais, mas afeta também as pesquisas básicas de diferentes campos do conhecimento (AVILA-PIRES, 1987).

O olhar instrumental/pragmático/utilitário direcionado à instituição escolar coaduna-se à perspectiva, presente nas universidades em diferentes países, de contabilização dos produtos acadêmicos, visando uma possível exposição dentre as melhores instituições na lista do *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) divulgada anualmente pelo *Center for World-Class Universities* (CWCU) da

Universidade Xangai, também conhecida como Lista de Xangai (AMORIM *et al.* 2015). Essa situação levou à formação de um movimento interessante de pesquisadores²⁵ que se apresentam contra a pressa na divulgação dos resultados, que acaba promovendo a circulação de trabalhos sem a qualidade necessária. Lembrem que “Science needs time to think”.

Apesar da tentativa de todo o controle institucional, dos tempos e prazos, a universidade ainda pode ser um lugar de se construírem sonhos, ideais e utopias; a pós-graduação tem responsabilidades com a construção dessas viagens.

Incumbi-me da coordenação desse Programa em dois momentos: desde a elaboração e aprovação do projeto até abril de 2011, quando afastei-me para o pós-doutoramento na UNICAMP; posteriormente, de julho de 2013 a julho de 2016.

No final do primeiro período, assumi a coordenação da região Centro-Oeste no Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação. Um dos desafios foi a organização do XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, em julho de 2012, em Corumbá²⁶. Recebemos cerca de 1.300 inscrições, um empreendimento singular para uma região que contava, à época, com pouco mais de 2.000 leitos, entre hotéis e pousadas. De forma impressionante, os alunos e professores da graduação em Pedagogia, da Pós-graduação em Educação e do CREIA envolveram-se em todas as atividades. Das monitorias nas salas de apresentação de trabalhos à confecção de declaração das participações, tudo foi planejado e elaborado no próprio *campus*. Alexandre Cougo de Cougo, Edelir Salomão Garcia, Dimair S. França, Anamaria Santana da Silva, Silvia Adriana Rodrigues, Solange Gattas Fabi, Cleide de Paula Canela, Jolise Saad Leite, Carmem Adélia Saad Costa, Constantina Xavier Filha, Ana Lúcia Espíndola, Rafael Verão Françoze, Célia Maria C. Carneiro, Andressa Rebelo, Samanta Felisberto Teixeira... e muitos, muitos outros passaram as madrugadas digitando certificados ou organizando as atividades... É impossível lembrar-me de todos os colegas.

Dos encontros ocasionados por essa reunião científica e dos intercâmbios entre as instituições envolvidas, além dos anais do evento, foram publicados *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana* (KASSAR; SILVA, 2012a), *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a*

²⁵ O manifesto da Slow-science pode ser encontrado em <http://slow-science.org/>

²⁶ Ver em: <http://www.anped.org.br/news/acontece-o-xi-encontro-de-pesquisa-em-educacao-da-anped-centro-oeste>.

formação do educador (KASSAR; SILVA, 2012b), *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas* (KASSAR; SILVA, 2012c), com trabalhos oriundos das mesas do evento, e *Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste* (SILVA; KASSAR, 2012), a partir da interlocução entre grupos de pesquisas da região.

Hoje, com quase 10 anos de atividades, o PPGE/CPAN continua sendo construído coletivamente e nessa construção, há a ampliação das perspectivas de pesquisas, trabalhos e mesmo de disciplinas... Nesse espaço coletivo, pude dividir durante alguns anos as disciplinas obrigatórias relativas à pesquisa (Pesquisa em Educação e Seminários de Pesquisa) com Hajime Takeuchi Nozak.

Do trânsito de ideias e pesquisas, também passam a fazer parte de minha voz, as vozes de Fabiano Antonio dos Santos, Cláudia de Araújo Lima, Isabella Fernanda Ferreira, Andressa Santos Rebelo, Ilídio Roda Neves, Nesdete Mesquita Corrêa, Vanessa Catherina Neumann Figueiredo, Márcia Regina do Nascimento Sambugari, Regina Aparecida Marques de Souza, Silvia Adriana Rodrigues, Tiago Duque, Josiane Peres Gonçalves...

A coletividade é uma construção inegavelmente relevante; fortalece o sentimento de grupo, a cumplicidade nas realizações e nas frustrações, na divisão e na ajuda das tarefas, sem o qual não se concretizam os projetos e a busca de nossas utopias. O sonho a ser construído, atualmente, no âmbito de nosso Programa de Pós-graduação é o curso de Doutorado em Educação do PPGE/CPAN. Para impulsioná-lo, desde 2013 (ou 2012!), Marcelo Andrade e eu começamos uma troca de sonhos de um futuro compartilhado, que envolvia os programas de pós-graduação dos quais éramos coordenadores. De um conjunto de reuniões planejadas e imprevistas elaboramos, enfim, um projeto de Doutorado Interinstitucional. Após tantas viagens e conversas, o sonho ganhou mais adeptos: Fabiano Antonio dos Santos, Rosalia Duarte, Alicia Bonamino, Cynthia Paes de Carvalho...

Finalmente, em 2014, a CAPES aprovou o Curso de doutoramento em Educação na Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, para docentes e demais servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (DINTER PUC/Rio - PPGE/CPAN). Conseguimos, também, garantir a possibilidade para que servidores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, do *Campus* de Corumbá, pudessem participar do processo seletivo. Por fim, em 2015 iniciamos o Curso, com a maior parte das aulas ministrada em Corumbá e um semestre de disciplinas e participação em grupos de pesquisa no Rio

de Janeiro. Como parte do acordo interinstitucional, assumi a condição de docente colaboradora no Programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio, onde, entre setembro e outubro de 2016, ofereci a disciplina optativa *Educação Especial como política pública no Brasil*.

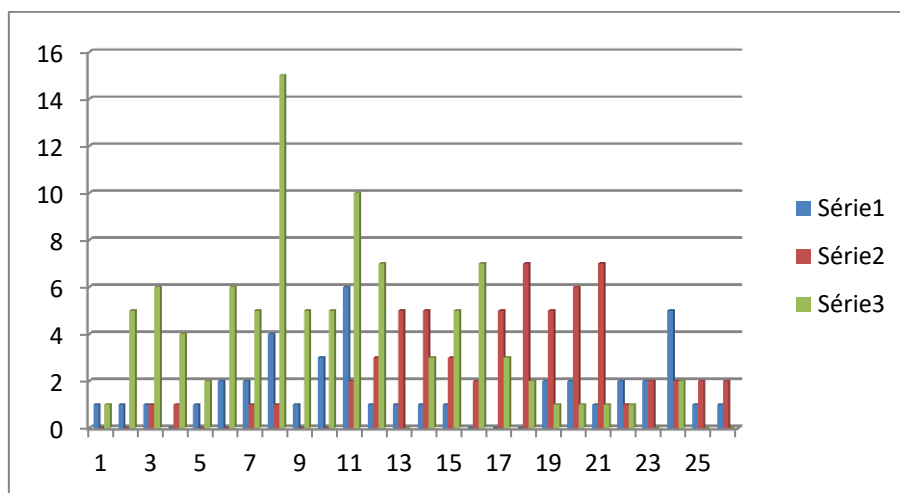
Nossa expectativa é que esses doutorandos possam, assim que possível, compartilhar conosco o projeto de continuidade do PPGE/CPAN, fortalecendo-o para a construção de nosso curso de doutoramento.

Mergulho na solidão/ apesar da coletividade – experiência pós-doc 2017-2018

Oliveira (2017) fala de quatro elementos fundamentais para a realização adequada de pesquisas: o tempo, o silêncio, a solidão e a capacidade de compartilhamento de experiências (p. 66). A vida universitária, quando engolida por afazeres que nos desviam de nossas atividades-fim, impossibilita nossa dedicação para o tempo necessário ao amadurecimento acadêmico, ao envolvimento com a profundidade da leitura e seu tempo de “digestão”. Nossos trabalhos têm sido quantificados, medidos, avaliados e, às vezes, temos a sensação de que aquela avaliação não diz muito de nossas vidas...

Em uma atividade lúdica, coletei do currículo LATTES minha produção publicada de 1984 a junho de 2018, separando-a em artigos em periódicos (azul), livros ou capítulo de livros (vermelho) e trabalhos publicados em anais de eventos (verde) e a distribuí entre os anos. A década de 1980 está concentrada no número “1” da barra horizontal. Posteriormente, as marcações temporais iniciam-se em 1994 e seguem anualmente até 2018.

Gráfico 1: Número de produções publicadas por tipo: periódico, livro ou capítulo de livro, trabalho em anais de congresso (1986 – 2018).



Fonte: currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>. Série 1: periódicos; série 2: livro ou capítulo de livro; série 3: trabalho em anais de congressos.

O ano 2000 (no gráfico, entre os números sete e nove) é o período imediatamente após minha defesa de doutorado e marca meu ingresso como docente em programa de pós-graduação *stricto sensu*. Nos anos de 2008 e 2009 (entre 15 e 17 no gráfico) localiza-se o início das atividades do Programa de pós-graduação no *Campus* do Pantanal. Os intervalos entre 13 e 15 referem-se aos anos de 2005 e 2006, períodos de realização e volta do estágio pós-doutoral na Espanha, entre 19 e 20 está o período de pós-doutoramento no campo da Ciência Política na Unicamp e os dois últimos conjuntos de barras (25 e 26) representam os anos de 2017 e parte de 2018.

Um olhar rápido ao gráfico indica mudanças na frequência de publicações. Uma delas é que as publicações de trabalhos em congressos diminuíram visivelmente a partir de 2008 (em torno do número 17 na barra horizontal). Essa alteração pode ser decorrência das formas de avaliação dos docentes dos programas de pós-graduação em educação no Brasil, para os quais, trabalhos publicados em eventos passaram a receber menor pontuação até que, no último quadriênio (2013-2016), deixaram de pontuar quantitativamente. Outro aspecto que pode ser observado é relativo à quantidade em si de produtos no decorrer dos anos. O gráfico possibilita a leitura de que o auge de produtividade estaria compreendido entre os números sete e 21, que corresponde aos anos de 2000 a 2013. No entanto, essa é uma leitura falseada pela consideração imediata da evidência empírica. O conhecimento da forma de captura dos dados e, principalmente, das contingências e significações sociais e acadêmicas de cada um dos produtos registrados possibilitaria uma leitura mais próxima do que no materialismo histórico chama-se de concreto. Para alcançá-lo, é necessário um esforço de apreensão das inúmeras relações, nas quais o empírico se inscreve e de seus pormenores (MARX, 1968), um olhar próximo, cuidadoso... Assim, apenas o contato mais profundo com um conjunto de informações (as reedições de livros ou capítulos de livros estão registradas? Todos os trabalhos publicados passaram por avaliação de pares? Todos os trabalhos enviados para publicação já receberam retorno dos avaliadores? Os livros são autorais ou coletâneas? Como foi o trabalho de organização e montagem das coletâneas? As publicações têm sido fonte de aprendizado também para os orientandos? Houve, de fato, uma diminuição em participação em congressos ou essas passaram a ocorrer de outras formas?, etc.) indicaria a dimensão do significado da produção exposta²⁷.

²⁷ Como já participante do comitê de avaliação da área da Educação na CAPES, entendo que a dinâmica empreendida nesse trabalho avaliativo tenta, constantemente, aprimorar seus critérios e as formas de

É interessante notar que, contraditoriamente, o tempo e a solidão podem favorecer a calma necessária para ouvir outras vozes, para construir o compartilhamento; vozes estas certas vezes dissonantes, que tanto nos preenchem e nos assustam. A convivência cotidiana com o outro não garante o compartilhamento. De fato, o dia a dia pode nos tornar surdos e sozinhos. A falta de tempo faz com que o compartilhamento seja superficial, quase inexistente. Em meio a um turbilhão que muitas vezes não se registra em números, e na tentativa de encontrar o tempo de que fala Oliveira (2017), mais uma vez afastei-me de meus afazeres cotidianos no *Campus* do Pantanal, para tentar dedicar-me ao estudo e a novos desafios. Em meio às leituras com as quais me deparo, entendi que eram justamente o tempo, o silêncio, a solidão e a possibilidade de compartilhamento os meus companheiros faltantes. Aqueles que valem a pena encontrar, mesmo que nos custe a distância dos abraços amigos e afetuosos.

Estudos para a composição do subprojeto *Fontes estrangeiras na legislação educacional para crianças ‘anormais’* embasaram-me na elaboração da proposta *Produção científica relativa à educação para crianças ‘anormais’: possíveis fontes para a educação especial brasileira (fim do século XIX e início do XX)*, que foi acolhida pelo professor Justino Magalhães, na Universidade de Lisboa, para desenvolvimento no período de setembro de 2017 a julho de 2018. Com a incitação proposta pelo professor, de ampliar a ideia original com a inserção da educação especial *portuguesa*, novas vozes fazem parte de minha voz, com as quais passo a comungar a dúvida, a incerteza, a angústia e a ignorância frente ao novo e ao que supostamente era conhecido. Assim o foco de meus estudos passou a ser as *possíveis fontes científicas relativas às crianças “anormais” no Brasil e em Portugal que sustentaram propostas educacionais para essa população entre finais do século XIX e início do XX*.

Sabe-se que, pelas características próprias da história brasileira (colônia portuguesa e posteriormente império constituído por famílias da nobreza europeia), foi comum a interlocução científico-intelectual entre Brasil e Europa, de modo que pensamentos correntes na Europa influenciassem ações públicas no Brasil. Com a República, essa interlocução forneceu sustentação aos propósitos de “modernização” e

capturar aspectos representativos dos Programas de pós-graduação avaliados. Inclusive, muitas vezes, tenho a sensação de que se não houvesse certa pressão da CAPES sobre as Universidades em relação às garantias necessárias para a realização de pesquisas, orientações e produção de conhecimento, talvez os docentes fossem “esmagados” com o cotidiano das atividades administrativas e das relativas unicamente à docência.

“civilização” da sociedade brasileira, disseminados mais claramente a partir do início do século XX, sendo que a instrução pública teve papel importante nesse processo.

Para Justino Magalhães (2010, p.61), o processo de escolarização nesse momento, ocorreu “sob o paradoxo de regenerar os indivíduos e transformar as sociedades, salvaguardando a tradição e construindo a normalidade”. Nos países Europeus, surgem pesquisas que se preocupavam com a existência de alunos que frequentavam a escola pública, mas não se beneficiavam totalmente dela. É justamente esse período que tem recebido nossas atenções neste momento.

Nesta estada em Lisboa, tenho o conforto de reencontrar minha ex-orientanda de mestrado, Thais Palmeira Moraes, com quem já compartilhei e continuo a compartilhar novas propostas, como a elaboração e publicação de trabalhos (MORAES; KASSAR, 2016) ou a participação em banca de qualificação do seu projeto de doutoramento na Universidade de Lisboa.

Também é nesta Lisboa, que novas vozes vão surgindo, juntamente ao acolhimento e à generosidade de colegas professores, com os quais vou me encontrando e me fascinando. Mergulhar nesse misto de solidão, silêncio e vozes favorece, também, a expectativa de fortalecer interlocuções já estabelecidas em vivências anteriores e construir outras, por intermédio das participações em seminários, congressos, bancas e outras provocações que a academia nos faz²⁸.

Nessa experiência, além de vir atrás de meus companheiros perdidos (o tempo, o silêncio, a solidão e o compartilhamento), descobri que o que buscava (e busco) é a tentativa de deixar de ser apenas um escrevente (utilizando as fortes e certeiras palavras do professor Justino Magalhães), o que não se configura como tarefa fácil.

²⁸ Como a realização de palestra na Universidade de Barcelona, em fevereiro de 2018 e a participação em banca de doutoramento na Universidade de Alcalá.

Mais algumas palavras

Bosi (1984), em seu trabalho *Memória e sociedade*, alerta logo na introdução que “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (p. 39). Na viagem a que me propus neste memorial, o que foi lembrado e o que foi silenciado? Como argumenta Braga (2000), ao se recordar de Bartlett (1977) e utilizando o adágio popular “quem conta um conto, aumenta um ponto”, afirma que na verdade, “não só aumenta; às vezes omite, modifica, simplifica, inventa. Quem recorda, conta uma outra história” (Braga, 2000, p. 85). Sim outra história... Há mais de uma história a contar? O que a memória permite que seja dito? Se, como o professor Nóvoa (2015) nos recorda, há muitos tempos dentro do tempo, há também muitas histórias na história e muitas memórias na memória...

No memorial, a memória torna-se objeto do olhar do próprio autor numa posição de observador. Seria possível discernir se eu, na posição de autora, sou o observador ou o sujeito? Ou ainda, o objeto de análise? Por que elaborar um memorial?

Em *Carta a um jovem historiador da educação*, António Nóvoa (2015) inicia seus conselhos com o subitem “Conhece-te a ti mesmo”, referenciando-se a Rainer Maria Rilke (2008). Um itinerário interno também está proposto por Gramsci (1978b) na obra *Concepção dialética da história*, em que apresenta argumentos de sustentação para a necessidade de inventariar a história individual. Em uma nota, o autor lança reflexões sobre nossa percepção:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos (GRAMSCI, 1978b, p. 12).

E formula a questão: “O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?”

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em cada pessoa uma infinidade de traços recebidos sem benefício do inventário. Deve-se fazer, inicialmente, êste inventário (GRAMSCI, 1978b, p. 12).

Na nota seguinte, afirma não ser possível separar a filosofia da história da filosofia e nem a cultura, da história da cultura (GRAMSCI, 1978b). De fato, não é possível separar qualquer coisa de sua história, de sua constituição. Somos sujeitos construídos em um/a tempo/espço/sociedade/economia/ideologia... Para buscar entender a Mônica docente da UFMS hoje é necessário fazer seu inventário, buscar sua(s) história(s), fios de sua origem. Na busca “às origens”, tenho a percepção de que minha memória é composta por infinitas vozes. Tal como o discurso, a memória é um processo que se constitui mediado na dinâmica das relações entre os sujeitos (KASSAR, 2006a). Vejo que minha memória é pessoal, mas também coletiva. É minha, mas não só minha; é individual e comunitária. É múltipla, repleta de “empréstimos” de memórias e vozes alheias; é como uma colcha composta por fios e cores *desprendidamente* doadas por generosos amigos. Nessa tessitura, não há como optar integralmente pela primeira pessoa do singular... Tampouco apenas pela primeira pessoa do plural... As autorias se misturam...

Os fios dos fragmentos foram puxados, às vezes espontaneamente, outras por fórceps, utilizando o HD externo do currículo Lattes, em que friamente o registro se faz. Da imagem em tela, entre datas e referências, memórias brotam confusas, conferidas pelas datas registradas e confirmadas, muitas vezes, no instrumento mágico e instantâneo do Google.

Então, é tudo verdade? O tempo passa rapidamente e, quando nos damos conta, o filme já passou? A beleza e a crueldade dos cabelos brancos insistem em despontar, mesmo que tentemos não ver... Como é possível ainda se ver criança? Como é possível a averbação do tempo apontar uma métrica e sua mente apontar outra? Como escapar desse paradoxo?

A vida é estabelecida em um jogo de dois eixos cartesianos. O horizontal é o do tempo, e o vertical, das (a/des)venturas. Mesmo que se tenha a sorte de vencer todos os obstáculos que aparecem do eixo vertical, sempre há a certeza do limite estabelecido pelo eixo horizontal.

Com a proximidade da necessidade de elaborar o memorial, curiosamente aproximo-me da História, da História da Educação. Quando se tem a percepção de que – certamente – já percorremos a maior parte do nosso caminho, talvez olhar para a história seja uma forma de lidar com a finitude. Afinal, o passado é infinito também. Para a arquitetura de uma *(in)finitude*, a memória apresenta-se como a companheira exemplar. Nela não há tempo, não há perdas; as vozes continuam presentes, mesmo que a materialidade dos corpos que as produziram não exista mais. A escrita... Uma forma particular de linguagem... Uma das formas de registro que possibilita o exercício do pensar... Uma das formas de registro que abre à perspectiva de certa atemporalidade.

A vida de uma pessoa é edificada na coletividade, nas relações construídas... Talvez, por isso, falar da pesquisadora Mônica implique necessariamente falar de tantos nomes, de tantas vozes. Olhar para trás, elaborar meu inventário, foi olhar para as relações estabelecidas, os apoios e abraços recebidos, em muitos encontros, viagens e aeroportos. Se é difícil viajar, sair de casa por tanto tempo, mais difícil seria se não existissem as viagens, com a certeza de encontrar um abraço forte de um/uma amigo/amiga.

Meus colegas de profissão, de pesquisa, de tertúlias, muitos deles meus amigos de longa data, meus grupos de incansáveis trabalhos, meus alunos, meus orientandos e meus professores tornaram-se parte de mim e de minha história. E em busca de novos abraços e novas histórias é que devemos continuar.

Comecei a escrita deste memorial em setembro 2016, quando soube que já havia passado o tempo em que eu poderia ter iniciado o processo para avaliação visando possível promoção a professor titular. De lá para cá, este conjunto de folhas virtuais ficou como um amigo, daqueles com quem tentamos colocar o papo em dia, em um corrido encontro para um cafezinho, em alguma Anped, em uma cantina de universidade... Aquele de quem ficamos um longo tempo sem ver (às vezes anos), mas ao encontrar, após poucos minutos de conversa, parece que nunca nos distanciamos... Desses amigos, é muito difícil a despedida, principalmente quando sabemos que a nova história a ser construída não passará mais por alguns encontros.

Neste momento, ousou pedir emprestado aos professores David Rodrigues e António Nóvoa a referência que fizeram ao painel *Começar* do artista José Sobral de Almada Negreiros (1893-1970), por ocasião da abertura do evento comemorativo dos

10 anos do Pró-inclusão²⁹. Trata-se de um grande painel exposto na entrada da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa. Realizada com gravações em pedra calcária polida, tem as dimensões de 12,87m de comprimento e 2,31m de largura, foi projetada em 1968 e concluída em 1969 (REIS, 2007). Apresenta um conjunto de figuras geométricas, uma citação de Émile-Auguste Chartier e expressões matemáticas quase invisíveis.

Vaz (2013) afirma que esta obra representa, segundo o artista, seus estudos ao longo de grande parte da vida (VAZ, 2013, p. 57). Os dizeres explicativos da obra assim exploram o significado de *Começar*:

[...] é preciso recomeçar sempre com um olhar novo: cada vez que se pensa nos números, é preciso fazê-los de novo, ou, generalizando, cada vez que se pensa, volta-se ao início. Ou ainda, por outras palavras, é quando se chega ao fim de um trabalho que ele começa³⁰.

O fim e o início são partes/momentos de trajetos, são paragens identificadas com algum *fim*. O fim é conclusão, limite, mas também é propósito, objetivo. O movimento profissional faz lembrar o movimento da vida: “O homem não nasce formado, como sua formação não encontra um fim” (KASSAR, 1993, p. 87), afirmei por ocasião de minha dissertação de mestrado. Nos trajetos, sempre serão possíveis construções de diferentes caminhos, novas visões, novas linguagens e novos mundos.

Painel *Começar* de Almada Negreiros



Fonte: https://run.unl.pt/bitstream/10362/10178/1/Vaz_2013.pdf

²⁹ Pró-inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Para conhecimento, ver: <https://proandee.weebly.com/historia.html>

³⁰ Disponível em: <https://gulbenkian.pt/almada-comecar/explorar-o-painel/?slide=2>

Referências

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- ALVES, Luciene Franco Neto. *O acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de Corumbá*. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia. UFMS, Campus do Pantanal, 2014.
- AMARAL, Lígia Assunção. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- AMORIM, Antônio Carlos; VIDAL, Diana; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira, SCHEIBE, Leda; ANDRADE, Marcelo Andrade; MIRANDA, Marília Gouvêa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Relatório de trabalho da comissão avaliação de periódicos ANPED*. – ano 2015. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/relatorio_finalizado_divulgado_out2015.pdf
- ANACHE, Alexandra Ayach. *Diagnóstico ou Inquisição: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola*, Ano de obtenção: 1997.
- ANACHE, Alexandra Ayach. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2001.
- ANDRADE, Marcelo. Movimentos sociais, educação e diferenças: definições analíticas e equivalentes práticos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, nº3, p. 816-831, 2015.
- AN-NA'IM, Abdullahi (ed.). *Human Rights in Cross-Cultural Perspectives – A Quest for Consensus*. University of Pennsylvania Press, 1992.
- ARRUDA, Alike Cosme Silva de. *Análise do processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/ CNPq, 2010.

ARRUDA, Alike Cosme Silva de. *O atendimento oferecido pelas creches e pré-escolas aos educandos com necessidades educacionais especiais*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/ CNPq, 2011.

ARRUDA, Elcia Esnarriaga; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. (Org.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: UNIDERP, 2006, pp. 89-116.

AVELINO, G; BROWN, D.; HUNTER, W. Internacionalização econômica, democratização e gastos sociais na América Latina, 1980-1999. In: HOCHMAN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

AVILA-PIRES, Fernando Dias de. Por que é básica a pesquisa básica. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 505-506, Dec. 1987.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BARROS, Aurice Alves. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Significado econômico das atividades das crianças/adolescentes de (ou na) ruas para suas famílias. *Revista Re- Criação*, v. 8, p. 31-40, 2003.

BARROS, Aurice Alves. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Significado econômico das atividades das crianças/adolescentes de (ou na) rua para suas famílias. In: *III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, 2000*, Cuiabá, MT. Anais, 2000. p. 120-120.

BARTLETT, Frederic Charles. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BASTOS, Érika. Cristina; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A imagem da escola para os alunos que vivenciaram o processo de diagnóstico psicoeducacional, no município de Corumbá-MS, durante o período de 1988-1991. *Revista Re- Criação*, v. 8, p. 17-27, 2003.

- BENHABIB, Seyla. *Los derechos de los otros*. Extranjeros, residentes y ciudadanos. Barcelona: Gedisa, 2005.
- BILAC, Olavo. No hospício nacional (uma visita a secção das creanças). In. AMARANTE, Paulo (Org.). *Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2000.
- BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria da Graça Martins da; VELOSO, Teresa Christina M Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na Região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. *Série-Estudos*. Periódico do Mestrado da Educação da UCDB. Campo Grande, nº 16, p. 147-164, jul/dez. 2003.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. Lembrança de velhos. 6ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Vozes, 2006.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claud. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRAGA, Elizabeth Santos. O trabalho com a literatura: memória e histórias. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 84-102, abr. 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara do Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica*. Decreto 02/2001 de 11.12.2001 – Brasília, 2001a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara do Ensino Básico. *Parecer 17/2001* de 03.07.2001. Brasília, 2001b.
- BRASIL. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.
- BRASIL. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.
- BRASIL. MEC. *Classe especial: ressignificando sua prática*. Documento digitado, 2002.
- BRASIL. MEC. *LDBEN nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. MEC. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Educação Especial. Um direito assegurado. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério de Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRASIL. *Plano Plurianual 2004 - 2007*. Orientação estratégica de governo – um Brasil para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. s/d. 27 p. (Impresso).

BRASIL. *Portaria Normativa nº 13*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: MEC, 2007.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In: Teresa Adrião e Vera Peroni. (Org.). *O público e o privado na educação*. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, v. 1, p. 116-135.

BUENO, José Geraldo; FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Cláudio Roberto; NEPOMUCENO, Ivanilde; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de Educação Especial no Brasil: estudo comparado das normas das Unidades da Federação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n.1, p. 97-117, 2005.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. *O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Meninos de rua versus crianças: desafios de uma pesquisa. *Revista Re- Criação*, v. 1, n.1, p. 7-13, 1995.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Panorama da situação da infância e adolescência em Corumbá - MS. *Re- Criação*, Campo Grande, MS, v. 3, n.1, p. 29-34, 1998.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. *Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande - MS: análise dos indicadores*. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

CÔRTEZ, Soraya M. Vargas. Arcabouço histórico-institucional e a conformação de conselhos municipais de políticas públicas. *Educar*, Curitiba, n. 25, p. 143-174, 2005.

- CUNHA, Renata Rojas; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Identificação da procedência das crianças de rua da região de fronteira Corumbá-BR e Puerto Aguirre-BO. *Revista Re- Criação*, v. 8, p. 61-68, 2003.
- CUNHA, Luiz. Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro, UDUFF: FLACSO, 1991.
- DE CARVALHO, Mônica Magalhães Kassar. Contribuciones del enfoque etnográfico a la investigación sobre alumnos con discapacidades múltiples en proceso escolar. *Revista Complutense de Educación*, v. 24, p. 321-340, 2013.
- DE HAAN, Mariëtte M; ELBERS, Ed. Reshaping diversity in a local classroom: Communication and identity issues in multicultural schools in the Netherlands. *Language & Communication* 25 (2005) 315–333
- DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DURAND, Rubia Deise. *Estudo de possíveis prejuízos à vida de adolescentes envolvidos na exploração comercial sexual*. PIBIC. Relatório. UFMS/CNPq, 2004.
- DURAND, Rubia Deise; SANTOS, Roberson Souza das Neves. *Diagnóstico da exploração sexual/comercial no município de Corumbá*, MS. 2003. PIBIC. Relatório. UFMS/CNPq, 2003
- DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade*. 8 ed. São Paulo: Nacional, 1977.
- ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ESPIRITO SANTO, Rosa Cristina; NASCIMENTO, Célia Lima; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Caracterização sócio-econômica das famílias de crianças que freqüentaram classes especiais para deficientes mentais no período de 1988-1991 em Corumbá. *Revista Re- Criação*, v. 8, p. 7-16, 2003.
- ESPIRITO-SANTO, Rosa Cristina; NASCIMENTO, Célia Lima; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Caracterização sócio-econômica das famílias de crianças que freqüentaram classes especiais para deficientes mentais no período de 1988 a 1991, em Corumbá, MS. In: *III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*, 2000, Cuiabá, MT. Anais, 2000. v. 1. p. 121-121.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1993.
- FONTES, Vitor. *Crianças anormais*. 2ª edição. Lisboa: Livraria Ferin Ed., 1933.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FRANÇOZO, Rafael Verão. *O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Deficiência Visual nos Municípios de Corumbá - MS e Ladário - MS*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014.
- GARCIA, Rosalba Maria. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18 n. 52 jan./mar. 2013.
- GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOERGEN, Pedro. Ciência, sociedade e universidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 63, p. 53-79, Ago, 1998.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, mai./ago. 2013.
- GOMES, A.; CANALES, A. F. Children's education and mental health in Spain during and after the Civil War: psychiatry, psychology and "biological pedagogy" at the service of Franco's regime. *Paedagogica historica*. Vol. 52, 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1133669>
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Civilização Brasileira, 1978a.
- HANSELMANN, Heinrich; SIMON, Therese. *Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogie*. Rapport du I^{er} Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente. Report of the Ist International Congress for the Education of Exceptional Children. Zurich: Verlag Ag. Gebr. Leemann & Co, 1940.
- HARNECKER, Marta. *Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico*. Editora: s/e, 1973.

HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e teoria crítica*. 2ª ed. S. Paulo: Abril Cultural, 1983. [Os Pensadores].

JESUS, Beatriz Bezerra de. *Trajetória escolar de alunos com necessidades especiais educacionais dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ladário MS*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/CNPq, Corumbá, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - educação especial da Anped: desvelando pistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. epe1, p. 77-92, Ago, 2011.

JESUS, Eliane José de. *Conhecimento e análise da situação de inclusão de pessoas com 'necessidades educativas especiais', no município de Corumbá-MS*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/CNPq, Corumbá, 2004.

JOHNSON, Allan. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*, Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Org.). *Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010d. v. 1. 276p .

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão..* 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011c. v. 1. 298p

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A constituição da subjetividade em deficientes mentais. *XXVI Reunião Anual de Psicologia*; USP Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1996b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES* (Impresso), v. 34, p. 207-224, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Alguns apontamentos sobre a questão integração/segregação do deficiente nas instituições sociais. In: *XIX Reunião anual da Anped*. Anais, 1996c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Aspectos da constituição da subjetividade em indivíduos com diagnóstico de deficiência mental. In: *XXVI Congresso Interamericano de Psicologia*, São Paulo, SP. ANAIS, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Aspectos da educação especial na Espanha. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. (Org.). *Das margens ao centro:*

perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010a, v. 1, p. 31-39

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Ciência e sendo comum do cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Configuração da educação especial no contexto da política de educação inclusiva no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 172-173, 2016b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 37, p. 1223-1240, 2016a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul. In: Ester Senna. (Org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico 1980-1990*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2000c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Constituição da subjetividade em deficientes mentais. In: *XXVI Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto, SP. ANAIS, 1996c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Constituição social de sujeitos nas práticas cotidianas em uma instituição especializada no atendimento à deficiência múltipla. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, SP, v. 7, n.3, p. 283-294, 1999c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência Mental da voz dos professores*. Dissertação. [Mestrado em Educação]. UFMS. Campo Grande, 1993.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência Múltipla e Educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diagnosticar a deficiência: sim ou não? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n.2, p. 85-92, 1994.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial brasileira no contexto da reforma do estado. In: Ester Senna. (Org.). *Trabalho, educação e política pública*. 1ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003b, v. 1, p. 267-285.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial e Pierre Bourdieu: algumas contribuições. In: *III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Marília-SP: ABPEE, 2007. v. 1. p. 1-13.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista* (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 33, p. 833-849, 2012a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013b, p. 151-172.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. How mentally retarded individuals signify their own condition. In: *IInd Conference for socio-cultural research: 1896-1996*, Geneve. Abstracts, 1996a. v. 1. p. 171-171.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: Claudio Roberto Baptista. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006c, v. 1, p. 119-126.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES* (Impresso), Campinas, SP, v. 20, p. 41-54, 2000a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: A institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. Tese. [Doutorado em Educação]. Unicamp, 1999a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Movimentos e abordagens para a formação do pesquisador em Educação Especial. *Diálogos e perspectivas em Educação Especial*, v. 3, p. 19-30, 2016c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães . Nature-nurture debate implications on the approach of mental disability. In: *VI European Congress of Psychology*, Roma. VI European Congress of Psychology - Abstracts. Roma: Stefano Carta Editor, 1999d.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. *Cadernos CEDES* (UNICAMP) Impresso, v. 35, p. 405-418, 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O professor e as práticas educativas. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. 1ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos. In: Ana Lúcia Horta Nogueira; Ana Luiza Bustamante Smolka. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Participação dos alunos com deficiências na história da educação brasileira. *Ponto de Vista* (UFSC), Florianópolis, SC, v. 2, n.2, p. 4-8, 2000b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. *Perspectiva* (Florianópolis), Florianópolis, SC, v. 21, p. 413-430, 2003a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola. In: Maria Zuleide Costa Pereira; Rita de Cássia Cavalcanti Porto; Samara Wanderley Xavier Barbosa; Welita Gomes de Almeida. (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010c, p. 131-146.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva - discussão crítica da Resolução 02/2001. *Ponto de Vista* (UFSC), Florianópolis, SC, v. 1, n.3/4, p. 13-25, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). *Pesquisa e educação especial*. Vitória: UDFES, 2005, v. 1, p. 75-85

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Possibilidades na formação de pesquisadores em educação especial. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. (Org.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013d, p. 105-108.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento: análises iniciais.. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. 1ed. Marília: ABPEE, 2006b, v. 1, p. 79-86.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. *Cadernos CEDES* (Impresso), Campinas, v. 26, n.68, p. 60-73, 2006a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. *Revista de Educação* (Campinas), Campinas, SP, v. 11, n.1, p. 24-34, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Retrospectiva e perspectiva da educação especial no Brasil. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, PR., v. 2, n.4, p. 19-27, 1999d.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Situação da educação especial no Brasil, diante da legislação existente. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Uberlândia, MG, v. 9, n.3, p. 17-21, 1988.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história [prefácio]. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial*, Araraquara: Junqueira & Marin, SP, 2013c.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013a, v. 1, p. 33-76

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; SANTOS, Marielle Moreira. Políticas de inclusão: o verso e reverso de discursos e práticas. In: Denise Meyrelles de Jesus; Cláudio Roberto BAPTISTA; Maria Aparecida Santos Correa BARRETO; Sonia Lopes VICTOR. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007, v. 1, p. 21-31.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Élcia Esnarriaga; SANTOS, Marielle Moreira. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: *II Seminário de Pesquisa em Educação Especial*, 2006, Domingos Martins. Trajetórias de pesquisas. Marília: ABPEE, 2006. CD-Rom. v. 1. p. 1-13.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ESPIRITO SANTO, Rosa Cristina do; NASCIMENTO, Célia Lima; ALMEIDA, Adriana Santos de. Deficiência e situação

econômica: contribuições para um debate. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. (Org.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas*. 1ª ed. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2006, v. 1, p. 161-171.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Edelir Salomão. Direito à diversidade: estudo de caso de um município-pólo. In: Claudio Roberto Baptista; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 1ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 1, p. 107-122.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Edelir Salomão; MACIEL, Adriana Urt; COSTA, Ana Carolina Pontes; RODRIGUES, Ana Paula Neves; LEIJOTO, Camila Pereira; FREITAS, Luciana Gomes; BRANDÃO, Patrícia Ferreira. Educação Inclusiva: direito à diversidade-estudo de caso de um município-pólo. In: *IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 2008, Gramado, RS.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O estado brasileiro e a educação para alunos com deficiências: a instituição privada no contexto da política e educação inclusiva. In: CARMO, Jeferson Carriello; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari; SOUZA e SILVA, Celeida Maria Costa de (Org.). *Transformações do estado e influência nas políticas educacionais no Brasil*. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 147-166.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; GARCÍA-VARELA, Ana Belén, DEL CASTILLO, Héctor Fernández, MONGE, Carlos López; GÓMEZ, Patricia Hernández; DUARTE, Rosália Maria; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luís Fernando; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha*. Projeto de Pesquisa. UFMS, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; JANNUZZI, Gilberta de Martino; REBELO, Andressa Santos. Constituição da educação especial como política pública no Brasil (1958-1885). In: *XI Congresso Luso-brasileiro de história da educação*. Investigar, intervir e preservar: caminhos da história da educação luso-brasileira. Porto: CITCEM, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MAGARIO, Rebecca. Brazil. In: WEHMEYER, M. L.; PATTON, J.R. (Org.). *The Praeger International Handbook of Special Education*. 1ed. Santa Barbara, California: ABC-CLIO.LLC, 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, p. 49-63, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andréa Duarte; SILVA, Giani Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. *Educação (UFSM)*, v. 32, p. 397-410, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. *Intermeio (UFMS)*, Campo Grande, v. 3, n.6 -1997, p. 4-11, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Política de educação especial como campo de disputa. *VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Comunicação. Lleida, (ES), 2018a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Possibilidades educativas em situações de diversidade. *6th International Congress of Educational Sciences and Development*. Comunicação. Setúbal, (PT), 2018b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Kátia Regina Moreno Caiado. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013, v. 1, p. 21-42.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: *VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. CD-ROM. V. 1. p. 1-17.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RODRIGUES, Ana Paula Neves. Possibilidades de atendimento de educação especial no movimento da educação inclusiva: estudo de um caso. In: *V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, São Paulo, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RODRIGUES, Ana Paula Neves; LEIJOTO, Camila Pereira. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de

Jesus: Claudio Roberto Baptista. (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. 1ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011, v. 1, p. 143-158.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RONDON, Marcelo Messias. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Comunicações*, v. 23, p. 27-42, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ROSA, Catarina Maria Costa Marques Pereira da; COSTA, Carmen Adélia Saad; GARCIA, Edelir Salomão; SENNA, Ester; LEITE, Jolise Saad; CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; AMORIM, Sandra Maria Francisco. A infância e a adolescência marginalizadas diante do movimento social. *Dimensão - 35 anos - Edição Especial de Aniversário*, Corumbá, MS, v. 1, n.1, p. 59-64, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany Cássia Taraves. (Org.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador*. 1ª ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012a. v. 1. 241p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany Cássia Tavares. (Org.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas*. 1. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012b. v. 1. 263p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany Cássia Tavares (Org.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana*. 1. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012c. v. 1. 341p.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias* (UERJ. Online), v. 17, p. 40-55, 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia. In: *29ª reunião da Anped*, Caxambu-MG. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos – [Anais]. Rio de Janeiro: Anped, 2006. p. 1-11.

- LEIJOTO, Camila Pereira. *A organização didática do professor do ensino fundamental do processo de inclusão*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/CNPq: Corumbá, 2009.
- LEIJOTO, Camila Pereira. *O conceito de deficiência intelectual e seus impactos nos dados censitários escolares*. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.
- LEIJOTO, Camila Pereira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reflexões acerca do conceito de deficiência mental/intelectual para o delineamento da população escolar brasileira para registro no Censo Escolar. In: Caiado, K. R. M.; Baptista, C. R. de; Jesus, D. M. de.. (Org.). *Deficiência Mental e deficiência intelectual em debate*. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. 1, p. 101-122.
- LESBAUPIN, Ivo (Org.). *O desmonte da nação*. Balanço do governo de FHC. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LOBO, Josilene Augusto. *Projetos políticos pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de Corumbá-MS: aproximação às proposições de flexibilização/adaptações curriculares*. 2011. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- LOBO, Josilene Augusto; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *CEMADIJ*. Relatório de Projeto de Extensão. 2009.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MAGALHÃES, Justino. *Da cadeira ao banco*. Escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.
- MALLMANN, Maria Izabel. *Os ganhos da década perdida*. Porto Alegre: Edipuc - RS, 2008.
- MARTINS, C. Do you hear with your ears or with your eyes?": the education of the deaf pupils at Casa Pia de Lisboa (c.1820–1950). *Paedagogica Historica*. Vol. 45, 2009. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230902746446>
- MARX, Karl. *O capital*. Vol. I Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MEC/CNE/CEB. *Parecer 11/2004*. Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96- LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2004.

MEC/CNE/CEB. *Parecer 4/2002*. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2002.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1. 291p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista, Cláudio Roberto (Org.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração escolar no contexto da Nova República (1984...). *HISTEDBR On Line*. Campinas, número especial, ago 2006. Pp 140-165. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/art10_22e.doc.

MORAES, Thais Palmeira. *O atendimento à criança pobre, abandonada e sem família em Corumbá (MT): o caso do Colégio Salesiano Imaculada Conceição*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2011.

MORAES, Thais Palmeira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O acolhimento de crianças pobres por uma escola confessional no início do século XX no interior do Brasil.. In: *XI Congresso Luso-brasileiro de história da educação*, Investigar, intervir e preservar: caminhos da história da educação luso-brasileira. Porto: CITCEM, 2016.

MÜLLER, Rosângela Carla de Oliveira. *Artesanato regional: casa do Massa Barro*. Dissertação. [Mestrado em Desenvolvimento Local]. UCDB. Campo Grande, MS, 2005.

NERES, Celi Corrêa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares. *International Studies on Law and Education*, v. 22, p. 39-50, 2015.

NIRJE, Bengt. How I came to formulate the Normalization principle. In FLYNN, Robert J.; LEMAY, Raymond A. *A quarter-century of Normalization and social role valorization: evolution and impact*. Ottawa: University of Ottawa, 1994.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. In ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. *História da Educação*. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2005-2014). Porto: CITCEM; Lisboa: HISTEDUP: Instituto de educação/Universidade de Lisboa, 2015.

Ó, Jorge Ramos do. O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento. In ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. *Investigar, intervir e preservar em história da educação*. Porto: CITCEM; HISTEDUP, 2017.

OLIVEIRA, Andréa Duarte de. *Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

OLIVEIRA, Andréa Duarte. *Aspectos do cotidiano escolar de alunos com deficiência incluídos nas escolas do ensino público municipal da cidade de Corumbá*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/CNPq, Corumbá, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Gonçalina Francisca de; SILVA, Ivania José da; MOTTA, Mauro Aparecido Cosme da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Os cursinhos populares e alunos das camadas populares: iniciação ao tema. In: Jorge Luiz Barbosa; Jailson de Souza e Silva; Ana Inês Sousa. (Org.). *Acesso e permanência de estudantes de origem popular: desafios e estratégias*. 1 ed. Rio de Janeiro: UFRJ: Pró-reitoria de extensão, 2010, v. 1, p. 149-156.

MACIEL, Carina Elizabeth; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão? In: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. (Org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011c, v. 1, p. 17-37.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Entre a pesquisa administrada e a prática do artesão: uma aventura, uma vontade, um projeto. In ALVES, Luís Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. *Investigar, intervir e preservar em história da educação*. Porto: CITCEM; HISTEDUP, 2017.

OMOTE, Sadao. *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. Palestra proferida na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação. [Documento digitado]. UNESP, Marília-SP, 1980.

- PANUNCIO, Maria Paula. *Crianças e adolescentes em situação de risco: entendendo a opção pela vida de rua*. Dissertação. [Mestrado em Educação]. UNICAMP, 1995.
- PAREKH, Bhikhu. Non-Ethnocentric Universalism. In DUNNE, Tim; WHEELER, Nicholas J. (Ed.) *Human Rights in Global Politics*. Cambridge University Press, 1999, pp. 128-159.
- PASCHOALICK, Wanda Ciccone. *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais*, desenvolvido nas escolas de 1º grau da delegacia de ensino de Marília. Dissertação. [Mestrado em Educação]. São Paulo. PUC-SP, 1981.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PINO, Angel Sirgado. A questão da significação: perspectiva histórico-cultural. *II Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*. [Documento digitado]. Campinas, 1994.
- PINO, Angel Sirgado. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, Angel Sirgado. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes* nº 24. São Paulo: Cortez, 1991.
- PINTO, Norberto de Souza. *A infância retardataria*. (Ensaio de Orthophrenia). 2ª Ed. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1928.
- PIZZOLI, Ugo. Psychologia Pedagógica. *Revista de Ensino*. Transcrição autorizada pelo autor do Estado de S. Paulo. Anno XIII. Dezembro, 1914, nº 3.
- REBELO, Andressa Santos. *A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)* [Doutorado em Educação]. UFMS, 2016.
- REBELO, Andressa Santos. *Salas de recursos multifuncionais frente à sala regular de ensino*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.
- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, p. 1-19, 2014.
- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Estudos em Avaliação Educacional* (Online), p. 1-276-307, 2018.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão social* (online), v. 11, p. 56-66, 2017.

REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Andreia Duarte; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. In: Rosimar Bortolini Poker; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Claudia Regina Mosca Giroto. (Org.). *Educação inclusiva: em foco a formação de professores*. 1ed. São Paulo: Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2016, v. 1, p. 173-189.

REILY, Lucia Helena; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Palatable images of the Paraguayan War for school children. In: *International Standing Conference for the History of Education - ISCHE 36, Education, war and peace*. Londres: Institute of Education, University of London, 2014. v. 1. p. 287-288

REIS, Luís. Começar por Almada Negreiros ou Ode à Geometria. *Matemática Arte*. Abril-março, 2007. Disponível em <http://www.apm.pt/matearte/revista.html>.

RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. Vila Nova de Farmalício: Edições Quase, 2008.

ROCHA, Gisele. *A questão da sexualidade na realidade das crianças e adolescentes que vivem no Assentamento Taquaral, Corumbá/MS: um panorama sobre abuso sexual*. Relatório [PIBIC]. CNPq/UFMS, Corumbá, 2002.

ROCHA, Gisele; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A sexualidade na realidade de crianças e adolescentes que vivem em assentamento rural e a questão do abuso sexual. *Revista Re- Criação*, v. 8, p. 45-58, 2003.

RODRIGUES, Ana Paula Neves. *O núcleo de educação especial e a efetivação da educação inclusiva no município de Corumbá, MS*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/CNPq, 2009.

RODRIGUES, Ana Paula Neves. *O papel do núcleo de Educação Especial para a implantação da Educação Inclusiva no município de Corumbá*. Relatório de Iniciação Científica. UFMS/CNPq, 2008.

RONDON, Marcelo. *Educação infantil e Educação Especial: os indicadores de matrículas nos municípios de Mato Grosso do Sul (2011-2013)*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

ROSA, Catarina Maria Costa Marques Pereira da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; COSTA, Carmem Adélia Saad; CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; LEITE, Jolise Saad. A infância e a adolescência na fronteira Brasil - Bolívia. *Revista Dimensão* 1967-1997, p. 73-81, 1997;

ROSA, Catarina Maria Costa Marques Pereira da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; LEITE, Jolise Saad; COSTA, Carmem Adélia Saad; AMORIM, Sandra Maria Francisco. A situação da infância e da adolescência diante do movimento social. In: *XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia*, CD ROM, Santiago, Chile, 2001. v. 1. p. 1-1.

ROSENBLUM, Éve. Le développement de la pédagogie curative. In: *Enfance*, tome 14, n°2, 1961. pp. 165-178, 1961. Disponível em http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1961_num_14_2_2260

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SALGUEIRO, Emílio Eduardo Guerra. *Jacob Rodrigues Pereira*. Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SANFELICE, José Luís. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os Deficientes Mentais. *Cadernos CEDES*. n° 23. S. Paulo: Cortez, 1989.

SANTANA, Luiz Ronaldo; SILVA, Fabiela Aparecida da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas públicas para a juventude. In: Jailson de Souza e Silva; Jorge Luiz Barbosa; Ana Inês Sousa. (Org.). *Políticas Públicas no território das juventudes*. 1ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006, v. 1, p. 126-134.

SANTOS, Roberson Souza das Neves; ROCHA, Gisele; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A questão do abuso e exploração sexual em crianças no interior do Brasil: aspectos da zona urbana e rural. *Revista Re- Criação*, Campo Grande, MS, v. 4/7, n.1, p. 57-61, 2002.

SANTOS, Roberson Souza das Neves; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; BASTOS, Érika. Cristina; SILVA, Edson. Análise das transferências entre escolas públicas e privadas no município de Corumbá, MS. In: *III Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*. Cuiabá, MT. Anais, 2000. v. 1. p. 120-120.

SÃO PAULO. Decreto 5.884, 21 de abril de 1933. Institui o código de Educação do Estado de São Paulo. *Revista de Educação*. Vol. II, junho de 1933.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SCHNEIDER, Doroth. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SENNA, Ester; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; BRITO, Vilma Miranda. Políticas públicas para a infância e adolescência no governo Luiz Inácio Lula da Silva. In: XXIV Simpósio Brasileiro; III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. *Cadernos ANPAE*. Vitória: UFES: Anpae, 2009.

SERAFIM, Fernanda Gomes. *Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2014.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da. *Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

SILVA, Adriane G. *O movimento apaeano no Brasil: Um estudo documental (1954-1994)*. Dissertação. [Mestrado em Educação]. PUC. SP, 1995.

SILVA, Anamaria Santana; SENNA, Ester; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Exploração Sexual Comercial de Crianças e Adolescentes e Tráfico para os Mesmos Fins: Contribuições para o enfrentamento a partir de experiências em Corumbá-MS*. Brasília, 2005. v. 1. 114 p.

SILVA, Fabiany Cássia Tavares; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escrita da Pesquisa em Educação na Região Centro-Oeste*. 1. ed. Campo Grande: Oeste, 2012. v. 1. 326p .

SILVA, Polyana Andreza da. *Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá - MS*. Dissertação. [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A Concepção de linguagem como instrumento: Um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 2, p. 11-21, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Esboço de Uma Perspectiva Teórico-Metodológica No Estudo de Processos de Construção de Conhecimento. In: GOES, Maria Cecília

- Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. 1ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 29-45.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES* (Impresso), Campinas, São Paulo, v. 1, n.50, p. 26-40, 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOES, Maria Cecília Rafael; PINO, Angel. (In)Determinacy And the Semiotic Constitution of Subjectivity. In: FOGEL, Alan; LYRA, Maria; VALSINER, Jaan. (Org.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997a.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael; Pino, A. La constitución del sujeto: una cuestión persistente. In: WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. (Org.). *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997b, v. 1, p. 129-144.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; PINO, Angel; GÓES, Maria Cecília Rafael de. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998, v. 1, p. 143-160.
- SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras on-line*. V. 5, n. 14, 2015.
- SOUZA, Márcia Paula de. *O ingresso de pessoas com deficiência na carreira técnico-administrativa da universidade federal de Mato Grosso do Sul - UFMS*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.
- TELFORD, Charles W; SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional* 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- VAN DRENTHE, A. Mental Boundaries and Medico-Pedagogical Selection: Girls and Boys in the Dutch ‘School for Idiots’, The Hague 1857–1873. *Paedagogica Historica*. Vol. 43, 2007. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230601080600>
- VAZ, Rute Marina das Neves Viegas. *Começar de Almada Negreiros*. Arte e o Poder Formatador da Matemática. Dissertação. [Mestrado em Ensino de Matemática]. Universidade Nova de Lisboa, 2013.

- VIEIRA, Evaldo. *Os direitos e a política social*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VYGOSTY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Concrete human psychology. *Soviet psychology*. XXVII (2). 1989
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J.V. (Ed.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: Sharpe, 1981.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich.. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In _____ . *Obras escogidas III*. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Distribuidora Visor, 1995.
- WARNOCK. *The Warnock Report*. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. Disponível em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#00>
- WHO. *World Report on Disability*. World Health Organization; World Bank, 2011. Disponível em: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- WÜRTH, Thiago. *Na terra de Pestalozzi*. 1º Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes em Genebra. Relatório do prof. Thiago Würth. Canoas, RGS, 1939.