



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

FLÁVIA MARTINS VIEIRA

História de vida da professora Dulce Barros de Almeida:
protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na
perspectiva inclusiva em Goiás

GOIÂNIA
2025

Processo: 23070.026592/2025-28
Documento: 5470091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

FLÁVIA MARTINS VIEIRA

3. Título do trabalho

História de Vida da professora Dulce Barros de Almeida: protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na perspectiva inclusiva em Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 30/06/2025, às 13:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Martins Vieira, Discente**, em 30/06/2025, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5470091** e o código CRC **67330129**.

FLÁVIA MARTINS VIEIRA

História de vida da professora Dulce Barros de Almeida:
protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na
perspectiva inclusiva em Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Orientador: Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vieira, Flávia Martins

História de vida da professora Dulce Barros de Almeida
[manuscrito] : protagonismo acadêmico-científico e formação de
professores na perspectiva inclusiva em Goiás / Flávia Martins
Vieira. - 2025.

151 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, lista de figuras.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Dulce Barros de
Almeida. 4. História de vida. 5. Formação Docente. I. Teixeira, Ricardo
Antonio Gonçalves, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 19 da sessão de Defesa de Dissertação de **FLÁVIA MARTINS VIEIRA**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **doze dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco (12/06/2025)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**História de Vida da professora Dulce Barros de Almeida: protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na perspectiva inclusiva em Goiás**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UCB/DF** - integrante titular interna e Prof.^a Dr.^a **Lueli Nogueira Duarte e Silva (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos doze dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Prof.^a Dr.^a Marilza Vanessa Rosa Suanno

Prof.^a Dr.^a Lueli Nogueira Duarte e Silva

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2025, às 19:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Antonio Goncalves Teixeira, Professor do Magistério Superior**, em 27/06/2025, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lueli Nogueira Duarte E Silva, Diretora**, em 30/06/2025, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5428220** e o código CRC **A711A6C0**.

Referência: Processo nº 23070.026592/2025-28

SEI nº 5428220

RESUMO

Apreender a relação entre a educação e a sociedade é descortinar as demandas, por vezes ambíguas, nas quais a educação está envolta pela discricionariedade administrativa do Estado ao propagar reformas educacionais fundamentadas nos princípios do neoliberalismo. Assim, entreveremos o acirramento das desigualdades sociais e educacionais, bem como a pauperização da sociedade brasileira que impactam, sobretudo, as categorias sociais mais vulneráveis e historicamente estigmatizadas e oprimidas, como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da Educação Especial. Diante deste contexto sócio-histórico, encaminhamos-nos para as seguintes questões investigativas: que ações poderíamos mobilizar como meio de resistência e de autenticidade profissional frente ao processo em curso de desvalorização da educação, dos docentes e dos discentes? Que recursos temos à nossa disposição nesse contexto de acirramento das desigualdades e da (re)produção de práticas excludentes e segregadoras? Nesse sentido, Apple (2017) e Evangelista e Triches (2015) nos evocam a ponderar: Professor(a), a profissão que pode mudar um país? E a educação pode mudar a sociedade? Partimos então deste panorama sobre a formação e a profissionalização docente; a centralidade da escola e da Educação Especial e Inclusiva; bem como da história de vida do professor(a) neste processo de engendramento de vivências emancipatórias em prol da afirmação e/ou da instituição dos direitos sociais e educacionais. Como objetivo geral, esta dissertação de mestrado busca delinear o pensamento e protagonismo pedagógico da professora Dulce Barros de Almeida. Já os objetivos específicos buscam reconstituir o contexto histórico da Educação Especial em Goiás a partir da história de vida de uma professora que atuou na educação pública no ensino básico e superior; e, nesta perspectiva, tencionamos apreender, a partir da análise de registros acadêmicos, documentais e orais, suas contribuições no contexto político-educacional e na formação docente em perspectiva inclusiva no estado de Goiás. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória constituída sob os fundamentos do método da História de Vida, que faz uso de um conjunto sistemático de técnicas de entrevista, de transcrição e de análise da triangulação dos dados (orais, advindos de pessoas com vínculos profissional-acadêmicos com a professora Dulce (*in memoriam*); acadêmico-científicos, de produções de Dulce Barros de Almeida e demais referências críticas da área educacional; e documentais, como políticas públicas educacionais, fotografias, memorial acadêmico e currículo Lattes). Os resultados deste estudo indicam que as respostas a estes questionamentos residem no protagonismo pedagógico da professora Dulce perante sua atuação profissional-acadêmica. Além disso, depreendemos que emergiram não apenas memórias e dados históricos (acadêmicos, documentais e orais), mas também profundas reflexões sobre o papel do educador na tessitura da formação docente em perspectivas inclusivas e do engendramento de ambiências educativas acolhedoras, críticas, significativas, emancipadoras, democráticas e inclusivas, que nos conclamam a repensar as práticas escolares, as políticas públicas e educacionais instituídas, assim como o papel do professor e da educação diante da transformação da práxis em face do enfrentamento das desigualdades e do neoliberalismo pedagógico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Dulce Barros de Almeida; História de vida; Formação Docente; Neoliberalismo Pedagógico.

ABSTRACT

Understanding the relationship between education and society means revealing the sometimes ambiguous demands in which education is involved in the face of the State's administrative discretion when propagating educational reforms based on the principles of neoliberalism. In which we foresee the worsening of social and educational inequalities, as well as the impoverishment of Brazilian society, impacting above all the most vulnerable and historically stigmatized and oppressed social categories, such as people with disabilities, global development disorders and high abilities/giftedness, who are the target audience of Special Education. Given this socio-historical context, we address the following investigative questions: What actions could we mobilize as a means of resistance and professional authenticity in the face of the ongoing process of devaluation of education, teachers and students? What resources do we have at our disposal in the face of and in the context of worsening inequalities and the (re)production of exclusionary and segregating practices? And more specifically, Apple (2017) and Evangelista and Triches (2015) invite us to ponder: Teacher: the profession that can change a country? And education, can it change society? Thus, based on this overview of teacher training and professionalization; the centrality of the school and Special and Inclusive Education; as well as the life story of the teacher in this process of generating emancipatory experiences in favor of the affirmation and/or institution of social and educational rights. This master's dissertation proposes, as a general objective, to outline the thought and pedagogical protagonism of professor Dulce Barros de Almeida. As specific objectives, it proposes to reconstruct the historical context of Special Education in Goiás based on the life story of a teacher who worked in public education in elementary and higher education; and, in this perspective, we intend to learn from the analysis of academic, documentary and oral records about her contributions in the political-educational context and in teacher training from an inclusive perspective in the state of Goiás. Therefore, this is a qualitative and exploratory research based on the Life History method, which uses a systematic set of interview, transcription and analysis techniques of data triangulation (oral, coming from people with professional-academic ties to Professor Dulce, in memoriam; academic-scientific, from productions by Dulce Barros de Almeida and other critical references in the educational area; and documentary, such as public educational policies, photographs, academic memorial and Lattes curriculum). The results from this study indicate that the answers to these questions lie in the pedagogical protagonism of Professor Dulce in her professional-academic performance. Furthermore, it is clear that not only memories and historical data (academic, documentary and oral) emerged, but also deep reflections on the role of the educator in the weaving of teacher training from inclusive perspectives and the creation of welcoming, critical, significant, emancipatory, democratic and inclusive educational environments. Which call on us to rethink school practices, established public and educational policies, as well as the role of the teacher and education in the face of the transformation of praxis in the face of confronting inequalities and pedagogical neoliberalism.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Dulce Barros de Almeida; Life History; Teacher Training; Pedagogical Neoliberalism.

DEDICATÓRIA

Quero deixar aqui registrado um agradecimento especial aos meus pais, Maria Helena Martins Vieira e Valdivino Alves Vieira, por sempre acreditarem em mim, pelo amor incondicional e por estarem presentes em todos os momentos da minha vida. Obrigada por todos os ensinamentos, conselhos e auxílios, e ainda por serem meus exemplos de dedicação, honestidade, coragem e benevolência.

A vocês, dedico este trabalho, cuja base foi construída a partir do compartilhamento de nossos sonhos e abnegações desde o dia 22 de dezembro de 1998, o dia do meu nascimento, e do engendramento da nossa primeira batalha: uma recém-nascida prematura de seis meses (com 40 cm e 1,10 kg) na luta pela vida. Mas, apesar de todas as intercorrências médicas e obstáculos, tinha os elementos imprescindíveis: a crença inabalável na fé, a família e o amor de seus pais, que ajudaram a manter-se motivada em suas aspirações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus pais, Maria Helena Martins Vieira e Valdivino Alves Vieira, aos quais devo minha vida e que são minha força motriz em todos os passos da minha caminhada de vida. São eles que zelam por mim e se esmeram em construir cotidianamente um laço familiar eterno emanado por sentimentos genuínos e incondicionais de amor, fé e altruísmo.

Aos meus familiares, meus avós, Cecília Adelina Martins (*in memoriam*), Antônio Dionísio Martins (*in memoriam*), Sebastiana Alves Vieira (*in memoriam*) e Catulino Vieira Filho (*in memoriam*); aos meus tios, Sônia Maria Martins Xavier, Carlos Alberto Martins (*in memoriam*), Antônio Luiz Martins, Mariza Barbosa de Oliveira Martins e Maria Batista das Graças Ramos; às minhas primas, Elen Martins Xavier e Paula Martins Xavier, e ao meu irmão, Phablo Moreira Vieira, pela compreensão dos momentos de ausências e abnegações, que por vezes são necessários para se alcançar os objetivos e propósitos de vida pessoal e acadêmico-profissional. São eles com quem também compartilho laços familiares de amor, admiração e união. E que estão sempre presentes nos momentos mais difíceis da minha vida, me amparando e impelindo forças para a superação dos obstáculos.

Aos amigos de vida: Isleia de Carvalho Arriel, Lorena Lobo de Oliveira Amorim, Mikaelly Ferraz de Oliveira, Anauê Sâmara Teodoro Freitas de Oliveira, Eder Dias de Oliveira, Vanilda Ferreira Macedo de Oliveira, Pedro Dias de Oliveira, Iris Márcia Oliveira Santos e Djalme Antônio dos Santos, pelo carinho, amizade e companheirismo.

A todos os professores que passaram no percurso de minha vida acadêmica, com especial carinho a Márcia Nazaré do Carmo Salvatini, Domingas Reis, Glauciane Rodrigues da Silva e Marianna Carrijo Alves Madureira Valentin, bem como a todos os meus alunos que me deram o privilégio de compartilhar ensinamentos e ambiências educativas. De igual modo, aos espaços educativos que me acolheram e prestaram influências significativas na minha formação como cidadã e como profissional da educação, especialmente a Faculdade de Educação - FE/UFG, o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG, a Universidade Federal de Goiás - UFG e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Ao meu orientador, Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, e sua esposa, Dra. Uyara Soares Cavalcanti Teixeira, por prestarem todo o apoio na realização deste trabalho de mestrado, e ainda aos docentes da Faculdade de Educação: Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva, Ma. Kellen Cristina Prado da Silva, Dra. Sandra

Valéria Limonta, Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, Dr. Luís Gustavo Alexandre da Silva, Dra. Lúcia Maria de Assis, Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, Dra. Edna Misseno Pires e Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo.

Aos amigos com quem compartilhei as ambiências educativas durante o percurso do curso de mestrado: Mikaelly Ferraz de Oliveira, Cinthia Brenda Siqueira Santiago, Eriene Macêdo de Moraes, Thays Santos Souza, Márcia Gouveia, Maria José Morales, Elenice Belcholina da Serra, Anauê Sâmara Teodoro Freitas de Oliveira e Izadora Sarmento Loureiro Pedrosa.

Aos amigos com quem compartilhei as ambiências de trabalho em Nova América - GO no período em que eu estava participando do processo seletivo para o ingresso no curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFG: Cléber Junio de Souza, Adenir Américo Moreira, Cleia Moraes da Silva Santos, Neide Rosa de Lima, Leudilene Maria de Jesus Santos, Sueny Silva Pereira, Ivanete Oliveira Silva Campos, Thiago Silva Campos, Nicioni Maria da Penha Carneiro, Romualda Neta de Moraes, Edilani Vitor Franco e Célia Rocha do Amaral.

E, por fim, às pessoas que se dispuseram a ser entrevistadas para a reconstituição da História de Vida da professora Dulce Barros de Almeida e contribuíram significativamente para a finalização deste trabalho: Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva, Dr. Carlos Cardoso Silva, Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa e Roberto Soares de Araújo.

Dedico a todos vocês aqui citados a minha imensa gratidão e carinho.

EPÍGRAFE

Ofertas de Aninha (aos moços)

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.

Ensinou a amar a vida.

Não desistir da luta.

Recomeçar na derrota.

Renunciar a palavras e pensamentos negativos.

Acreditar nos valores humanos.

Ser otimista.

Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.

Creio na solidariedade humana.

Creio na superação dos erros
e angústias do presente.

Acredito nos moços.

Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.

Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências
do presente.

Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.

Antes acreditar do que duvidar.

Cora Coralina

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FE - Faculdade de Educação

UFG - Universidade Federal de Goiás

SME - Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

SEC/SEDUC - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

HC/UFG - Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás

CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão

NL - Núcleo Livre

SIGAA - Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas

IP - Índice de Prioridade

SEE/GO - Secretaria da Educação de Goiás

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

GEPFICA - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

IBC - Instituto Benjamin Constant

ISM - Instituto dos Surdos-Mudos

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

QI - Quociente de Inteligência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

USAID - United States Agency Internacional for Development

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

ONU - Organização das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação

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

OMS - Organização Mundial da Saúde

OIT - Organização Internacional do Trabalho

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
MEC - Ministério da Educação
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SENEB - Secretaria Nacional de Ensino Básico
DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
NGP - Nova Gestão Pública
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
FMI - Fundo Monetário Internacional
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
Libras - Língua Brasileira de Sinais
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
IPG - Instituto Pestalozzi de Goiânia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IAC - Instituto Artesanal dos Cegos
CORAE - Centro de Orientação Reabilitação e Assistência ao Encefalopata
APADA - Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA
Sports - Rodas Centro de Reabilitação Talma Alvim
ASMIGO - Associação de Saúde Mental e Infantil de Goiás
UEE - Unidade de Ensino Especial
SUPEE - Superintendência de Ensino Especial
SEESP - Secretaria de Educação Especial
CCE - Conselho Estadual de Educação de Goiás
CPA - Comissão Permanente de Acessibilidade
FUMDEC - Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário
IES - Instituições de Ensino Superior
ADVEG - Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás
APE – Apoio de Projetos Educacionais
RME - Rede Municipal de Educação
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB - Universidade de Brasília
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
IEG - Instituto de Educação de Goiás
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
UFGInclui - Programa de Inclusão Social da Universidade Federal de Goiás
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas
CAEES - Centros de Atendimento Educacional Especiais
EJA - Educação de Jovens e Adultos
PPC - Projeto Político do Curso
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fotografias de Dulce e Flávia	29
Figura 2 - Mapa mental sobre posturas analíticas e temáticas que se destacam na área da história oral	44
Figura 3 - Mapa mental que expressa a cronologia da História Oral.....	45
Figura 4 - Mapa mental sobre práticas e estilos em pesquisas na historiografia	46
Figura 5 - Fotografia de Dulce falando sobre o Núcleo de Acessibilidade da UFG	106
Figura 6 - Nuvem de palavras que caracteriza Dulce Barros de Almeida	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Descritores mencionados pelo escopo do levantamento das produções acadêmicas.....	53
Gráfico 2 - A produção bibliográfica de Dulce Barros de Almeida.....	109
Gráfico 3 - Todas as produções de Dulce Barros de Almeida.....	115
Gráfico 4 - A produção técnica de Dulce Barros de Almeida.....	119
Gráfico 5 - A produção de artigos publicados, por periódico, de Dulce Barros de Almeida.....	119
Gráfico 6 - A produção de artigos publicados, por coautor, de Dulce Barros de Almeida....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	52
Quadro 2 - Atuação de Dulce na formação docente na perspectiva inclusiva	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 ENTRELACAMENTO DE HISTÓRIAS DE VIDA: DULCE E FLÁVIA.....	28
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
2.1 Cronologia e a historicidade do método da História Oral e da História de Vida.....	40
2.2 As especificidades metodológicas da pesquisa.....	48
2.3 Histórias de quem viveu a vida docente: uma revisão bibliográfica.....	52
3 A TESSITURA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS.....	61
3.1 Notas sobre a inclusão escolar e a identidade da Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial.....	61
3.1.1 Os dilemas em torno da promulgação da Política Nacional de Educação Especial em suas distintas versões.....	65
4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS A PARTIR DA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA DULCE BARROS DE ALMEIDA.....	89
4.1 Do especial ao inclusivo: marcos pessoais e eventos históricos em Goiás sob a perspectiva da história de vida de Dulce Barros de Almeida.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	145
ANEXOS.....	148

INTRODUÇÃO

Aprender a relação entre a educação e a sociedade é descortinar as demandas, por vezes ambíguas, nas quais a educação está envolta, seja em uma perspectiva hegemônica, pelo viés do desenvolvimento econômico e da produção de mais-valia, na conjuntura da competitividade internacional, da inovação, da eficiência e da eficácia dos processos didático-pedagógicos, seja uma perspectiva contra-hegemônica, de uma educação humanizadora, com qualidade e socialmente referenciada, de base laica, democrática, igualitária e inclusiva. A educação deve, pois, ser fundamentada em aprendizagens significativas, na valorização dos educandos, suas culturas, seus saberes, suas potencialidades e necessidades, assim como nas questões sócio-históricas que permeiam os processos de ensino-aprendizagem.

No sentido estritamente político, a ascensão da burguesia como classe social dominante perpetua o sistema econômico capitalista. Assim, a implicação desse processo na educação seria assegurar o aporte teórico-prático para, simultaneamente, firmar os princípios e a visão de mundo burguesa, por intermédio de uma pretensa igualdade de oportunidades e do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Conseqüentemente, à medida que os interesses imediatos dos grupos no poder se modificam, bem como, os modos de produção do trabalho, repercutem-se impactos e redimensionamentos no modo de se conceber a função social da escolarização e da reprodução da vida humana. Entretanto, “a luta era (e ainda é) pela igualdade de vantagens sociais entre os homens, [e] fim da segregação em classes” (Silva; Rossi, 2022, p. 504). Na perspectiva contra-hegemônica, trata-se da emancipação humana articulada aos princípios dos direitos humanos.

Nesse cenário, a desigualdade se sobrepõe de distintas maneiras, tais como: para a desigualdade de classe e o estigma encoberto em relação às diferenças. Desse modo, a igualdade, mediante a universalização da educação formal, conforme Resende e Miranda (2016, p. 22) “permaneceria como uma longínqua quimera. E ainda que fosse possível dizer que hoje em alguns países todas as crianças com idade correspondente têm a garantia do acesso à educação básica, a má qualidade dessa educação desmentiria a ideia”.

Apesar disso, ao se postular no ordenamento jurídico e nas políticas públicas, a igualdade como um princípio basilar desta sociedade instituída, abre-se um precedente para se conclamar a afirmação deste direito em instâncias judiciais por se tratar do requerimento de um direito público subjetivo.

Diante deste contexto sócio-histórico, encaminhamos-nos para as seguintes questões investigativas: que ações poderíamos mobilizar como meio de resistência e de autenticidade profissional frente ao processo em curso de desvalorização da educação, dos docentes e também de discentes pertencentes a grupos e segmentos sociais historicamente estigmatizados e excluídos? Que recursos temos à nossa disposição diante do contexto de acirramento das desigualdades e da (re)produção de práticas excludentes e segregadoras?

Tendo-se a noção de que a pesquisa e as conquistas sociais são advindas de lutas e elaborações coletivas, mais especificamente, Apple (2017) e Evangelista e Triches (2015) nos evocam a ponderar: Professor(a), a profissão que pode mudar um país? E a educação pode mudar a sociedade?

Nessa conjuntura, é perceptível o tensionamento entre a educação e a formação docente, especialmente ao se reconhecer que a ação ou inação do Estado está diretamente vinculada aos interesses do(s) grupo(s) dominante(s). Isso caracteriza um ideário emblemático e ideológico do Estado, que se manifesta tanto por meio da reestruturação política quanto em relação aos processos pedagógicos e administrativos cujos *slogans* publicizados pelo Estado brasileiro e veiculados em documentos oficiais, como também em acordos de cooperação com as organizações multilaterais e seus intelectuais, propagam dizeres como: “Seja um professor”; “venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos!”; “Muitas pessoas já escolheram mudar o Brasil. Conheça as histórias de quem faz o nosso país melhor” (Evangelista; Triches, 2015, p. 179).

Pela da análise dos *slogans*, depreendemos que a enunciação destes discursos, mesmo que aparentemente se articulem no viés da valorização da profissionalidade docente, fazem-no enaltecendo, na perspectiva do capital humano, a figura docente como um instrumento propulsor de aumento da mais-valia. À medida que na lógica dos interesses capitalistas agrega a formação para o trabalho, para a promoção do crescimento econômico e para o aumento da produtividade, alinha-se com as demandas do mercado.

Simultaneamente ao processo apresentado, escamoteia-se a concepção e a desacreditação em torno do docente perante a crise educacional, alegando falta de eficiência e má qualidade na educação e mais especificamente na sua formação. Tal estratégia mobilizada “desloca a origem dos problemas socioeconômicos da relação capital-trabalho para seus efeitos aparentes e imputa à educação a tarefa de solucioná-los” (Evangelista; Triches, 2015, p. 179). Dessa forma, os autores propõem uma reconversão da educação, que, “sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele, [...] indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável ‘novo mundo’” (Ibidem, p. 183).

Este é o ideário que as reformas educacionais das últimas décadas têm direcionado a educação. Os discursos enfatizam a necessidade de se adaptar a formação dos professores e professoras, dos alunos e alunas às exigências do setor produtivo, transformando o papel docente na escola. Por fim, podemos depreender que “não se trata apenas da formação - adequada ou inadequada - do professor, mas das determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais” (Evangelista; Triches, 2015, p. 180).

Descortina-se a disputa de interesses na qual a educação está envolta e o seu papel a cumprir. Enquanto alguns atribuem à educação a solução para os problemas socioeconômicos e para a manutenção do status quo, outros veem na educação um potencial para mudanças que desafiem a lógica capitalista na perspectiva da emancipação humana, da justiça e da transformação social.

Nesse âmbito, a Apple (2017, p. 28) denota que “não se pode responder adequadamente à pergunta se a educação pode mudar a sociedade, a não ser que se olhe para a sociedade da posição de múltiplos grupos oprimidos”. Denota ainda que se desafie a lógica das relações de exploração e dominação instituídas numa sociedade capitalista e de classe, cuja historicidade se expressa por intermédio do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Ademais, busca-se ampliar a discussão ao tecer uma ênfase à Educação Especial como marco e subsídio de resistência diante do desafio da construção de uma nova perspectiva de educação e sociedade contra-hegemônica, que diz respeito a um processo de apreensões sucessivas perante

[...] exemplos bem-sucedidos de usar a educação em movimentos de transformação social [...] em situações reais em que a força dos poderosos decidiu que as pessoas marginalizadas só merecem certas escolhas; escolhas que parecem cada vez mais com educação marginalizada (ou a não educação) para pessoas marginalizadas (cf., p. ex., DUNCAN-ANDRADE & MORRELL, 2008; HILL, M.L., 2009; WATSON, 2012; cf. tb, SOLER, 2011). [...] Membros da comunidade, ativistas, professores, estudantes e muitos outros se mobilizarão e se sacrificarão coletivamente para criar instituições educacionais responsáveis, mesmo em condições destrutivas e desastrosas (Apple, 2017, p. 12-23).

Para o autor, a proeza dos movimentos da Educação Especial reside justamente na percepção deste grupo social estigmatizado, que, no percurso sócio-histórico, para conclamar seus direitos sociais e educacionais, bem como firmar seus princípios de inclusão, igualdade, acesso, permanência e êxito escolar, teceu articulações e alianças com diferentes segmentos e instituições.

A sua trajetória histórica de lutas e conquistas, no sentido posto, deu-se “como nós pensamos fundamentalmente sobre (des)igualdade [e] nossas definições de direitos – de quem

devia tê-los – e do papel do governo em garanti-los [...]” (Apple, 2017, p. 38 - 42), com base no ativismo e na tessitura de ações, estratégias e concepções elaboradas coletivamente. Portanto,

[...] exigiu que instituições educacionais se juntassem a outras para interromper suposições e formas dominantes de organizar a vida diária. [...] com alguns pontos teóricos e políticos substanciais de como poderíamos pensar melhor a conexão dos objetivos transformadores de grupos progressistas para que apoiemos uns aos outros em nossos esforços de “mudar a sociedade”. Tanto em uma série maior de movimentos sociais progressistas quanto um conjunto de valores centrais – em particular valores de cuidado, amor e solidariedade [...] (Apple, 2017, p. 27).

Goodson (2022) acrescenta que, neste embate entre os redimensionamentos executados pela centralidade do controle político e pedagógico-administrativo advindo das reformas neoliberais na educação e entre os pontos de negociação fortalecidos pelo ativismo e pela resistência dos professores e das comunidades escolares, instituiu-se uma mudança de paradigmas.

Trata-se do engendramento de um movimento de contestação, do advento de uma contracultura imbuída do conhecimento, da formação e da prática profissional docente. Contracultura esta que só pode efetivar-se por intermédio de “uma combinação de história do currículo, etnografias e histórias de vida dos professores [que] permitiu o escrutínio educacional contínuo desses pontos de negociação” (Goodson, 2022, p.13).

Essa combinação também implica uma contínua inter-relação entre os sujeitos que permeiam as ambiências das instituições educativas (educandos, professores e demais servidores da educação); e os agentes da governança neoliberal, o Estado e os reformadores empresariais da educação. Logo, “o estudo da vida e do trabalho do professor enquanto construção social propicia uma lente valiosa para vermos os novos movimentos de reestruturação e reforma da educação” (Goodson, 2022, p. 24).

A partir deste panorama - que trata sobre a formação e a profissionalização docente, a centralidade da escola e da Educação Especial e Inclusiva, bem como da história de vida do professor(a) neste processo de engendramento de vivências emancipatórias em prol da afirmação e/ou da instituição dos direitos sociais e educacionais - esta dissertação de mestrado propõe, como objetivo geral, delinear o pensamento e protagonismo pedagógico da professora Dulce Barros de Almeida por meio de sua atuação acadêmico-científica no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Como objetivos específicos, busca reconstituir o contexto histórico da Educação Especial em Goiás a partir da história de vida de uma professora militante, formadora e

pesquisadora que atuou na educação pública no ensino básico e superior. Logo, tencionamos apreender, a partir da análise de registros acadêmicos, documentais e orais, suas contribuições para o contexto político-educacional e a formação docente numa perspectiva inclusiva no estado de Goiás.

O estudo proposto nesta dissertação apresenta-se sob uma abordagem qualitativa, exploratória, fundamentada no método da História de Vida. Esse método faz uso de um conjunto sistemático de técnicas - como entrevistas, gravações, transcrições e análise por triangulação de dados - envolvendo fontes orais (entrevistas com pessoas que mantiveram vínculos acadêmico-profissionais com a professora Dulce, *in memoriam*); acadêmicos-científicos (produções de Dulce Barros de Almeida e demais referências críticas da área educacional) e documentais (como políticas públicas educacionais, fotografias, memorial acadêmico e currículo Lattes).

Compreendemos que esta pesquisa se apresenta com relevância social e epistemológica para o campo da Educação Especial e Inclusiva, considerando que pouco tem sido discutido, no âmbito acadêmico, sobre os subsídios históricos e políticos que destacam o protagonismo e a importância de professores atuantes na formação docente e na inclusão de pessoas com deficiência no estado de Goiás.

Nesse sentido, destaca-se o caráter inédito e a relevância deste trabalho de pesquisa, reafirmando a necessidade, conforme apontada por Goodson (2022), da existência de uma contracultura docente cujo intuito é fazer ressoar e dar voz à figura docente, que implica tanto a singularidade do indivíduo, e de sua história de vida, quanto a coletividade de sua categoria profissional.

O referido autor enumera vários argumentos favoráveis ao empreendimento de pesquisas nesse viés metodológico, mas o principal deles reside no fato de “[...] que as novas reformas e prescrições costumam funcionar em oposição à história e ao contexto da vida e trabalho do professor e, quando tais preocupações não são ouvidas, novas crises são geradas” (Goodson, 2022, p. 26).

Por conseguinte, as redes tecidas para a constituição de uma educação inclusiva e para todos possuem uma relevância imprescindível na formação das histórias de vida de milhares de pessoas excluídas e marginalizadas em uma sociedade globalizada e permeada por desigualdades sociais (Almeida, 2003a).

Nesse contexto, torna-se necessário ressignificar o papel da educação, tanto da educação geral como da educação inclusiva, bem como das práticas pedagógicas materializadas nas ambiências educativas. Na visão da professora,

A prática pedagógica que temos desenvolvido ao longo dos anos abrange [...] [uma] busca incansável de criar, trocar experiências, revitalizar, transformar e ir além, em outras palavras, na busca incessante de viver a educação de forma integral, plena e real. Nossos trabalhos misturam teoria e prática de tal forma na nossa vida, que se complementam e se consubstanciam num jeito próprio que temos de pensar e de fazer educação. [...] A convivência com as pessoas excluídas da sociedade e, sobretudo da escola, tem nos conduzido e estimulado a afirmar que a inclusão escolar, como consequência da transformação das nossas escolas, significa o caminho, para que se garanta o direito incondicional à escolarização de todos (Almeida, 2003a, p. 1).

Destacamos, que, para além da inclusão escolar como princípio de valorização da diversidade e de uma educação integral e emancipatória, a professora Dulce, em sua atuação profissional e político-pedagógica, empreendeu ações concretas para alcançar esse objetivo.

No percurso da dissertação, apresentaremos as significativas contribuições de Dulce em prol do processo de formação e da valorização docente na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio de sua atuação na Faculdade de Educação - FE da Universidade Federal de Goiás - UFG. Essa atuação abrange tanto o nível de graduação, no curso de Pedagogia, quanto em cursos de extensão, especialização, e de formação inicial e continuada. Além disso, destacamos sua participação na linha de pesquisa de Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/UFG. A atuação da professora também incluiu a oferta de disciplinas, palestras e cursos, além de participar do corpo editorial de revistas científicas e de grupos de pesquisa, com produções acadêmicas nas áreas de Didática, Educação Especial e Inclusiva, diversidade e políticas públicas.

Destacamos o seu papel preponderante na transformação da questão do acesso à educação superior por meio de políticas de permanência e êxito acadêmico para pessoas com deficiência no estado de Goiás. Desse modo, sua atuação foi fundamental para o debate e a formulação de políticas e ações inclusivas na Universidade Federal de Goiás - UFG, onde criou o Núcleo de Acessibilidade, estabelecido como um espaço de inclusão, suporte e apoio para pessoas com deficiência no ensino superior. Também destacamos, no âmbito da Educação Básica, sua atuação como docente e com as assessorias pedagógicas de apoio às políticas de inclusão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME e na Superintendência de Educação Especial, na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC, cuja nomenclatura na época de sua atuação era SEC.

Tais perspectivas nos proporcionam evidências da relevância e da importância social de reconstituir o contexto histórico, político e pedagógico da Educação Especial e Inclusiva

no estado de Goiás, tomando como foco a trajetória de vida da professora Dulce Barros de Almeida.

Ademais, convém ressaltar que nosso intuito não é idealizar a *persona* Dulce, mas evidenciar a singularidade do seu trabalho, envolvimento e dedicação à causa da Educação Especial e Inclusiva na perspectiva da formação e do trabalho docente. Assim, dar-se-á ênfase a Dulce como profissional que deixou um grande legado para a área educacional - um legado que merece ser realçado e rememorado por intermédio dos resultados desta pesquisa.

Nesse viés, por intermédio da História de Vida, este estudo busca captar as tramas e os percursos vivenciados por uma profissional que desempenhou um papel fundamental no avanço de uma educação inclusiva, igualitária e democrática, desde a educação básica até o ensino superior.

Para delinear o panorama deste estudo, tendo a professora Dulce como referência central, serão utilizados dados documentais e orais, com base em entrevistas realizadas com pessoas que compartilharam seu percurso pessoal e profissional na valorização da diversidade. Logo, são sujeitos que desempenharam papéis fundamentais e estabeleceram conexões significativas ao longo da sua trajetória pessoal e profissional. Esse enfoque metodológico está alinhado aos princípios da História Oral, especialmente no que se refere à abordagem da História de Vida.

O percurso aqui narrado foram os fundamentos para o engendramento deste trabalho de dissertação, o qual está organizado em capítulos, conforme elucidaremos a seguir. Assim, no Capítulo 1, tratamos do entrelaçamento entre as histórias de vida da pesquisadora, Flávia Martins Vieira, e do objeto de estudo desta pesquisa, no caso a professora Dulce Barros de Almeida. Ressoam-se, assim, as vozes da vida e do trabalho docente das pessoas que se entrelaçam para tecer a narrativa do presente estudo.

No capítulo 2, apresentamos o percurso metodológico abordando o tipo de pesquisa empreendida; o referencial teórico e metodológico que subsidia a compreensão e o delineamento do processo de pesquisa em História de Vida; o delineamento do estudo; os instrumentos e os recursos adotados; a revisão sistemática de literatura; e o contexto da análise dos dados.

No capítulo 3, discorreremos sobre a contextualização da trajetória em prol da afirmação dos direitos das pessoas com deficiência na perspectiva crítica e contra-hegemônica da contracultura propiciada pelo conhecimento docente, a partir do panorama geral da consolidação dos sistemas nacionais de ensino e da democratização da educação pública, da

discussão a respeito das reformas educacionais, das desigualdades sociais e educacionais, do neoliberalismo pedagógico e das especificidades da Educação Especial.

No capítulo 4, apresentamos uma síntese da trajetória da professora Dulce, com base na sua produção acadêmico-científica e na reconstituição de memórias de pessoas de seu convívio por intermédio da realização de entrevistas e pela coleta de informações em fontes documentais. Esse capítulo tem o intuito de compor o panorama de seu legado pedagógico, político e social a partir daqueles e daquelas com os quais ela compartilhou seus momentos de ensinamento, ativismo e esperança para a constituição de ambiências escolares e sociais mais inclusivas e democráticas.

Nas considerações finais, destacamos pontos imprescindíveis do protagonismo da professora Dulce para a formação de professores na área da Educação Especial e Inclusiva no estado de Goiás, assim como os subsídios teórico-práticos de seu legado para a posterioridade.

1 ENTRELACAMENTO DE HISTÓRIAS DE VIDA: DULCE E FLÁVIA

Este capítulo tem o intuito de apresentar a inter-relação entre a história de vida da pesquisadora, Flávia Martins Vieira, e da professora Dulce Barros de Almeida (*in memoriam*), cujo protagonismo acadêmico-científico é o objeto central da investigação desta pesquisa. Neste entrelaçamento, ressoam-se as vozes das pesquisadoras, suas experiências de vida e principalmente os aspectos do ser e do fazer docente, formando, assim, a base narrativa que sustenta o desenvolvimento deste estudo.

A partir das convergências entre as trajetórias de vida, os fundamentos da Educação Especial e Inclusiva e os ideais didático-pedagógicos, constrói-se uma aproximação entre Flávia, a pesquisadora, e Dulce, a professora. Essa aproximação desperta e fortalece a motivação que impulsiona a presente investigação, constituindo-se como um vínculo que sustenta e, ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento do estudo - síntese de uma relação que, para além do aspecto profissional, tornou-se também significativa no campo da pesquisa e do compromisso com a inclusão.

Durante minha inserção na temática da Educação Inclusiva, ainda na graduação, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão - bem como pelas vivências nas disciplinas, como os Núcleos Livres (NLs) e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - comecei a me aproximar dos princípios da Educação Especial e Inclusiva. Esse contato inicial se aprofundou ao longo da pós-graduação, nas especializações, mas especialmente com o ingresso no mestrado, quando passei a conhecer Dulce a partir da proposta de pesquisa feita pelo meu professor orientador Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira. Ademais, a aproximação com a trajetória de Dulce Barros de Almeida foi se consolidando por meio do desenvolvimento desta investigação, das entrevistas com as pessoas de seu convívio profissional e da análise de sua produção acadêmica.

Esta pesquisa tem como tese evidenciar, por meio da trajetória e do protagonismo de Dulce, a força de sua luta em defesa da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que inspira e impulsiona práticas educativas verdadeiramente inclusivas, democráticas e igualitárias nos territórios goianos. A história de vida da professora constitui uma ferramenta poderosa para refletir sobre os desafios enfrentados diante de um modelo educacional ainda marcado pela segregação e pela exclusão, além de reafirmar a crença no poder transformador da educação e da atuação docente alicerçada em valores emancipatórios, humanos, justos, fraternos e inclusivos.

Dulce Barros de Almeida é a filha mais nova de Anízia Ferraz Barros e Cícero Barros, nasceu no estado de Minas Gerais no dia 26 de outubro de 1952. Casou-se com Alberto de Almeida no dia 22 de dezembro de 1974, com quem teve quatro filhos: Renata Barros de Almeida, Roberta Barros de Almeida, Adriana Barros de Almeida e Paulino Barros de Almeida.

Conforme registrado em seu memorial acadêmico, apresentado para ingresso na primeira turma de Mestrado em Educação Escolar Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/UFG), sob orientação da Dra. Vera Maria de Moura Almeida, Dulce afirmou que o fato mais memorável de sua vida foi “a opção pela educação. De forma integral - Absoluta - Real [...]. Optei pela Educação Especial. De forma consciente - Corajosa - Certa de que novos desafios viriam” (Almeida, 1986, p. 1).

Em similitude a estes acontecimentos, há um encontro de gerações, conforme será visto a seguir: Há exatos vinte e quatro anos depois do casamento de Dulce e Alberto, em 22 de dezembro de 1998, nasce Flávia Martins Vieira, no estado de Goiás, filha de Maria Helena Martins Vieira e Valdivino Alves Vieira. Flávia integra a trigésima sexta turma de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/UFG, desenvolvendo a presente dissertação de mestrado intitulada *História de vida da professora Dulce Barros de Almeida: protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na perspectiva inclusiva em Goiás*, sob orientação do Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira.

Figura 1- Dulce Barros de Almeida à esquerda e Flávia Martins Vieira à direita



Fonte: acervo pessoal do orientador e da autora, respectivamente.

É importante destacar que meu orientador foi orientando de doutorado de Dulce, no período de 2007 a 2010, apresentando a tese: *Matemática Inclusiva? O processo de ensino-aprendizagem de Matemática no contexto da diversidade*. Posteriormente, tornou-se colega de trabalho como professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG. Nesse período, o professor Ricardo exerceu o cargo de vice-diretor do Núcleo de Acessibilidade da UFG, sob a direção da professora Dulce, com quem compartilhou importantes ações voltadas à implementação e promoção da educação inclusiva na instituição.

No entanto, o fato mais memorável neste entrelaçamento de histórias de vida de Flávia e da professora Dulce é o interesse pela educação, principalmente pelo ativismo empreendido no meio acadêmico-profissional em prol da luta por uma Educação Especial e Inclusiva, emancipatória, laica, democrática, com aprendizagens significativas e socialmente referenciada, de acordo com as necessidades, as potencialidades e as culturas dos nossos educandos.

Os entrelaçamentos não param por aí, pois, apesar da diferença de idades e gerações, compartilhamos similitudes de pensamento quanto ao delineamento de uma educação inclusiva, bem como na crença do poder transformador e emancipador da educação, visando à constituição de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Em síntese, parto do princípio de que o professor, enquanto intelectual da educação, deve ter um comprometimento e responsabilidade para se qualificar e ir em busca da construção de subsídios teórico-práticos que deem conta de fornecer recursos epistemológicos e reflexões para que este, juntamente com a comunidade escolar, o Estado e a sociedade civil, consiga transformar a educação a partir da práxis educativa, da educação inclusiva, da gestão democrática e da ação pedagógica.

Na mesma perspectiva, em sua proposta de estudo em nível de mestrado, a professora Dulce expõe a sua intenção: “Quero utilizar os programas que a nós serão oferecidos para me atualizar e prover as mudanças que se farão necessárias nos planejamentos que por mim serão desenvolvidos” (Almeida, 1986, p. 3). Com esta afirmação, ela já demarcava seu posicionamento e engajamento com a transformação de atitudes e práticas em prol da inclusão escolar em uma época marcada predominantemente pelos paradigmas da segregação e da integração escolar.

É importante considerar que Dulce perseguiu essas perspectivas não apenas em seus trabalhos de mestrado e doutorado, mas também ao longo de toda a sua trajetória como professora e ativista - como será evidenciado ao longo deste trabalho.

A luta contra a marginalização e a desigualdade social e educacional sob os auspícios dos Direitos Humanos e da valorização da diversidade são princípios que nos aproximam, sobretudo no que se refere às pessoas com deficiência. “É a capacidade de recriar. De permutar. De trocar experiências. De entrelaçar teoria e prática. De ir além” (Almeida, 1986, p.1). Por isso, temos desenvolvido estudos e pesquisas na área com o intuito de colaborar para a transformação da práxis educacional e social. Essa é nossa escolha de vida pessoal, acadêmico-científica e profissional. “Visto que ainda está quase tudo por se fazer e se construir, compete a cada um, em seu papel social, questionar o que lhe cabe fazer para que haja uma educação inclusiva, para além da simples inclusão no espaço social escolar” (Almeida *et al*, 2007, p. 337).

Logo, a esperança é o que nos impulsiona a debruçar em livros e em teorias; a repensar as práticas didático-pedagógicas e as ambiências educativas; a empreender pesquisas; a buscar a elucidação dos problemas e das inquietações da materialidade das práticas. Sendo assim, estamos cientes de que este é um processo árduo, por vezes solitário, mas sempre permeado de renúncias, estudos com solidez teórico-prática e ausências.

Em contrapartida, diante de tudo isso, temos a crença de que dias melhores virão e, como diria Paulo Freire, está no esperar o princípio gerador da formação humana. Conforme as palavras de Dulce, os frutos colhidos em decorrência de uma vida dedicada aos estudos e da abnegação ao próximo são um legado e “uma herança da qual só se toma posse pela construção de uma vida pautada em princípios éticos e morais, conduzidos pela força de vontade, persistência e busca incansável daquilo que se concebe como realização plena. [...] Regados pelo otimismo, pela fé e pelo amor” (Almeida, 2003a, p. 7-11).

Dulce permaneceu firme em suas concepções e ideários até a data de seu falecimento, ocorrido no dia 3 de março de 2017. Seis dias depois, começo minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - FE/UFG, a mesma instituição a qual ela foi professora no período de 1996 a 2012. Portanto, compartilhamos do mesmo intuito de “desenvolver trabalhos de pesquisa, descobrir conceitos e práticas, produzir, permutar, participar, [...] acreditando que o ensino tem que redefinir seus objetivos, seus conteúdos e metodologias em função dessas novas classes que aumentam dia a dia” (Almeida, 1986, p. 3-4).

Enquanto Dulce ingressou na graduação em Pedagogia no ano de 1972, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, nós optamos pela mesma formação em nível superior. O curso de Pedagogia configura-se como um campo epistemológico que se consagra como ciência da educação, proporcionando ao acadêmico uma compreensão integral,

crítico-emancipatória e com sólida fundamentação teórica acerca dos fenômenos da práxis educativa.

Evidentemente, a matriz curricular do curso passa por constantes reformulações a fim de se adequar às demandas sócio-históricas e às políticas educacionais, tal qual ocorreu no ano de 2003, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, após as deliberações e estudos de caso da comissão de avaliação, currículo e formação do curso de Pedagogia da FE/UFG.

Nesse sentido, a constituição de comissões configura-se como um espaço de escuta, deliberação e proposição de ações, além de favorecer a participação democrática dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, em prol do delineamento dos objetivos, conteúdos e disciplinas que estruturam o currículo e a formação dos educandos.

A comissão de avaliação, coordenada pela professora Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva, foi composta pelos seguintes professores: Dra. Dulce Barros de Almeida, Dr. João Ferreira de Oliveira, Dra. Andréia Ferreira da Silva, Dra. Anna Rita Ferreira de Araújo, Dra. Mônica Maria Lopes da Fonseca e Dr. Ged Guimarães. Nesta conjuntura específica, a comissão de avaliação constituiu-se como um recurso estratégico para assegurar que os princípios da Educação Especial e da Educação Inclusiva fossem efetivamente contemplados na reformulação do curso de Pedagogia - inicialmente como tema transversal e, posteriormente, por meio da proposição de núcleos livres.

A seguir, debruçamos-nos sobre a apresentação do curso de Pedagogia da FE/UFG, por se tratar tanto da minha casa de formação quanto do campo de atuação profissional da professora Dra. Dulce Barros de Almeida. Nesse sentido, a elucidação da proposta pedagógica do curso constitui um dado fundamental para a compreensão dos processos que se forjam no entrelaçamento destas vivências e do encontro de gerações.

Esta reformulação curricular começou a vigorar no ano de 2006, pois só foi homologada em 2005, e perdurou até o ano de 2018. Assim, minha formação é perpassada por suas diretrizes que corroboram o ideário da docência como a principal faceta da identidade do pedagogo, cuja formação habilita para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como para as atividades de planejamento, de gestão e de organização do trabalho pedagógico em ambiências escolares ou nos demais espaços educativos não formais.

Alicerçado em um projeto político-pedagógico de caráter crítico e democrático, o curso de Pedagogia orienta-se por uma formação pautada pela indissociabilidade entre teoria e

prática, interdisciplinaridade, apropriação da cultura e dos conhecimentos científicos, gnosiológica, solidariedade, autonomia e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Esses elementos, permeados pela realidade sócio-histórico-cultural, são compreendidos “como dimensões da totalidade, [assim] assumem pensar, criar e realizar a educação, a escola e o ensino, em suas múltiplas dimensões, produzindo-os como realidades diferentes [...] apreendendo-a em sua totalidade, intervindo nela e transformando-a” (Silva *et al.*, 2009, p. 588).

O referido projeto contempla componentes curriculares, organizados em oito áreas, a saber: (1) fundamentos históricos, epistemológicos, sociais e culturais sobre a educação e a formação humana; (2) formação didático-pedagógica; (3) fundamentos e metodologia do trabalho docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (4) organização e gestão do trabalho pedagógico; (5) aprofundamento em conhecimentos pedagógicos; (6) estágios obrigatórios supervisionados na educação infantil e nos anos iniciais; (7) atividades complementares de âmbito acadêmico-científico; e (8) núcleos livres.

Os Núcleo Livres - NL tratam-se de disciplinas ofertadas pelos docentes da Universidade Federal de Goiás, engendradas a partir de seus interesses epistemológicos de estudos e pesquisas, bem como pela emergência do aprofundamento em temas contemporâneos no contexto sócio-histórico. Além disso, são submetidos à apreciação do conselho diretor de cada unidade acadêmica em que são ofertados e, após sua aprovação pelo coletivo, efetiva-se a oferta das disciplinas.

Estas disciplinas são disponibilizadas a todos os discentes de ensino superior que se interessarem em cursá-las, desde que o estudante efetive a matrícula online no Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas - SIGAA, de acordo com os prazos estipulados para o procedimento pela universidade. Também o estudante precisa atender aos requisitos para o ingresso, como as demais disciplinas obrigatórias, a partir do cálculo do Índice de Prioridade - IP e da média global, que compõem uma avaliação do desempenho discente nas disciplinas cursadas na graduação, a taxa de integralização de curso, a frequência e a carga horária dos componentes curriculares.

O artigo 24 da Resolução n. 806 define que todo aluno da UFG deverá ser submetido a critério de processamento coletivo de pedido de inscrição para obtenção de vaga nas disciplinas oferecidas. Ou seja, há uma disputa pelas vagas. Por isso, foi criado o índice de prioridade. Esse índice não leva em consideração a nota do aluno e, sim, as disciplinas que ele cursou, sua taxa de aprovação e a integralização no curso. A finalidade desse índice é dar privilégio aos alunos veteranos para que eles consigam se formar. A média global é um dos critérios de desempate do índice de

prioridade. Ao contrário do índice de prioridade, ela é calculada com base no desempenho do aluno, por meio das notas nas disciplinas cursadas (ASCOM/UFG, 2015).

Com relação à trajetória acadêmica propiciada pelo curso de Pedagogia da FE/UFG depreendemos que as atividades de ensino trazem a perspectiva epistemológica e crítica em torno das questões educativas e da formação humana, bem como os conhecimentos específicos de área. Como exemplo, temos as disciplinas de Didática e Formação de Professores e Estágio em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, II, III e IV, ministradas pela professora Dulce em seu percurso docente.

Quanto ao aprofundamento de questões educacionais emergentes advindas de seus estudos e pesquisas na área da Didática, da Educação Infantil, das políticas públicas e da Educação Especial e da inclusão escolar, a professora Dulce ofertou estas disciplinas: Educação e diversidade; Educação Especial, Acessibilidade e Inclusão I e II; e Educação Especial e Inclusão Escolar.

Similarmente, na minha trajetória acadêmica no curso, também busquei me profissionalizar e aprofundar nestas áreas a partir dos seguintes núcleos livres, reunidos em quatro grupos temáticos:

- Políticas públicas, Educação Especial e Inclusão escolar

Disciplinas: Educação Especial e Inclusão escolar; Noções básicas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação das relações étnico-raciais; Fundamentos teóricos e práticos da Educação de Jovens e Adultos; Diversidade Linguística e Direitos Humanos; Direitos indígenas, ambiente e interculturalidade.

- Educação Infantil

Disciplinas: O jogo na educação infantil; O desenvolvimento na primeira infância: abordagem interdisciplinar.

- Conhecimentos específicos - Pedagogia

Disciplina: Curso de Pedagogia: história, política e trabalho pedagógico.

- Questões emergentes

Disciplinas: Educação matemática e tecnologias da informação e comunicação; Cinema e Literatura; Psicanálise e Cinema; Estudos introdutórios sobre o ensino de práticas corporais de aventura na educação física escolar; O ensino em rede no cenário contemporâneo.

Diante deste contexto, denotamos a preponderância do meu interesse pela área da Educação Especial e Inclusiva em comunhão com os ideários da professora Dulce,

destacando-se a disciplina “Educação Especial e Inclusão Escolar”, que ambas vivenciamos, ela, como professora idealizadora e proponente do componente curricular, e eu, como estudante cursando a mesma disciplina. Inclusive, essa disciplina foi o núcleo livre mais concorrido para o ingresso no ano de 2018, demarcando o interesse e a demanda dos discentes do curso de Pedagogia e dos demais cursos de graduação da instituição em aprofundar as discussões em torno das políticas públicas, da Educação Especial e da inclusão escolar.

Mas, na minha época, entre os anos de 2017 a 2021, a disciplina de núcleo livre era ofertada pela professora Dra. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, que assumiu as discussões em torno da Educação Especial e Inclusiva na Faculdade de Educação - FE/UFG após a aposentadoria da professora Dulce, juntamente com os docentes Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Dra. Edna Misseno Pires e Ma. Kellen Cristina Prado da Silva.

Nas atividades de pesquisa, novamente, nossos interesses se entrecruzam pautados pelo anseio de transformação das realidades educativas em contextos inclusivos e emancipatórios por intermédio da superação de trajetórias de fracasso escolar.

Da minha parte, participei do projeto de iniciação à pesquisa da professora Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, intitulado “Fracasso escolar e sentidos da escola: referenciais teóricos e metodológicos na pesquisa educacional” a partir do projeto de trabalho intitulado “Um estudo exploratório sobre a escola e as proposições para o enfrentamento da desigualdade: um estudo bibliográfico e documental”, que culminou no capítulo de livro “Desigualdades educacionais: um estudo bibliográfico” (Vieira; Faria, 2021) e em um resumo expandido (Vieira; Faria, 2019).

E da parte da Dulce, ela orientou estudantes em projetos de iniciação científica em temáticas pertencentes à inter-relação entre as áreas da Educação Especial e da Educação Infantil, tendo publicação na temática do fracasso escolar: “Educação, Distúrbios de Aprendizagem e Fracasso Escolar” (Mansanera; Almeida, 2009).

Ainda temos em comum publicações na área da Didática, das políticas públicas e da Educação Especial e Inclusiva que são nossas áreas epistemológicas de interesse acadêmico-científico, tais como: Pedagogia e educação em Direitos Humanos sob o enfoque da diversidade linguística e da interculturalidade (Vieira; Almeida, 2019b); Formação de leitores e escritores sob o enfoque da consciência ecológica (Vieira; Almeida, 2019a); O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil: identidades, infâncias, interações e brincadeiras (Vieira *et al.*, 2021); Os fundamentos da política de *accountability* no Programa AlfaMais para a alfabetização em Goiás (Vieira; Teixeira; Assis, 2024).

Estas produções, em sua maioria, são resultado de vivências acadêmicas nas disciplinas de Estágio Obrigatório Supervisionado no âmbito da Escola Municipal Benedita Luiza da Silva de Miranda e no Centro Municipal de Educação Infantil Oito de Março, ambos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME. Cursei-as em espaços educativos regulares. Entretanto, a professora Dulce ministrava essas disciplinas no curso de Pedagogia da FE/UFG na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e na Associação Pestalozzi, que são instituições especializadas ao atendimento de pessoas com deficiência.

A vivência no estágio oportuniza importantes reflexões para os sujeitos partícipes do processo. Para o aluno, constitui-se como um espaço formativo pautado na inter-relação entre teoria e prática, suscitando reflexões críticas decorrentes da inserção na realidade escolar e dos desafios de ensino-aprendizagem. Para o professor orientador, responsável por supervisionar o desenvolvimento das habilidades e da identidade profissional do estagiário, possibilita momentos de escuta, diálogo e apreensão das percepções sobre as tendências pedagógicas, o delineamento de programas e políticas públicas educacionais, além da identificação de demandas formativas por parte dos professores em exercício e da secretaria de educação.

Para a secretaria de educação, representa uma oportunidade de fortalecer a articulação e a parceria entre as escolas e as universidades, bem como de assegurar que os futuros professores estejam alinhados com as diretrizes e as necessidades da rede pública de ensino. Já para a escola campo, configura-se como um espaço de troca e enriquecimento mútuo, uma vez que a universidade contribui com a formação continuada dos profissionais a partir das pautas por eles demandadas, enquanto estes acolhem e colaboram com a formação dos futuros docentes, compartilhando sua realidade e seus desafios cotidianos.

A formação do curso de Pedagogia também é composta por atividades de extensão, as quais desenvolvi no Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás - HC/UFG, no âmbito da Pedagogia Hospitalar, e na participação em grupos de estudos e palestras acerca dos fundamentos psicológicos e filosóficos da educação. Dulce, por sua vez, desenvolvia projetos de extensão ofertando palestras em escolas públicas e no âmbito da formação continuada de professores.

Outro componente foram os eventos de natureza acadêmica e científica, destacando-se: Simpósio da Faculdade de Educação - FE/UFG, Seminário de estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG, Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONPEEX, e

Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino - EDIPE, dos quais participamos, mas em datas de celebrações diferentes.

Por fim, em conformidade com meu interesse na área da Educação Especial e Inclusiva, cursei a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC com o professor Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira. Novamente, temos novamente o entrelaçamento entre Flávia, Dulce e Ricardo. Eu, desenvolvendo um trabalho na disciplina de TCC, também ofertada por a Dulce, intitulado *Acesso, permanência e êxito na Educação Especial: divergências e convergências das políticas educacionais*, sob orientação do professor Ricardo, que foi seu colega de trabalho, mas que, em tempos progressos, foi orientado por ela no desenvolvimento do seu curso de Doutorado em Educação - PPGE/UFG.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, em 2021, ingresso na carreira docente da Educação Básica como servidora pública da Prefeitura Municipal de Nova América, no estado de Goiás, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ruth de Oliveira Rodrigues e na Educação Infantil no Centro Municipal Gotinha do Saber.

Professora Dulce também atuou como docente na Educação Básica, assumindo o cargo de coordenadora/superintendente de Programas de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, no período de 1994 a 1996, na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEC, no período de 1974 a 1997, como servidora e coordenadora do Programa de Apoio ao Deficiente à disposição da extinta Fundação de Promoção Social do Estado, e ainda como coordenadora de programas em Educação Especial e Inclusiva da própria SEC.

De fato, ao tratar do resumo de sua trajetória acadêmico-científico-profissional, professora Dulce aponta que:

Desde 1974 tenho atuado como educadora e desenvolvido estudos e pesquisas sobre as pessoas excluídas, sobretudo aquelas com deficiência. Hoje defendo uma escola para todos e, em consequência, a inclusão escolar. Esta opção pelos excluídos, nos últimos 34 anos, tem sido desenvolvida em órgãos públicos (atualmente na FE/UFG) e se encontra de forma explícita nos meus trabalhos finais de especialização, mestrado e doutorado. Minha referência teórica no Brasil é a Profª. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan da FE/UNICAMP. Atualmente, participo da Linha de Pesquisa "Formação e Profissionalização Docente" do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, desenvolvendo temáticas em Educação e Diversidade (Almeida, 2011, p. 74).

Outro fato que temos em comum é a Especialização em Educação Especial, que Dulce concluiu, em 1986, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e eu, em 2022 na

Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, simultaneamente com o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Por fim, ambas integram a mesma linha de pesquisa, atualmente intitulada de “Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo”, que se debruça a formar intelectuais da educação críticos e consistentes com a responsabilização que o trabalho docente concerne às práticas educativas nos diversos níveis, etapas e modalidades da educação ou perante a atuação em prol da formação e da profissionalização docente ou até mesmo da atuação em contextos não escolares.

Contemplaram discussões sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores; contextos formativos a partir da inter-relação entre a educação e as tecnologias; as questões emergentes da formação, da profissionalização docente e do trabalho pedagógico; trabalho docente a partir de suas múltiplas perspectivas e epistemologias; vivência de diferentes infâncias a partir da diversidade dos contextos socioculturais; observância do direito educacional e do respeito às diversidades e à inclusão escolar perante a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo e a Educação a Distância, no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

Os outros pormenores da história de vida da professora Dulce Barros de Almeida serão elucidados nos capítulos seguintes, os quais tratam do entrelaçamento entre a análise do contexto sócio-histórico da Educação Especial em Goiás, perante as reformas educativas empreendidas nas últimas décadas, e a reconstituição das memórias sobre as vivências da atuação ativista, pedagógica, profissional e acadêmico-científica de Dulce Barros de Almeida obtidas por intermédio da metodologia da História de Vida e pela análise documental e intelectual de suas produções.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo é dedicado às discussões sobre os percursos metodológicos adotados nesta dissertação, contemplando o referencial teórico-metodológico que fundamenta a abordagem em História de Vida, a delimitação do estudo, os instrumentos e os recursos utilizados na produção e na análise dos dados, bem como a revisão sistemática da literatura.

Trata-se de uma pesquisa em educação de abordagem qualitativa e exploratória, pois tem o propósito de reconstituir o contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva em Goiás a partir do método da História de Vida. O percurso de investigação científica se pautou pela realização de entrevistas com pessoas que mantiveram vínculos de proximidade e relações profissionais e acadêmicas com a professora Dra. Dulce Barros de Almeida (*in memoriam*). Dessa forma, priorizamos a construção de um *corpus* investigativo fundamentado na História Oral. Contudo, ao longo do desenvolvimento do trabalho e diante da percepção da necessidade, incorporamos análises de dados documentais e acadêmico-científicos, com o intuito de enriquecer a reconstituição do contexto sócio-histórico, bem como a atuação pedagógica, social e política de Dulce.

Assim, a análise qualitativa será conduzida por meio da triangulação entre os seguintes tipos de dados: orais - resultante das interações entre o pesquisador e os entrevistados; acadêmico-científicos - provenientes de artigos, capítulos de livros, teses e dissertações; e documentais - como o memorial acadêmico, fotografias e o currículo Lattes.

Caracteriza-se também como uma pesquisa de natureza exploratória, pois, por meio desta metodologia delineada e no trabalho de análise e observância aos objetivos de pesquisa, averigua as categorias temáticas perceptivas nos dados, as contradições, as omissões, os destaques, as singularidades e as recorrências. Esses se articulam para reconstituir este contexto sócio-histórico e a história de vida da professora, e, assim, apreender-se “os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os personagens deste drama ininterrupto - sempre mal decifrado - que é a história humana” (Alberti, 2013, p. 19).

Nesse contexto, é importante demarcar o caráter dinâmico e cíclico que a adesão à metodologia da História de Vida imprime ao pesquisador e ao produto de seu trabalho em virtude das constantes elaborações e reelaborações que ocorrem concomitantes ao processo de delineamento teórico, da vivência prática, ou seja, a ida ao campo para a realização das entrevistas, e da parte de análise e apresentação dos dados. Por isso, a rigor, nada se anuncia

como pronto e acabado, mas imerso em um processo constante de escolhas e elaborações advindas da práxis social e do engendramento do enredo da história de vida.

A História de Vida, a priori, não é exclusivamente reconstituída pela História Oral, pois podemos utilizar outros elementos, como o repertório do banco de dados documentais e teóricos para agregar o percurso de vida a ser retratado. Todavia, a riqueza do trabalho com a História Oral reside, sobretudo, na particularidade desta metodologia em inserir o pesquisador no processo de reconstrução dos dados por intermédio da relação de sensibilidade, rigor e questionamento (mediante uma estrutura prévia de questões) estabelecida entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s) para se apreender a totalidade da compreensão das relações humanas e das redes sociais tecidas.

Estes elementos serão aprofundados nas seções seguintes: “Cronologia e a historicidade do método da História Oral e da História de Vida”; “As especificidades metodológicas da pesquisa”; e “Histórias de quem viveu a vida docente: uma revisão bibliográfica”.

2.1 Cronologia e a historicidade do método da História Oral e da História de Vida

O delineamento do percurso metodológico é um processo constante de aproximações sucessivas e reflexões em torno dos procedimentos de pesquisa e, principalmente, da compreensão das convergências e dos distanciamentos epistemológicos em relação às ramificações existentes nos estudos de natureza biográfica. São estas as ramificações: biografia, autobiografia, história oral e história de vida. Tais perspectivas apresentam especificidades e metodologias próprias, entretanto, é recorrente na literatura ocorrer equívocos, tensionamentos e tendências à aplicabilidade destas diferentes abordagens sob o viés da similitude, como se tratasse de sinônimos.

Dessa forma, compreende-se que são abordagens de pesquisa distintas, mas que podem se relacionar, a depender da abordagem tratada pelo autor. Podem então ter trabalhos que mesclam o viés metodológico da história de vida e da biografia, sem utilizar da história oral como recurso de construção da narrativa¹, tecendo-se um panorama de “uma certa confusão conceitual geradora de apropriações muitas vezes indevidas e críticas equivocadas” (Silva, 2002, p. 25).

¹ Convém destacar que este não é o caso tratado neste trabalho.

Fator este que pode cercear o desempenho e o status científico da área e até mesmo se interpor perante as correlações entre os conhecimentos engendrados e os caminhos tracejados pela pesquisa, de modo a se comprometer o rigor metodológico e qualitativo do processo, tal como ocorreu nos primórdios dos trabalhos do gênero biográfico, quando, ao invés de constituírem a narrativa em torno da vida do biografado, enfatizaram, sobretudo, a elucidação da interface da produção intelectual e do contexto sociocultural.

A guinada para o status científico se efetivou somente a partir de 1980, de modo preponderante em razão dos esforços das áreas das ciências humanas e sociais, empreendida mais especificamente por educadores, historiadores, antropólogos e sociólogos (Duarte; Grazziotin, 2018).

Um outro fator que evoca nossa atenção é que o método em si não apresenta procedimentos e etapas delimitadas no esquema de passo a passo. Em razão disso, a tessitura da narrativa acontece à medida que se elucidam os acontecimentos mais relevantes e os elos entre eles, de modo a se recompor gradativamente todas as peças da trama da vida. Trata-se de um trabalho árduo, minucioso e detalhista entre o pesquisador e os sujeitos partícipes da pesquisa à semelhança de um quebra-cabeça.

É, pois, um projeto este que se delineia a partir da construção de identidades individuais e/ou coletivas em prol da elucidação de memórias, que propiciam “mudanças nas formas de ver o mundo e nela o papel de seus agentes [...] para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias” (Meihy; Holanda, 2023, p. 12-27).

Na medida em que o percurso metodológico é tracejado pelo compromisso de emancipação e empoderamento, dá-se notoriedade às trajetórias de vida e a voz para os grupos e os sujeitos historicamente oprimidos e estigmatizados. Logo, é um compromisso ético e social perante a apresentação de uma história silenciada em contraposição à “versão oficial” cujas circunstâncias sociopolíticas e históricas colocaram à margem e estigmatizaram.

Nem todos viveram sua adolescência e sua maturidade nas mesmas condições sociais e políticas, e os velhos tempos, embora tenham igualmente passado, não são os mesmos para todo mundo. Do ponto de vista do que há de mais singular em cada indivíduo, nenhuma testemunha se assemelha a outra; também no plano social o leque é muito rico. [...] Além disso, paralelamente à elaboração progressiva do objeto histórico, ocorre que o status de uma testemunha se transforma, tendo seu depoimento revelado aspectos insuspeitados da pesquisa, acarretando um reexame das hipóteses ou simplesmente alterando hierarquias preestabelecidas. [...] Consciente de ter uma mensagem a comunicar, a testemunha fala apropriando-se do passado do grupo; ela seleciona as lembranças de modo a minimizar os choques, as tensões e os conflitos internos da organização, diminuindo a importância dos

opponentes ou então aumentando-a até a caricatura para justificar, por exemplo, afastamentos, partidas e exclusões (Voldman, 2005, p.39-40).

Nesta conjuntura, o pesquisador se coloca num *lócus* para a escuta, a apreensão e a reconstituição do contexto sócio-histórico, por meio de relatos orais apreendidos no momento da entrevista e que serão arquivados, transcritos e analisados e, assim, integrarão o acervo de pesquisa. Portanto, o trabalho de pesquisa, de natureza biográfica, é uma construção flexível, partilhada e criativa entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s). É, pois, o conhecimento enunciado a partir da significação e ressignificação destas vivências cujo critério de seleção e pertinência pode ser apresentado de diferentes maneiras e a partir de diferentes pretextos e objetivos de estudo. Conforme esclarecem Duarte e Grazziotin (2018, p. 2):

[...] a abordagem feita sobre essas vidas varia de acordo com o enfoque dado pelo autor. [...] Há estudos que se debruçam sobre determinado indivíduo, no entanto sua vida não é o objeto em si, mas sim o meio pelo qual se escolheu abordar determinada época e/ou determinado contexto. Também há estudos cuja abordagem reflexiva está centrada na trajetória de vida e na formação desses sujeitos. Já na perspectiva da história dos intelectuais, há ainda aqueles trabalhos cujos elementos que compõem seu itinerário de vida para construir uma reflexão são abordados de maneira a complementar o entendimento sobre a produção intelectual do indivíduo em questão e/ou sua atuação nos diferentes aspectos da educação.

De modo geral, conforme Amado e Ferreira (2005), há similitudes em relação ao trabalho biográfico e suas distintas vertentes. Em relação às temáticas, apresentam-se as seguintes questões: memória, tradição oral, identidade e etnicidade. Já a escolha do sujeito para o empreendimento da pesquisa varia entre as minorias sociais, as camadas populares, os intelectuais, os burocratas, os militares e as instituições.

Os autores também apontam fragilidades metodológicas, pois não apresentam uma unidade epistemológica, ou seja, não há convergências quanto aos fundamentos e às técnicas do método. Então, tendo em vista este aspecto, apresenta-se uma gama variada de concepções e aplicabilidades pouco precisas e que se entrecruzam, sendo, por vezes, contraditórias.

Nesse viés, a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórico-metodológica estão indissociavelmente interligadas e em diferentes frentes de trabalho, seja na gravação das entrevistas, na transcrição dos relatos orais e sua transformação em textos escritos testemunhais, seja no fato, bastante comum, de inter-relação entre as fontes orais e escritas.

Entretanto, é preciso demarcar que o trabalho com a história oral se desenvolve por intermédio de três perspectivas de compreensão, as quais Amado e Ferreira (2005) denominam de status da história oral, sendo estas: técnica, disciplina e metodologia.

A técnica atende às necessidades acadêmicas e/ou profissionais, principalmente por parte de pesquisadores das áreas das ciências humanas e sociais. Abrange o uso de aparelhos tecnológicos sem uma intencionalidade metodológica, tais como: instrumentos de som e gravação para a constituição do acervo de entrevista, transcrições e coleta de informações (via fonte oral).

No caso das ciências sociais, por exemplo, de acordo com Silva (2002), o sujeito e seu relato de vida aparecem na constituição da narrativa sociológica de compreensão de comportamentos que dizem respeito ao indivíduo, em seu âmbito particular, mas que, simultaneamente, refletem posicionamentos estruturais de uma coletividade e de grupos que partilham princípios e ideais nessa inter-relação estabelecida nas ações sociais.

Temos também a biografia histórica, conforme relata Silva (2002), que busca rememorar os grandes feitos de personas emblemáticas, como santos e filósofos da antiguidade, mas também personas políticas, como monarcas, intelectuais, presidentes, entre outros, para as quais não necessariamente se estabelecem amplos critérios de apuração dos fatos quanto às fontes consultadas.

Já a disciplina traz o delineamento de um *locus* de pesquisa novo e distinto, pautado pela indissociabilidade da teoria e da prática vivenciada, a qual engendra, em seu percurso epistemológico, inovações no que diz respeito às técnicas em que a história e o testemunho oral adquirem centralidade e protagonismo. Outra característica é a abertura para debates com perspectivas por vezes negligenciadas por outras vertentes históricas, por intermédio da inter-relação entre escrita e oralidade, memória e história, tradição oral e história.

Enfatiza a reconstituição da história dos excluídos compreendida enquanto “histórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma [...]. São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas” (Amado; Ferreira, 2005, p. 14).

Portanto, ainda segundo os autores, a tessitura do conhecimento é estabelecida pelos diálogos entre o pesquisador e o entrevistado que resulta na constituição de documentos com valor informativo e simbólico. Assim, “na história oral, o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos” (Amado; Ferreira, 2005, p. 15).

A metodologia, por sua vez, organiza-se em procedimentos de pesquisa, fazendo uso da entrevista como princípio central de trabalho e de vínculo entre o pesquisador e os sujeitos entrevistados, tendo em vista que “o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com

os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências” (Amado; Ferreira, 2005, p. 24). Então, conforme o mapa mental expresso na Figura 2, seguinte, podemos identificar quatro posturas analíticas em relação aos trabalhos de história oral.

Figura 2- Mapa mental sobre posturas analíticas e temáticas que se destacam na área da história oral



Fonte: elaborado pela autora, com base em Jannotti e Rosa (1993) e Joutard (2005).

Ademais, a história oral insere-se na conjuntura de pesquisas de bases qualitativas, dispondo-se a aprofundar os estudos epistemológicos a partir de “narrativas orais [que] referem-se tanto ao passado quanto ao presente, organizando-os e unificando-os, e [que] ao mesmo tempo apontam para o futuro” (Amado; Ferreira, 2005, p. 21). Nela, a entrevista, e suas diversas nuances de técnicas de gravação, catalogação, transcrição, análise de dados e organização de acervos, é impreterivelmente precedida por um projeto de pesquisa estruturado e com objetivos claramente explicitados.

O processo de curadoria das informações é tratado com a devida ética e fundamentado, na maioria dos casos², em um roteiro de perguntas elaborado criteriosa e com consentimento prévio dos sujeitos participantes da pesquisa. Trata-se de um trabalho indissociável entre teoria e prática que “é capaz de suscitar, jamais solucionar, questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer respostas. As soluções e explicações devem ser buscadas onde sempre estiveram: na boa e antiga teoria da história” (Amado; Ferreira, 2005, p. 26).

Em síntese, a história oral tenciona apresentar uma história no viés contra-hegemônico à medida que rompe com a abordagem tradicional, com sua linearidade cronológica e seus heróis, para dar palco e vez às vozes e às identidades silenciadas e oprimidas, além de

² No caso específico desta pesquisa, não faremos uso de um roteiro de perguntas previamente estruturadas, como é recorrente nos trabalhos da área.

valorizar a cultura oral como legítima documentação histórica. A seguir, apresenta-se um breve resumo a partir dos aportes teóricos suscitados no trabalho de Joutard (2005) que diz respeito à cronologia da história oral.

Figura 3 - Mapa mental que expressa a cronologia da história oral

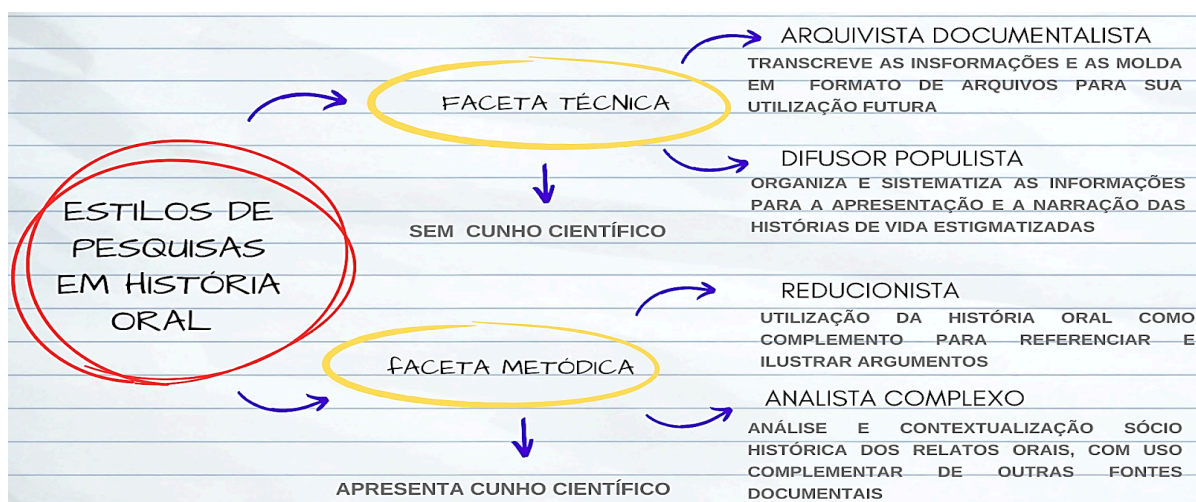


Fonte: elaborado pela autora, com base em Joutard (2005).

Para Lozano (2005, p. 17), “Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”. Implica um árduo trabalho de ética e rigor metodológico em face dos objetivos, dos pressupostos e das problemáticas de pesquisa, e ainda quanto à análise e ao tratamento dos dados oriundos das fontes recompiladas.

Logo, o trabalho não se reduz, conforme expõe o autor, à faceta técnica de cunho arquivista documentalista ou de difusor populista, mas que compreende a faceta metódica para além do aspecto reducionista, englobando, portanto, o estilo analista complexo, conforme ilustrado no mapa mental, expresso na Figura 4.

Figura 4 – Mapa mental sobre práticas e estilos em pesquisas na historiografia



Fonte: elaborado pela autora, com base em Lozano (2005).

Emerge, dessa maneira, o que François (2005) denomina de história alternativa, livre, emancipadora, renovadora e inovadora que vai ao encontro das questões da vida privada e do cotidiano a partir da abordagem historiográfica da história de vida, da “micro-história”, do subjetivo, da alteridade, dos silenciados e dos excluídos.

Desse modo, é feita uma reparação histórica aos fatos, eventos e sujeitos estigmatizados, suscitando “reações emocionais muito fortes, sempre que elas se viam confrontadas com aspectos sensíveis (e enterrados) [...] numa perspectiva emancipadora de recuperação de sua própria história reprimida e, portanto, de redescoberta de identidade [...]” (François, 2005, p. 11).

Quebra-se, pois, o paradigma da história dominante, oficial e colonizadora para metamorfosear em uma história ativista e emancipadora. Mas ocorre que, às vezes, esse aspecto de valorização da oralidade é utilizado de modo isolado e, assim, apropriado de forma descolada de toda essa contextualização epistemológica que o fundamenta, de modo que “essa metodologia - ora vista como método, ora vista como disciplina - se vulgariza interdisciplinarmente. Aí começam, novamente, os problemas de entendimento diferenciado dos conceitos” (Silva, 2002, p. 31).

É importante elucidar que até então, no percurso histórico, a biografia não era legitimada como área de atuação científica, pois o que se prevalecia era a ótica quantitativa e positivista. Nela, “a neutralidade e a objetividade guiavam a ciência, mas hoje o que se vê é o reconhecimento da impossibilidade dessa neutralidade, na medida em que o compromisso com a sociedade vai sendo reafirmado e suas estratégias reinventadas e estabelecidas” (Silva

et al., 2007, p. 26). Corroborando, assim, o empreendimento de pesquisas qualitativas “que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas” (Ibidem, p. 27).

Por fim, a história de vida “(*life history*), criada pelas Ciências Sociais nos anos [19]20, passa a ser incorporada à história oral que [...] é posterior” (Silva, 2002, p. 31-32). Ela utiliza do nuance metodológico cujo sujeito em estudo está circunscrito a uma rede de relações sociais na qual busca discorrer. Diferentemente do trabalho de natureza biográfica, a ênfase recai nos aspectos essencialmente subjetivos e psicológicos que constituem a identidade do indivíduo retratado. Para Bordieu (2005, p. 188), “Tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial, bem como da filosofia da identidade que o sustenta”.

Nesse panorama, convém ressaltar a crítica tecida por Bourdieu (2005) acerca da reconstituição das memórias de vida e da ilusão biográfica quanto à linearidade, à intencionalidade e à cronologia dos fatos, que se expressam na narrativa e no recontar dessas vivências, mas que não ocorrem, necessariamente, do mesmo modo na eminência dos atos experienciados. Isso porque, ao recontar e rememorar essas vivências, o sujeito irá reelaborar e reordenar os fatos, “sempre ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consciência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis” (Bourdieu, 2005, p. 184).

Assim, têm-se claramente explicitadas as dissonâncias entre vivenciar os acontecimentos e o relato destes, bem como ater-se à dialética que permeia a vida, tal qual “um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas [...], (entre o vício e a virtude), seus ardis, até mesmo suas emboscadas [...], que tem um começo [...], etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade” (Bourdieu, 2005, p. 183).

Consideramos, nesse viés, que empreender uma dissertação abordando a perspectiva da História de Vida não é uma tarefa fácil e denota responsabilidade para os sujeitos que participam desse processo e nela são autores e coautores da história a ser rememorada e regida.

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma condição literária não deixou e não deixa de reforçar. [...] Como diz Allain Robbe-Grillet [...], “o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem

de modo incessantemente imprevisto, fora de propósito, aleatório” (Bourdieu, 2005, p. 185).

Sendo assim, o universo e a amostra de uma pesquisa dessa natureza são os sujeitos a serem entrevistados, por intermédio de uma entrevista por profundidade, com o intuito de se dimensionar os fatos relevantes para a análise da história de vida. Para tanto, “seria preciso construir previamente os estados sucessivos do campo social em que ela se desenvolve, isto é, o conjunto de relações objetivas que unem o sujeito analisado e o que o vinculam a outros agentes sociais” (Silva, 2002, p. 32).

2.2 As especificidades metodológicas da pesquisa

Diante da impossibilidade de se entrevistar Dulce Barros de Almeida - em razão de seu falecimento anterior à construção desta pesquisa - propomo-nos a reconstruir sua história de vida a partir da apreensão de sua identidade e do legado como educadora, por meio de seu vínculo com outros agentes sociais pertencentes aos âmbitos pessoal e acadêmico-profissional.

A memória e trajetória de vida de Dulce, portanto, constituem-se como nosso objeto de estudo, no caso “não a memória bruta”, como antecipa Joutard, mas constituída pelo olhar de uma educadora, ativista e pesquisadora “[...] que não age mais exclusivamente como cientista, mas como artista, não hesitando em fazer, segundo a bela expressão de Pierre Vidal-Naquet, ‘uma história-memória, obra de pesquisa, obra de arte’” (Joutard, 2005, p. 60).

O intuito é recompomos o panorama de seu legado pedagógico, político, científico e social a partir daqueles com quem ela compartilhou seus momentos de ensinamento, ativismo e esperança para a constituição de ambiências escolares e sociais mais inclusivas e democráticas. Reconstruímos, então, sua história de vida a partir da transcrição dos relatos orais (obtidos pela realização das entrevistas) em textos escritos testemunhais. A análise dos dados também reverberara na apreensão do contexto sócio-histórico da Educação Especial em Goiás a partir das vivências de uma professora.

O trabalho implicará, porém, uma organização tendo por base as diretrizes da metodologia da História de Vida, articulada à História Oral, de natureza heurístico-histórica, por intermédio do estilo da faceta metódica e do viés analista complexo, conforme esclarecido conceitualmente no tópico anterior deste capítulo. Assim, a tessitura narrativa foi construída a partir da inter-relação entre os seguintes subsídios:

- pareceres dos intelectuais críticos da área educacional diante dos elementos emergentes e sócio-históricos materializados na realidade elucidada;
- o pensamento científico-acadêmico de Dulce Barros de Almeida;
- elementos do acervo documental (memorial acadêmico de Dulce, fotografias e currículo Lattes);
- relatos orais testemunhais sobre a história de vida de professora Dulce, no âmbito de sua atuação profissional e política na história da Educação Especial em Goiás.

As pessoas que se dispuseram a realizar as entrevistas foram:

- Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira: amigo; orientando no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG; colega de trabalho no âmbito da atuação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG e seu vice na gestão do Núcleo de Acessibilidade, ambos da Universidade Federal de Goiás - UFG;
- Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno: colega de trabalho da área de Estágio e Didática no âmbito da atuação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG da Universidade Federal de Goiás - UFG;
- Dr. Carlos Cardoso Silva: aluno das disciplinas de Educação e Diversidade I e II, ofertadas no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG, e colega de trabalho da área de Estágio e Didática no âmbito da atuação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG da Universidade Federal de Goiás - UFG;
- Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva: colega de trabalho no âmbito da atuação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG da Universidade Federal de Goiás - UFG;
- Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa: colega de trabalho da área de Estágio e Didática no âmbito da atuação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE/UFG e do Núcleo de Acessibilidade, ambos da Universidade Federal de Goiás - UFG;
- Roberto Soares de Araújo: amigo e ex-presidente da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás - ADVEG, a qual concedeu o título de sócia benemérita a Dulce Barros de Almeida, e ainda acompanhou sua atuação como docente e coordenadora/superintendente de Programas de Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEC e na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME.

Os participantes foram selecionados, inicialmente, com base em critérios estabelecidos para se contemplar os seguintes grupos temáticos: âmbito da vida pessoal, atuação como professora-pesquisadora e atuação política na Educação Especial. A seleção teve o intuito de identificar aqueles com experiência e conhecimento relevante para enriquecer as discussões em cada grupo temático e que se dispusesse a conceder a entrevista.

O processo de seleção foi conduzido de forma colaborativa, considerando tanto os sujeitos previamente identificados quanto outros potenciais participantes que pudessem trazer novas perspectivas aos grupos. No entanto, cada grupo temático permaneceu aberto à inclusão de novas pessoas durante o processo de entrevistas, caso surgissem indicações de indivíduos que pudessem oferecer contribuições significativas.

É fundamental destacar que o número de entrevistados não foi fixo previamente e ocorreu de forma concomitante com as vivências. Por isso, foi ajustado de modo dinâmico, levando em conta a qualidade e a profundidade das informações obtidas durante as entrevistas iniciais, as transcrições e as análises das narrativas. Essa abordagem flexível permite que o estudo se adapte ao conteúdo emergente, garantindo que todas as vozes relevantes fossem ouvidas e que os dados coletados fossem suficientes para uma compreensão abrangente dos temas abordados.

Portanto, o processo de seleção foi contínuo, e novos sujeitos foram incorporados à medida que as necessidades de aprofundamento das narrativas foram sendo identificadas, mas a definição final do número de entrevistados ocorreu ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim, garantiu-se que os critérios de relevância e contribuição fossem priorizados, e ainda em observância aos objetivos da pesquisa.

Ademais, adotamos uma postura de realização de entrevistas por profundidade a partir de uma estrutura prévia de questões, embora não tenham sido entrevistas estruturadas. Isso porque demos preferência a um encaminhamento essencialmente mediado pelo diálogo entre o pesquisador e o(s) entrevistado(s), a partir de temas geradores em torno da constituição da trajetória de vida de Dulce Barros de Almeida no âmbito da vida pessoal, da atuação profissional-acadêmica e de suas contribuições para o campo do ativismo em prol da Educação Especial e Inclusiva.

Os entrevistados tiveram liberdade para expor suas opiniões, fatos e memórias sobre as vivências compartilhadas em torno da história de vida de Dulce, tendo-se garantido o seu anonimato, caso desejassem, conforme elucidado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, disponibilizado em anexo.

Em relação aos testemunhos orais, o trabalho de transcrição ocorreu mediante a realização de adequações linguísticas necessárias em decorrência da transposição da linguagem oral para a escrita. Posteriormente, as transcrições foram analisadas, categorizadas por grupos temáticos e incorporadas aos dados da pesquisa, após o aceite e a concordância da pessoa entrevistada quanto ao teor e à sua composição.

É importante destacar que estabelecemos, junto aos entrevistados, uma relação de colaboração e parceria quanto ao acréscimo de pessoas a serem entrevistadas e aos temas geradores, e ainda quanto à indicação de materiais complementares acadêmicos, científicos e/ou documentais que pudessem subsidiar a constituição do contexto sócio-histórico, tais como: produções intelectuais, fotografias e demais documentos.

Nesse processo, o enredo da história de vida da professora Dulce Barros de Almeida foi escrito pela autora a partir de sua capacidade de análise crítica de diferentes narrativas, permeadas de contradições, afirmações, lacunas e inconstâncias da memória, bem como de elementos para descortinar e aprofundar o objeto pesquisado. Para tanto, elegemos o uso de entrevistas por profundidade a partir da escuta sensível, participativa e acolhedora.

Trata-se, pois, de um trabalho de apreensão de sutilezas e nuances de diálogos, devaneios, pausas, gestos, entonações e emoções. Em decorrência disso, uma transcrição por intermédio do uso de inteligência artificial e aplicativos se mostra incipiente e superficial, não sendo recomendada de acordo com a observância aos objetivos do trabalho proposto. De fato, a inteligência artificial não foi realizada, pois preferimos o método de transcrição manual, de escuta e escrita simultânea. Isso porque, muito dificilmente, um software ou um aplicativo seria capaz de captar as sutilezas e nuances de um momento reflexivo, da mudança de entonação e dos sentimentos construídos perante o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado.

Logo, o trabalho de transcrição das entrevistas se mostra árduo, longo e minucioso, mas ao mesmo tempo sensível e humano. Sempre tivemos o cuidado com a adequação da transposição da linguagem oral para a escrita, com a demarcação do dia, da hora e da duração da entrevista, assim também com a temporização das falas, das emoções e das categorias temáticas suscitadas. Portanto, a escrita foi o resultado de um processo de compreensão das linguagens oral e corporal, ao passo que reúne e transforma em palavras as lembranças do vivido.

2.3 Histórias de quem viveu a vida docente: uma revisão bibliográfica

No âmbito da pesquisa bibliográfica, com o intuito de se identificarmos as estruturas de pesquisa, as tendências, as convergências, as divergências e as inovações nos empreendimentos dos trabalhos na área da História de Vida, prosseguimos com a revisão bibliográfica dos trabalhos acadêmicos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, analisados no período de novembro de 2023 a junho de 2024, por intermédio dos seguintes indicadores booleanos: (“biografia” OR “história de vida”) AND “professora” e pela filtragem de assunto ao âmbito da História de vida.

Assim, buscamos identificar e analisar trabalhos na área da historiografia que corroborassem para o andamento da pesquisa em curso. Em anexo, encontra-se a guia da planilha elaborada pela autora, a qual auxiliou no processo de organização e análise dos dados obtidos na revisão sistemática de literatura, também denominada de revisão bibliográfica.

Nas primeiras aproximações com os resultados obtidos, foram encontrados 18 trabalhos e, por meio da leitura dos títulos, das palavras-chaves e dos resumos, bem como, e pela menção à discussão da Educação Inclusiva, foram selecionados seis trabalhos neste levantamento bibliográfico. Dentre eles, estão quatro dissertações e duas teses, conforme demonstra o Quadro 1, seguinte.

Quadro 1 - Revisão bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Título	Autor	Tipologia	Temática	Referencial teórico
História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica	Mazacotte (2018)	dissertação	formação docente para a educação bilíngue para surdos	Nóvoa (1992) e Paulo Freire
Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores	Batalha (2017)	tese	educação do campo e classes multisseriadas	Marinas (1994,2007), Abrahão (2014), Bragança (2014) e Bragança, Lima (2016)
Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS	Bolzan (2016)	dissertação	a história de vida e educação do campo	Abrahão (2006,2008), Arroyo (2000), Freire (2011), Josso (2000, 2006), Nóvoa (1988), Tardif (2010)
Subjetividade, formação e educação especial: história de vida de professoras	Rosek (2010)	tese	subjetividade, a alteridade e a construção de si	Hans-Georg Gadamer e Abrahão (2004)
Inclusão e formação docente: histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió	Barros (2009)	dissertação	inclusão escolar na atuação pedagógica	Nóvoa (2000), Josso (2002), Schon (2000) e Mantoan (2003)
Histórias de vida de professores que desenvolvem práticas docentes multiculturais	Fontelene (2008)	dissertação	intermulticulturalidade e seus impactos na educação	Candau (2008) Nóvoa (1992b), Sacristán (1995) e Tardif (2002).

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2025).

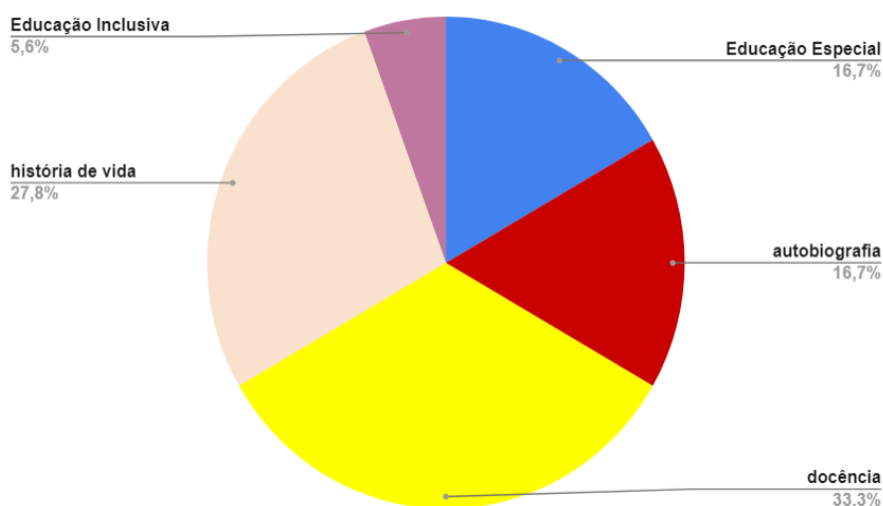
Todos os trabalhos, entre teses (33,3%) e dissertações (66,7%), foram publicados, consecutivamente, entre os anos de 2008 e 2018, exceto no marco temporal de 2011 a 2015 quando não houve produções. Eles são oriundos de universidades públicas, predominantemente no âmbito federal, com 83,3%, e 16,7% no âmbito estadual.

Os trabalhos são vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação, das seguintes instituições: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Santa Maria (com uma tese e uma dissertação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Estadual do Oeste do Paraná, de modo que, em relação às regiões do Brasil, há um realce para os trabalhos de História de Vida na região Sul, com 66,7%, e por conseguinte, com 16,7%, em igual proporção, nas regiões Sudeste e Nordeste, não ocorrendo menção a trabalhos realizados nas regiões Centro-Oeste e Norte.

Sobre as linhas de pesquisas, quando mencionadas, essas são correlatas a área das práticas educativas: Linguagens e tecnologias; Educação Especial e processos inclusivos; Processos de ensino e de aprendizagem; Formação, saberes e desenvolvimento profissional.

Também se averiguaram os descritores que se sobressaíam no escopo da pesquisa, a partir dos títulos, dos resumos e das palavras-chave. Assim, após a análise dos dados, observou-se a prevalência das discussões sobre a docência, com 33,3%, a partir de diferentes interfaces com a História de vida, apresentando 27,8%, seguida da autobiografia, com 16,7%, e em confluência com a discussão sobre a Educação Especial, com 16,7%, e a Educação Inclusiva, com 5,6%, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Descritores mencionados pelo escopo do levantamento das produções acadêmicas



Fonte: dados da pesquisa. Elaborada pela autora (2024).

As temáticas tratadas foram:

- Formação docente para a educação bilíngue das pessoas com deficiência auditiva, com a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua (Mazacotte, 2018);
- Educação do Campo e classes multisseriadas “como forma de resgate pedagógico, cultural, social e histórico” (Batalha, 2017, p. 28);
- História de vida, trajetória profissional e a atuação docente na Educação do Campo (Bolzan, 2016);
- Subjetividade, a alteridade e a construção de si, na perspectiva “da docência como uma experiência de relação [que] pode permitir a procura do saber-viver consigo mesmo e com o outro” (Rozek, 2010, p. 6);
- Inclusão escolar a partir do viés do convívio com as pessoas com deficiência nos múltiplos contextos sociais e sua influência nas práticas pedagógicas (Barros, 2009);
- Intermulticulturalidade e seus impactos nas práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental (Fontelene, 2008).

O trabalho de Mazacotte (2018) problematiza a luta de estudantes com deficiência auditiva por uma Educação Inclusiva e de que forma esta questão é compreendida pelas mídias, particularmente em jornais e revistas, e pela área educacional a partir de metodologias de ensino. Isso porque “percebem-se grandes dificuldades dos surdos na chamada “inclusão” de modo geral, na qual o concluinte do ensino médio apenas desenvolve a habilidade de decodificação e não a de interpretação” (Mazacotte, 2018, p. 2).

O objetivo proposto no estudo foi, a partir de sua trajetória formativa e de sua experiência profissional como docente, problematizar e construir subsídios para fomentar a discussão acerca da luta da comunidade das pessoas com deficiência auditiva em prol da valorização às suas especificidades educativas e culturais. Fundamenta-se em Nóvoa (1992), ao se referir à questão da formação docente e ao trabalho de Paulo Freire ao tratar especificamente da prática pedagógica na ótica da educação bilíngue.

Já o que instiga Rosek (2010), no empreendimento de seu trabalho, é a perspectiva comum a todos os sujeitos que atuam na área e/ou que se debruçam e dedicam em elucidar melhores condições educacionais para o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva. Trata-se de “questões [que] se atravessam, geram interrogantes relacionados à educação chamada inclusiva e suas múltiplas tonalidades” (Rosek, 2010, p. 10).

Essas questões que inspiram e inquietam podem ser de diferentes causas e naturezas, mas a autora toca em um ponto primordial e caro para a nossa luta pela Educação Inclusiva, pois “muitas vezes cerceamos a nossa possibilidade de ver no céu a variedade de cores que produzem conhecimento e alternativas de viver e conviver de forma mais respeitosa [...] a partir de quatro eixos: o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo” (p. 6-10). A autora dialoga sobre as práticas pedagógicas e a formação docente para a Educação Especial e a inclusão escolar, a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer.

Nesse mesmo viés, Fontenele (2008) parte do princípio de que a inclusão e a valorização da diversidade representam, conforme “supunha, que a educação intermulticultural representava mais uma intenção do que propriamente realidade” (Fontenele, 2008, p. 16). Tece então sua argumentação, na perspectiva da teoria crítica, para tratar da indissociabilidade entre o professor e suas práticas pedagógicas. Apresenta a reflexão da prática na vertente emancipatória em contraposição às desigualdades sociais inerentes ao modo de organização da sociedade.

O referencial teórico, no que diz respeito à formação docente, não pode ser identificado, apesar da autora citar autores renomados na área da educação, tais como: Candau (2008), Contreras (2002), Nóvoa (1992b), Pérez-Gomez (1992), Sacristán (1995) e Tardif (2002). Entretanto, em relação ao referencial metodológico, a autora adota o livro *Ser professor no Brasil: História oral de vida*, de Selva Guimarães Fonseca (1997).

Similares inquietações também são tratadas por Barros (2009), que denota apreensão perante a realidade de alguns docentes que não se comprometiam com a inclusão escolar, percebida pela reprodução de barreiras atitudinais, tais como: ignoram a presença e a responsabilidade pedagógica para o aluno com deficiência; inexistência de adequações curriculares e didático-metodológicas para promover um ambiente de aprendizagens significativas; além de queixas para justificar a não realização de contextos e classes escolares inclusivas, que permeiam as instâncias das problemáticas da inadequação da formação e da experiência profissional, como também da falta de recursos materiais e humanos.

Ancora-se nos trabalhos de Nóvoa (2000), Josso (2002), Moita (2000), Schon (2000) e Mantoan (2003) para discorrer sobre “o processo de inclusão, [no qual] os docentes precisam refletir acerca das mudanças que irá mexer com seus valores e com suas convicções, além de alterar a sua prática pedagógica” (Barros, 2009, p. 54).

Compondo o grupo temático das produções acadêmicas sobre a valorização e a formação de professores, temos o trabalho de Bolzan (2016), que compreende que a categoria docente “muitas vezes, acaba caindo no esquecimento por parte da sociedade. A profissão

docente passou por momentos de invisibilidade, e a sua importância nunca esteve no centro das atenções, sendo que o foco principal sempre foi a escola e/ou os alunos” (Bolzan, 2016, p. 16).

O enfrentamento a esta problemática, para a autora, é dar voz aos professores e suas histórias de vida em contraposição à imagem social propagada pelas mídias. Argumenta que estes “são os principais autores que poderiam manifestar, mas são deixados de lado por uma sociedade que, quando fala deles, muitas vezes, acaba apenas mostrando os pontos negativos e mascarando o bom trabalho que esse profissional desempenha” (Bolzan, 2016, p.16). Seus principais referenciais são: Abrahão (2006, 2008), Antunes (2007, 2010, 2014), Arroyo (2000), Boldan e Biklen (1994), Bossi (1994), Caldart (2000), Farias (2015), Freire (2011), Josso (2000, 2006), Meurer (2010), Nóvoa (1988), Passeggi (2006), Tardif (2010) e Souza (2006).

O segundo trabalho levantado na pesquisa, Batalha (2017), dá seguimento à discussão sobre a valorização e a importância social e histórica da educação, dando ênfase à constituição de classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo.

Adentramos na análise das informações ancoradas nos aportes da Compreensão Cênica, de Santamarina; Marinas (1994), complementada por Marinas (2007), da palavra dada e escuta atenta, de Abrahão (2014) e dos aportes da composição das Cenas 1, 2 e 3, de Bragança (2014) e Bragança, Lima (2016), que se constitui num sistema de referentes pelas narrativas dos personagens e das fontes acessadas, aqui universalizadas (Batalha, 2017, p. 29).

Complementa ainda que são temáticas pouco discutidas na área acadêmica e, por isso, “implica na necessidade de chamar a atenção para o fato de que o campo está vivo, que é um território social, político, econômico e cultural de tensão e que os sujeitos do campo se afirmam em múltiplas ações coletivas” (Batalha, 2017, p. 28).

Em relação à vertente historiográfica, Rosek (2010) aborda a perspectiva sociológica e holística de formação, que compõe 16,7% da amostragem. Assim, “enquanto instrumento de investigação, permite considerar um conjunto de elementos formadores e possibilita que cada sujeito compreenda a forma como se apropriou deles” (Batalha, 2017, p. 104).

Fontenele (2008, p. 49), na perspectiva da faceta metódica e no viés analista complexo, aponta que “a História Oral está centrada nos sujeitos, em suas narrativas, na forma como interpretam, nos sentidos atribuídos e nos conhecimentos gerados. Tal metodologia reúne esses registros e os reconhece e legitima como conhecimento”.

Similarmente, Barros (2009) apresenta características da faceta metódica a partir do viés analista complexo ao englobar, para além da realização de entrevistas para se apreender a história de vida dos professores, que é o aspecto metodológico principal, o uso de outros procedimentos para a coleta de dados, tais como: observação no contexto escolar; registros no diário de campo acerca das reflexões, impressões e ocorrências vivenciadas pelo pesquisador; e a análise de documentos.

Desse modo, trabalhos de Fontenele (2008) e Barros (2009) compõem 33,3% da amostragem, enquanto os trabalhos de Batalha (2017), Bolzan (2016) e Mazacotte (2018) englobam os 50% dos que não foram possíveis identificar a vertente historiográfica tratada.

Quanto à concepção de história oral, há um predomínio de 83,3% da amostragem em relação à compreensão pelo viés da constituição de uma metodologia narrativa, que engendra subsídios para elucidar as problemáticas suscitadas na pesquisa em torno da construção de identidades docentes no contexto da Educação Especial. Essa também admite a “possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (Rozek, 2010, p.105).

Trata-se, assim, de uma metodologia de pesquisa capaz de engendrar conhecimentos científicos acerca da identidade docente, de modo que “a opção pelo método biográfico, construído a partir de relatos de vida, de histórias de vida, deve-se a esta possibilidade de abrir o acesso à realidade, sem exclusão do particular” (Fontenele, 2008, p. 51).

Assim, a análise das histórias de vida dos docentes propicia o delineamento de identidades profissionais em interface com práticas inovadoras de formação continuada e de atuação profissional. Aborda “uma compreensão dos aspectos da vida diária do professor e como esses aspectos ganham um sentido de transformação e reflexão em sua atuação pedagógica” (Barros, 2009, p. 51).

Essa metodologia possibilita a coleta de informações sobre a formação docente sob o olhar dos próprios sujeitos a partir de uma abordagem qualitativa, mas, “embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narra” (Bolzan, 2016, p. 36), sendo realizado por intermédio do trabalho intersubjetivo entre os entrevistados e o pesquisador. O trabalho resulta na produção de um texto narrativo que traz “diversos aspectos dos professores quanto às relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, procurando compreender os sujeitos, os sentidos e as situações do/no contexto escolar” (Barros, 2009, p. 65).

Ademais, apenas o trabalho de Mazacotte (2018) não explicitou a sua concepção de história oral, seja ela como metodologia, técnica ou disciplina, representando, portanto, 16,7% da amostragem analisada.

Em relação aos sujeitos partícipes da pesquisa, o trabalho de Mazacotte (2018), por se tratar de uma autobiografia, a própria autora é a escritora de sua história de vida. E o faz em interface com a narrativa do processo histórico de constituição da educação às pessoas com deficiência auditiva desde os primórdios, na Idade Antiga, até os dias atuais, no contexto do estado do Paraná, mais particularmente na comunidade de Foz do Iguaçu.

Rosek (2010) traz a história de vida de duas professoras da rede pública de Porto Alegre que possuem vasta experiência na área da Educação Especial, mais especificamente com os discentes com deficiência intelectual e/ou múltipla. Entretanto, na introdução da tese, a autora traz reflexões e vivências em torno de sua trajetória de vida pessoal e profissional, partindo da premissa que, “no percurso formativo, ressignificar o vivido pode adquirir um caráter emancipatório, no momento em que se articulam dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas” (Rosek, 2010, p. 115).

Fontenele (2008) traz quatro professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Carlos e ambas trabalham na perspectiva pedagógica intermulticultural, e Barros (2009), nove docentes da rede municipal de Maceió que atuam no ensino fundamental e que têm convivência com pessoas com deficiência e cujas práticas demonstram um comprometimento com a inclusão escolar.

Bolzan (2016) aborda a história de vida de Flávia Quatrin Avozani, uma professora de alfabetização atuante na rede pública de ensino e mais especificamente na área da Educação do Campo no município de Restinga Sêca - RS. Por fim, Batalha (2017) apresenta três gerações familiares de docentes: Enir Goulart, a avó; Edi Goulart, o pai; e Rafael Goulart, o neto.

Em ambos os trabalhos, a partir da leitura e análise, depreendemos que a questão da formação e valorização docente é uma categoria temática recorrente e que permeia a trajetória de todas as histórias de vida narradas. Outras questões relevantes encontradas foram: utilização de diários como recurso documental para a elaboração de sua autobiografia, por Mazacotte (2018), e ainda outros documentos, como decretos e leis para referenciar suas argumentações. Ela também elabora, nas considerações finais, um quadro-síntese de sua história de vida em interface com a educação das pessoas com deficiência auditiva.

Rosek (2010) inova na introdução do trabalho ao fazer a reconstituição de sua história de vida utilizando metáforas para ilustrar e poetizar seu texto comparando a vida a uma

caixinha de lápis de cor, na qual “as cores naturalmente se aproximam; sua perfeita combinação oferece um espetáculo indescritível, como um arco-íris no horizonte. Seria essa imagem a metáfora de uma sociedade plural?” (Rosek, 2010, p. 10). Ademais, na discussão em torno da subjetividade de docentes da Educação Especial, temática central desenvolvida no trabalho, também são abordadas as seguintes temáticas: as bases da modernidade, a constituição da instituição escolar e o recorte da formação docente no curso de Pedagogia.

Fontenele (2008) disponibilizou, nos apêndices, o roteiro das entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apesar de nem todos apresentarem estas documentações. Na introdução, contextualiza sua história de vida ao enunciar que contar a história de vida das professoras também implicou ressignificar sua própria história, fator recorrente nas demais pesquisas, indicando uma tendência adotada nos trabalhos da área.

Tendência esta que também é demarcada no trabalho de Bolzan (2016), que, em consonância com outros estudos da área, traz, na introdução de sua dissertação, a sua própria história de vida (com fotos ilustrativas) em intersecção com a sua atuação acadêmica e profissional na educação, bem como o interesse na temática de pesquisa. Além disso, faz uma contextualização do município e da instituição da entrevistada.

A coleta de dados de pesquisa foi obtida pela realização de entrevistas orais e escritas agendadas previamente com a professora e de caráter semiestruturado. Foi feito o uso da autobiografia. Os dados foram categorizados em três agrupamentos: memória de escola, formação inicial e prática docente.

Um diferencial no modo de abordar a história de vida é trazido por Batalha (2017), ao adotar a compreensão cênica como perspectiva de análise dos dados para a contextualização dos personagens e do município de Alegrete. Utilizou como suporte a legislação educacional para subsidiar as discussões quanto à formação docente no contexto da Educação Básica, particularmente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Na justificativa para o empreendimento da tese, apresenta sua história de vida na perspectiva de relatos (auto)biográficos e registros pessoais por meio de fotografias de sua trajetória pessoal e acadêmica, bem como trabalhos escolares e desenhos realizados na infância, corroborando novamente a tendência elucidada.

Ademais, a autora faz a elaboração do estado da arte da formação docente e das classes multisseriadas. Disponibiliza, na introdução do texto, um panorama geral das teses, dissertações e eventos de natureza científica nos quais os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização – GEPFICA participaram. Nos

anexos, disponibiliza o orçamento (com recursos financeiros próprios) das despesas inerentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Barros (2009) dedica especial atenção em seu trabalho para a discussão do panorama histórico da Educação Especial a partir dos marcos da Educação Inclusiva no âmbito das políticas públicas e educacionais, situando, como ponto de partida, as décadas de 1980 e 1990. Elenca os seguintes documentos no cenário internacional: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); e Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). Já no cenário nacional, elenca: Constituição Federal do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); e Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Quanto à pesquisa de campo, a autora inova ao entrelaçar a história de vida e a escolha profissional em prol da inclusão escolar, apresentando os desafios do professor reflexivo no contexto da inclusão e da autoformação docente, com sua trajetória pessoal na introdução do trabalho. Ainda anuncia as instituições dos professores participantes da pesquisa.

3 A TESSITURA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E POLÍTICOS

Neste capítulo adentramos as veredas sócio-históricas para compreendermos a questão do acesso à escolarização dos grupos sociais historicamente excluídos e oprimidos, especificamente no que diz respeito às pessoas com deficiência, a partir da interface do histórico da Educação Especial e das desigualdades sociais que permeiam o panorama geral de consolidação dos sistemas nacionais de ensino.

Sobre o histórico da Educação Especial, evidenciamos, no cenário contemporâneo, a problematização inerente às enunciações e proposições da Política Nacional de Educação Especial - PNEE, particularmente quanto ao embate histórico, social, político e ideológico das versões de 2008 e de 2020, sob a égide do paradigma da igualdade e ancorada aos princípios universais dos Direitos Humanos.

Ademais, este percurso histórico será apresentado e discutido em interface com o pensamento acadêmico-científico de Dulce Barros de Almeida, e ainda com outros referenciais críticos da área educacional, para apreendermos a dialética de inclusão e exclusão que perpassa o contexto sócio-histórico e político das reformas e das políticas públicas e educacionais instituídas para a educação geral e para a Educação Especial.

3.1 Notas sobre a inclusão escolar e a identidade da Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial

A Política Nacional de Educação Especial – PNEE é um documento que normatiza e especifica as questões inerentes à Educação Especial nos territórios educativos brasileiros. Como referendo legal, ela delinea a identidade da Educação Especial à medida que constitui as diretrizes e os princípios éticos, estéticos, políticos e filosóficos, além dos fundamentos da gestão e da organização dos processos educativos desta modalidade educacional, em interface com as demais políticas públicas e educacionais que dispõem sobre a educação geral.

Também especifica a ênfase dada pela agenda governamental quanto às problemáticas da área e os objetivos e estratégias de ação almejados para o enfrentamento destas questões nas diversas esferas administrativas, o que decorre por intermédio da constituição dos planos estaduais e municipais de Educação Especial em consonância com as diretrizes em âmbito nacional estipuladas na Política Nacional de Educação Especial – PNEE.

Todavia, são perceptíveis os tensionamentos, as convergências e as divergências imbricadas na elaboração de um documento jurídico desta magnitude, assim com, em sua materialidade nos territórios educativos nacionais, regionais e locais. Entendemos que nem sempre iremos anuir e consentir inteiramente com todas as estratégias sócio-históricas e os planos de governo em torno das prioridades, das frentes de atuação e dos objetivos vislumbrados e/ou imediatos para a Educação Especial brasileira.

A professora Dulce Barros de Almeida também segue a mesma linha de pensamento ao ponderar que

[...] embora entendamos e defendamos uma política nacional de inclusão, que contemple a todas as formas de existência humana [...] e, por conseguinte, da diversidade, nosso recorte incide sobre a inclusão do “deficiente”, que se justifica a partir dos documentos que iremos analisar, nos quais regulamentam e apresentam diretrizes para inclusão, direcionadas para uma política predominantemente voltada às pessoas com deficiência (Almeida *et al.*, 2007, p. 328).

Portanto, nossa concepção de Educação Inclusiva é articulada à modalidade educativa da Educação Especial, à luz dos Direitos Humanos, e parte dos seguintes princípios:

- do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, articulada com as necessidades e as especificidades sócio-históricas, culturais e individuais dos educandos;
- da promulgação de aprendizagens significativas no âmbito da formação humana emancipadora e democrática;
- da criação de condições para a permanência no ambiente escolar, levando em consideração as desigualdades sociais e educacionais, bem como a adequação dos currículos, das práticas didático-pedagógicas, da avaliação da aprendizagem e das ambiências educativas;
- da atenuação e/ou obliteração das barreiras atitudinais e dos obstáculos arquitetônicos em prol da acessibilidade;
- da relevância às necessidades individuais de apoio, de modo a complementar e/ou suplementar a formação dos educandos, por intermédio de pessoal especializado, de recursos materiais e/ou de tecnologias assistivas;
- e, principalmente, do acesso à educação e o êxito escolar como direitos públicos e subjetivos assegurados pela promulgação da Constituição da República (Brasil, 1988).

Outro ponto imprescindível demarcado pela professora Dulce é a questão da patologização dos processos educativos. Neste excerto, ela traz um alerta importante que

indica a necessidade da reformulação da práxis educativa mediante o contexto educacional complexo e diverso da Educação Especial em perspectiva inclusiva:

[...] a escola precisa deixar para outro plano a perspectiva clínica, em relação aos problemas de aprendizagem enfrentados por seus alunos, como a necessidade de uma etiologia, diagnósticos, tratamentos e prognósticos dos distúrbios. Esta é uma prerrogativa dos profissionais da área da saúde. O plano primordial da escola é o da prática pedagógica, dito de outra forma, quem deve estar no centro da atividade escolar é o conhecimento mediado na relação professor-aluno (Almeida *et al.*, 2007, p. 333).

Assim, reafirmamos que, para além de um princípio democrático, diretamente relacionado às fundamentações jurídicas dos Direitos Humanos, trata-se da inclusão escolar para todos: pessoas com e sem deficiência, privadas de liberdade, quilombolas, indígenas, comunidades rurais e ribeirinhas, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, estrangeiros, nômades, entre outros.

Paradoxalmente, almejamos a perspectiva de Educação Especial à luz da Educação Inclusiva e dos Direitos Humanos ao espectro da diversidade, de modo a contemplar as diferenças, as complexidades e as singularidades dos seres humanos em suas mais diversas manifestações, sejam elas de natureza social, étnica, de gênero ou neuropsicossocial. Reside aí uma das principais dificuldades quanto à materialidade da realização deste objetivo em instâncias jurídicas a partir da promulgação das políticas públicas e educacionais, pois, conforme evidencia a professora Dra. Dulce Barros de Almeida, a tessitura destas políticas ditas inclusivas ocorre mediante o reconhecimento de direitos e especificidades de um grupo, notadamente das pessoas com deficiências. “Isso dificulta o delineamento de princípios básicos para uma educação inclusiva, que atenda à diversidade, quando se reforça apenas a especificidade das demandas de cada grupo e movimento (indígena, negro, homossexuais, mulher etc.)” (Almeida *et al.*, 2007, p. 328).

Assim, é importante sinalizar que as pessoas com deficiências compõem uma fração dentro do espectro da diversidade humana, permeada de subdivisões. Até mesmo dentro deste agrupamento não há consensos em torno do que seja deficiência, inclusão escolar, bem como das prioridades e frentes de atuação almejadas. Portanto, há seccionamentos “originados de questionamentos como, o que é, porque e para que a inclusão. [...]. Nessa conjuntura, não podemos querer que um grupo se faça representante de todos os outros, pois acaba descaracterizando e minimizando a força política buscada pelo mesmo” (Almeida *et al.*, 2007, p. 328-329).

Igualmente, convém ressaltar que esses direitos e princípios em prol dos Direitos Humanos e da inclusão escolar e social, que são respaldados em diversas normativas jurídicas (como a Constituição Federal e a Política Nacional de Educação Especial), advêm de lutas individuais e coletivas na inter-relação entre o Estado, a sociedade civil, os movimentos sociais e as instituições. Ademais, conforme apontam os professores Dra. Dulce Barros de Almeida e Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira:

Não se trata de minimizar a importância da educação especial, mas de evidenciar que a inclusão se encontra em uma perspectiva mais complexa e abrangente. Tais confusões conceituais, a nosso ver, tornam as ações propostas limitadas e, muitas vezes, incoerentes, segundo os seus propósitos (Almeida; Teixeira, 2011, p. 169).

Na mesma perspectiva, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948), abdica-se e criminaliza-se qualquer tipo de prática discriminatória que vá de encontro à dignidade da pessoa humana. Em relação ao desprezo à vida e aos seus direitos fundamentais (saúde, educação, segurança, liberdade e entre outros), há questões relacionadas ao gênero, ao pertencimento étnico-racial, à classe social, à idade, ao credo religioso e à nacionalidade, pois,

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56)

Assim, a constituição da educação, em âmbito nacional, circunscreve-se num cenário de amplas demandas socioeconômicas e educacionais pertinentes ao momento histórico e ao modelo de Estado adotado. Logo, nesta interface entre o Estado e a educação, evidencia-se a consolidação de alguns dilemas que impactam a organização do trabalho pedagógico, frente às demandas socioeconômicas das políticas educacionais, historicamente situadas num contexto capitalista neoliberal, e às necessidades sócio-históricas dos educandos e dos profissionais da educação.

Dilema este que podemos vislumbrar, atualmente, no cenário contemporâneo brasileiro, a partir do caráter de urgência na promulgação do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, instituído pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em prol da perseverança da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Por conseguinte, podemos ainda vislumbrá-lo a partir da revogação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, que tentou

instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020).

Em razão da natureza e dos objetivos do trabalho, na seção seguinte, vamos fazer uma rápida contextualização histórica da Política Nacional de Educação Especial em suas distintas versões. Em sequência, vamos ater à mudança e ao embate de paradigmas instituídos a partir da interface entre a PNEE de 2008 e a tentativa de institucionalização da PNEE de 2020, a partir do Decreto nº 10.502/2020.

3.1.1 Os dilemas em torno da promulgação da Política Nacional de Educação Especial em suas distintas versões

A tentativa de implementação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, foi uma realidade que emergiu no cenário brasileiro num contexto de fragilidades socioeconômicas e de exacerbadas disparidades educacionais, em decorrência da crise sanitária e humanitária provocada pela frenética dispersão sem precedentes de Covid-19, um vírus de alta transmissão e com grande potencial de efeitos adversos.

Nessa conjuntura, chamou a atenção a presteza do governo em concretizar uma reestruturação da Educação Especial num cenário pandêmico e de forma abrangente, incluindo inovações, mudanças de práticas e prestações de serviços didático-pedagógicos. Contudo, foi preocupante o fato de ele empreender uma reforma educacional sem uma consulta com embasamento técnico, a partir da escuta junto aos pesquisadores, aos profissionais da educação e às instituições educativas, e ainda sem uma consulta pública junto às pessoas com deficiência e seus representantes, tais como os movimentos sociais.

Outro dado alarmante foi o teor jurídico do decreto, que contradisse o paradigma da inclusão e dos princípios constitucionais, à medida que outorgou lacunas no âmbito político-legal para a retomada de concepções discriminatórias, segregadoras e excludentes para o público-alvo da Educação Especial. Abriram-se precedentes para recusa de matrículas na rede regular e, por conseguinte, para o encaminhamento sem possibilidades alternativas às escolas e classes especiais, sob a alegação, por parte das escolas regulares, de que os educandos “podem afectar a imagem social destas organizações ou, ainda, porque podem sobrecarregar os recursos humanos e os materiais disponíveis” (Afonso, 2000, p. 90).

Essa possibilidade de o gestor escolar recusar matrículas na rede regular dos educandos com deficiência sem o oferecimento de opções alternativas foi apelar para a

exclusão e para a segregação, mesmo estando amparado pela legislação da PNEE (2020). Sobre essa problemática, professora Dulce expõe que:

Nas extremidades do atual contexto da educação inclusiva, encontra-se, de um lado, a necessidade de se superar práticas pedagógicas segregadoras – a fim de que sejam dadas oportunidades, até então, negadas aos deficientes –, que, dentre as quais, destaca-se o discurso de grande parte dos professores, cujo argumento é de que não estão preparados para ensinar alunos com necessidades especiais. E, do outro extremo, os estudantes que chegam às escolas regulares, para tão logo retornarem à educação especial, devido ao fato de que necessitam receber cuidados especializados e serem reabilitados, para só depois retornarem à escola regular, o que dificilmente acontece (Almeida *et al.*, 2007, p. 338).

Essa situação é incongruente até com a proposta preconizada no título da lei e que a caracteriza como Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida porque, de fato, conforme reitera a professora Dulce:

[...] a escola inclusiva é aquela que se prepara para atender, indistintamente, a todos aqueles que desejam efetuar matrícula no sistema regular de ensino, proporcionando a todos, oportunidades e possibilidades de se construírem enquanto seres humanos capazes de assumirem seus lugares na sociedade (Almeida *et al.*, 2007, p. 330).

Ademais, a PNEE (2020) tem uma estreita relação com o monitoramento da qualidade escolar, aos moldes das reformas educacionais instituídas no Brasil a partir de 1990, os quais se ancoram no desempenho estudantil em avaliações de larga escala; na publicização de rankings de redes, escolas e turmas; e em práticas de responsabilização (*accountability*). Desse modo, exacerba-se a constituição de mercados escolares via competição, eficiência, eficácia e práticas meritocráticas (Apple, 2003; Afonso, 2000; Ravitch, 2011; Brooke, 2012; Silva, Teixeira, 2022).

Nessa perspectiva, recai uma preocupação quanto à reputação da escola mediante o marketing e o cumprimento das metas e dos objetivos estipulados. Isso porque, para este ideário neoliberal, “os estudantes “com necessidades especiais” não são apenas dispendiosos, como também diminuem os resultados das provas naquelas importantíssimas ‘listas de classificação dos competidores’ [...], mas também dificulta atrair os “melhores” professores” (Apple, 2003, p. 87).

Portanto, a materialização da PNEE (2020) representaria um retrocesso sem precedentes ao histórico de lutas da Educação Especial ao ofertar um embasamento jurídico para o retorno às práticas de segregação. Delegaria um ensino às pessoas com deficiência quase que exclusivamente por via das instituições especializadas ou até mesmo em práticas

mais radicais de exclusão social, educacional e domiciliar, tal qual se vivenciava em tempos progressos à consolidação dos sistemas nacionais de ensino.

Nesse viés, a professora Dulce reitera que “ignorar a Educação Especial como parte de um todo não é a solução. Segregá-la não é mais uma alternativa aceitável” (Almeida, 1986, p. 4). Assim, a fim de elucidar o impacto que essa mudança de paradigmas e ideários impõe às ambiências educativas, seguimos com uma rápida incursão histórica em torno da tessitura da Educação Especial, desde a consolidação dos sistemas nacionais de ensino até os tempos contemporâneos com o embate em torno da Política Nacional de Educação Especial - PNEE de 2020.

Os sistemas nacionais de ensino e, sucessivamente, a democratização da educação pública emergem num momento histórico específico: a necessidade da burguesia de se estabelecer no poder a partir do estabelecimento de consensos sociais³. Assim, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), adotada durante a Revolução Francesa como documento basilar da ascensão burguesa ao poder, é fundamentada nas bases do liberalismo clássico, da propriedade privada e das liberdades naturais e individuais.

Essencialmente, ela é um manifesto contra os privilégios instituídos na monarquia, demarcando a transição de súditos a cidadãos e supostamente a dissolução das desigualdades de credo, raça, classes e origem (Patto, 2015). “Cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino” (Saviani, 2009, p. 654).

Logo, a democratização da educação pública aos cidadãos se consolidar-se-ia em um instrumento ideológico de reafirmação destas crenças⁴ e como “o grande instrumento de construção da ordem democrática” (Saviani, 2009, p. 654). Nesse viés, as primeiras atribuições da escola seriam propagar este ideário através da unificação pela língua, pelos costumes e pelas ideias hegemônicas da classe no poder.

Desse modo, “a burguesia foi porta-voz do sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre” (Patto, 2015, p. 42), por intermédio da ascensão social propiciada conforme as aptidões, as oportunidades, as qualificações e o mérito de cada um, constituídas na tríade do Iluminismo, do projeto liberal e do nacionalismo.

³ “À medida que a classe ascendente se transforma em classe dominante criam-se as condições para que seus interesses particulares apareçam como universais e se tornem senso comum” (Patto, 2015, p. 49).

⁴ “Daí para a concepção da escola como instituição ‘redentora da humanidade’ foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato; ao contrário, do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade” (Patto, 2015, p. 47).

Similarmente, a consolidação dos sistemas nacionais de ensino e de uma educação pública, popular, gratuita e laica, só se efetivou no Brasil de forma generalizada à medida que foi condizente com as necessidades demandadas pelo modo de produção e pelos grupos dominantes, para a subsistência e para a reprodução da lógica ideológica e econômica. Isso porque, até então, as iniciativas de educação popular eram incipientes e restritas a certas localidades e/ou grupos, sendo então fruto de iniciativas individuais ou de pequenos movimentos sociais, que, posterior e gradativamente, se organizaram para a reivindicação da educação como direito público subjetivo.

A educação das pessoas com deficiência ocorre em paralelo à educação pública e popular preconizada pelos sistemas nacionais de ensino, mas, conforme aponta Jannuzzi (2012, p. 10), “há elementos de fato agravantes que distinguem a problemática da educação do deficiente daquela da educação em geral. A própria escola [...] encarrega-se, através do exercício de sua função transmissora do modelo oficial, de selecionar os ‘anormais’”.

Desse modo, a função social dessa escola reside na perpetuação das desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista, justificando-se assim o acesso desigual ou a negação deste direito às minorias oprimidas historicamente a partir de preceitos de normalidade, disfunções psicológicas e deficiências.

É importante, porém, destacar que estas terminologias, crenças e ideários, os quais são na maioria das vezes opressores e estereotipados, devem ser compreendidos sob o olhar do contexto social e humano em que foram engendrados, a partir das ideias predominantes e das ações percebidas como condizentes à época.

Entretanto, de forma análoga, compreender as concepções e os acontecimentos explicitados neste caminhar histórico também nos possibilita tecer um olhar prospectivo da materialidade das ações que estão sendo tecidas. Isso ocorre porque alguns elementos adquirem novas roupagens e se atualizam de forma sutil às demandas atuais e, por outro lado, também existe a ascensão de novos paradigmas a partir da apropriação de novos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

De fato, como será visto adiante, é isso que estamos vivenciando com as anunciações propostas na PNEE de 2020, que são novas roupagens dos processos de exclusão e segregação sob os auspícios do neoliberalismo pedagógico e seus emblemas de meritocracia, *accountability*, mercadologização, eficiência e eficácia.

Ademais, denotamos que a própria conceituação de deficiência é constantemente redefinida, segundo os aportes teóricos do contexto sócio-histórico em que se é tomado como referência, a partir da construção de parâmetros do que seria “normal”, de acordo com as

convenções de comportamentos sociais e de patologias biológicas, genéticas e neurológicas estabelecidas. Nesta conjuntura histórica, vislumbra-se o predomínio de visões estereotipadas e estigmatizadas em relação às pessoas com deficiência, ancoradas, sobretudo, pela Medicina e pela Psicopedagogia.

Nesse sentido, a **fase imperial até 1930** aborda o período que engloba desde o Brasil Império até o início da Era Vargas, destacando as limitações e os avanços tímidos nas políticas públicas voltadas para a educação e os direitos sociais, período em que as iniciativas eram marcadas por profundas desigualdades e pela exclusão de amplos segmentos da população (Jannuzzi, 2012).

Quanto à educação popular e gratuita ao povo, apesar de mencionada na primeira Constituição Brasileira, de 1824, ela não foi de fato vislumbrada enquanto ação suscetível à implementação por parte do governo e assim foi relegada como encargo das províncias, de modo que, nos anos que se seguiram, poucas foram as escolas de primeiras letras inauguradas.

A proposta era ensinar noções básicas de leitura, escrita, contas e os dogmas da igreja católica, para os homens, enquanto, para as mulheres, haveria a substituição do ensino das noções matemáticas para a preparação para as atividades do lar. Mais tarde, em 1890, ocorre a constituição dos primeiros grupos escolares, que já selecionavam e classificavam os educandos de acordo com o desempenho intelectual observado.

Em relação às pessoas com deficiência, predominava-se a segregação domiciliar ou institucional a partir do trabalho das câmaras municipais, confrarias, casa de expostos, asilos, hospícios, cadeias e as Santas Casas de Misericórdia. Espaços institucionais estes que compartilhavam com outros grupos sociais estigmatizados: órfãos, doentes, idosos e delinquentes, “embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que hospital” (Jannuzzi, 2012, p. 9).

As ações mais consolidadas e tenazes em relação ao atendimento às pessoas com deficiência ocorreram por intermédio do interesse de pessoas próximas ao imperador para a articulação de ações duradouras. Da influência política do médico do Imperador, o senhor José Francisco Xavier Sigaud (cuja filha tinha deficiência visual), foi criado, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant - IBC.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos funcionava sob regime de internato, atuando no ensino primário e secundário, além do ensino de música, literatura, ciências, ensino religioso e de atividades laborais manuais e fabris. Os que desejassem poderiam prosseguir

atuando na replicação de seus conhecimentos aos demais colegas e, após dois anos de atuação nesse cargo, tomavam posse do cargo de professor.

De modo correlato, em 1857, ocorre a criação do Instituto dos Surdos-Mudos - ISM, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que contou com uma comissão organizadora de alto escalão, tais como Edouard Huet, indicado pelo ministro da França, juristas, sacerdotes e o imperador, que patrocinou um seleto grupo de dez alunos com uma pensão para eles se dedicarem aos estudos.

O trabalho do médico francês Desiré Magloire Bourneville (1840-1909) motivou os médicos brasileiros que atuavam no Pavilhão Bourneville do Hospício Nacional de Alienados em prol da elucidação de esforços para o prelúdio de um atendimento na rede hospitalar e regular com serviços especializados (em classes especiais) para as pessoas ditas a época como “anormais”, com ênfase para as doenças mentais e nervosas.

Com a Proclamação da República, em 1889, o Brasil passa a adotar o regime do federalismo e essa mudança impacta na redefinição da educação, que passa a ser de responsabilidade administrativa e legislativa de cada estado. Nessa conjuntura, o governo central, mais uma vez, articula manobras políticas para a desresponsabilização quanto à obrigatoriedade e gratuidade do ensino à população.

Jannuzzi (2012, p. 21) destaca que “o governo federal só eventualmente interferiu na educação primária, por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914-1948), fechando escolas de línguas estrangeiras e, em 1918, dando ajuda financeira para reorganizar essas escolas”. Os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, à época, diante dessa situação se organizam para a oferta da educação primária e, ainda que de forma limitada, a educação para pessoas com deficiência no viés segregacionista.

Em síntese, a educação das pessoas com deficiência era delineada a partir do interesse, da observação e da intervenção prática médico-terapêutica diante dos obstáculos interpostos no cotidiano, vigorando o predomínio e a atuação médica em relação às questões pedagógicas.

As pessoas com deficiência visual utilizavam alfabetos táteis e códigos para comunicação alternativa a partir da atuação médica de Valentin Haüy (1745-1822), William Moon (1818-1894) e Louis Braille (1809-1852). Já as pessoas com deficiência auditiva utilizavam os alfabetos manuais, sinais metódicos, escrita, oralização e leitura labial, a partir dos trabalhos de Pedro Ponce de León (1520-1584), Charles Miguel de L'Épée (1712-1784), Jacobo Pereira (1715-1790), Gerolamo Cardano (1501-1576) e Johan Conrad Amman (1669-1724). Enquanto as pessoas com deficiência intelectual seguiam as indicações de Jean

Gaspard Itard (1774- 1838), Philippe Pinel (1745-1826), Maria Montessori (1870-1952) e Ovídio Decroly (1871-1932).

À época, vigorava também aqui no Brasil a exaltação das ideias eugenistas de cunho higienista, ocorrendo a criação de vários serviços de atendimento: Serviço de Higiene e Saúde Pública, Inspeção Médico-Escolar, Serviço Sanitário, Serviço de Saúde Escolar e Higiene Mental, Inspeção Higiénica de Estabelecimentos Públicos e Privados de Instrução e Educação, Inspeção Sanitária Escolar.

Destacava-se o trabalho de Tobias Leite, Menezes Vieira e Francisco Sodré, que atuaram com a formação de professores em classes especiais. Ademais, “a deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossa degenerescência e taras como sífilis, tuberculose, doenças venéreas” (Jannuzzi, 2012, p. 31).

Nos hospitais psiquiátricos, são instituídos pavilhões para o desenvolvimento da educação em classes especiais e tratamentos médico-terapêuticos numa tentativa de enfatizar e “não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; [...] que se vai se estabelecendo [...] segregação *versus* integração na prática social” (Jannuzzi, 2012, p. 33).

Nesses locais, com o trabalho multidisciplinar de médicos, psiquiatras, pedagogos e psicólogos, ocorre a seleção das pessoas com deficiência, tímidos, apáticos, nervosos, indisciplinados, preguiçosos, a partir da métrica do grau de inteligência (com a Psicometria: os testes de inteligência e as escalas do Quociente de Inteligência - QI), conforme os padrões estipulados e definidos a priori como “normais”.

As atividades pedagógicas previstas incluíam atividades de vida diária, tais como: higiene, alimentação, brincadeiras, literatura, trabalhos manuais e atividades de discriminação visual e repetitivas. Já o encaminhamento às escolas especiais e/ou asilos-escolas ocorria mediante a observação e o preenchimento de questionários pelos professores e diretores por intermédio do amparo dos estigmas médicos.

Portanto, o ensino emendativo, como era denominada na década de 1930 a Educação Especial, foi enaltecida e implementada visando resolver esses problemas de natureza social. Promovia a integração social do sujeito, por intermédio da educação e do empenho laboral em prol da ordem e do progresso econômico do país. Simultaneamente, era vista como meio de contenção dos gastos públicos e das famílias, “pois assim se evitariam manicômios, asilos

e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. [...]. Daí a alegação de que os anormais não devem ser parasitas” (Jannuzzi, 2012, p. 45).

Esta era a ótica e o linguajar estigmatizado utilizado na época pela vertente médico-pedagógica, fundamentados nos aportes teóricos predominantes da Medicina, da Biologia, da Psiquiatria, da Psicologia e da Antropologia.

Outra questão que se reflete é a problemática das desigualdades sociais, as quais são prerrogativas desta sociedade de classe estabelecida. “Há, pois, um maior afluxo à rede regular, as diferenças entre as camadas sociais tornam-se mais nítidas nessa escola de agora do que eram quando só frequentadas pelas camadas mais altas” (Jannuzzi, 2012, p. 48). Desse modo, as explicações para os problemas sociais, as diferenças culturais, de comportamento e de aquisição dos conhecimentos eram justificadas como problemas escolares.

Nesse mesmo viés, responsabilizam-se o sujeito e sua família a partir do discurso de que as questões hereditárias, as disfunções orgânicas e/ou neuropsicológicas, a homossexualidade, a agressividade, a timidez, a tuberculose, o medo e o alcoolismo, por exemplo, seriam as causas precursoras para o surgimento das características específicas da “anormalidade”. Nesse momento, a ênfase escolanovista das diferenças individuais e dos testes de inteligência passam a vigorar.

A **fase de 1930 a 1970** examina as transformações ocorridas entre a Era Vargas e o final da ditadura militar, período em que houve tentativas de modernização do Estado e ampliação das políticas educacionais e sociais, porém, ainda permeadas por contradições e desigualdades, como apontado por Jannuzzi (2012).

Na década de 1930, ocorreram de fato as tentativas de escolarização por intermédio do ensino emendativo. Os movimentos sociais vêm corroborar com esse movimento a partir da organização, principalmente por parte de ativistas, entidades filantrópicas e instituições privadas, de associações para o atendimento psicoeducacional e clínico às pessoas com deficiência.

Cabe refletir aqui a dificuldade da própria área em questão. A rigor, a educação deste alunado está presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil independente, a de 1824, nas republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional] LDBEN. No entanto, isto não se generalizou para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estas patentearam, consagraram as “diferenças”, porém, ao mesmo tempo muitas delas conseguiram desenvolver nos ditos excepcionais habilidades que nem sempre a escola regular dava conta. Também algumas oficinas segregadas foram

possibilitando que alguns deles ocupassem postos de trabalho junto aos normais (Jannuzzi, 2012, p. 116).

Dessa maneira, há uma expansão do funcionamento de associações civis, clínicas médicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação. “Havia a preocupação na época com a constituição de classes homogêneas, a preocupação centrada nos métodos de ensino baseada no enfoque psicológico” (Jannuzzi, 2012, p. 74). Na visão governamental, a expansão da oferta desses serviços especializados era tratada no âmbito da assistência social e para a progressão do desenvolvimento econômico a partir do ensino profissionalizante e da ocupação de postos de trabalho.

Esse ideário é atestado nas ações das lideranças políticas do país: no governo Getúlio Vargas (1882-1954), o ensino organizar-se-ia a partir das normas do Instituto Nacional de Pedagogia, do Serviço de Assistência a Psicopatas e do Ministério da Justiça. E contaria para sua implementação com a oferta de “cursos de professores e de técnicos especializados para o trabalho com deficientes sensoriais [...], sob a alegação da grande quantidade de cegos e surdos no país” (Jannuzzi, 2012, p. 70). Ademais, legisla para que as pessoas com deficiência exerçam os seus direitos eleitorais, principalmente quanto ao voto.

Já Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) designa um programa para a recuperação dos multilados e o ensino emendativo para as pessoas com deficiência intelectual. João Goulart (1919-1976), por sua vez, investe em escolas especializadas para o atendimento à população pobre e com deficiência.

Essa invisibilidade quanto a importância das questões educacionais também repercute no panorama geral da educação brasileira, expressa, sobretudo, na prematuridade e contemporaneidade da delegação de um ministério para legislar sobre as especificidades da pasta. “Isto ocorrerá em 1930, no Governo Provisório de Getúlio Vargas: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (decreto n. 19.402 de 14 de fevereiro de 1930) e em 1937 (lei n. 378 de 13 de janeiro), Ministério da Educação e Saúde” (Jannuzzi, 2012, p. 61-62).

Por conseguinte, ascende a preocupação com as questões pedagógicas a partir dos ideais republicanos e das reformas educacionais por eles suscitadas, ressaltando a formação da cultura moral e cívica, da disciplina, da higiene e da educação física e profissionalizante. Expressam-se o entusiasmo e o otimismo pedagógico, “principalmente ligado à questão política de mais escola para todos, visando à participação política (o entusiasmo), mas posteriormente vai perdendo este aspecto e se concentrando no problema da qualidade (o otimismo)” (Jannuzzi, 2012, p. 64).

Mas, ainda assim, predominava um cenário de omissão quanto à ampliação de investimentos para a expansão da educação popular em detrimento da ênfase para o aprimoramento do ensino superior. Este fator somente sofre modificações a partir da estruturação dos movimentos sociais em prol da realização de campanhas para impulsionar a educação popular, de modo a contemplar, progressivamente, a extensão territorial do Brasil.

A iniciativa de voluntários, profissionais especializados e pessoas entusiasmadas pela causa das pessoas com deficiência também corrobora para a criação da Sociedade Pestalozzi (criada por intermédio do trabalho de Helena Antipoff e suas alunas, em 1934), as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs (fundada por Beatrice e George Bemis, em 1954), e o Instituto Pestalozzi (em 1935), “como órgão da Secretaria de Educação [...], nele trabalhavam os voluntários da Sociedade Pestalozzi. Nota-se assim a repartição de gastos e responsabilidade do governo do estado com a sociedade civil” (Jannuzzi, 2012, p. 113).

Diante de todas essas articulações da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos profissionais das áreas médicas e educacionais para a institucionalização do atendimento especializado as pessoas com deficiência, podemos inferir que este panorama, de modo geral,

[...] era uma forma conveniente de o governo baratear sua atenção, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento. [...]. De modo geral, as reformas isentaram crianças com “incapacidade física e mental desde que comprovada por profissional ou pessoa idônea”, mas algumas previram escolas ou classes especiais para tais estudantes. [...] Incluiu também as que residiam a distâncias de dois a três quilômetros das escolas (meninas e meninos, respectivamente), os portadores de doenças contagiosas e repugnantes e os miseráveis, isto é, os desprovidos de todos os recursos (Jannuzzi, 2012, p.77 -90).

Com a ascensão dos militares ao poder e a instauração do golpe militar (1964-1985), houve o declínio dos movimentos de educação popular, inspirados, sobretudo, na luta pela emancipação cultural, política e pedagógica de Paulo Freire. Até então, os debates se articulavam em torno da democratização do ensino público, e, assim, convergiram para o ensino privado, com grande influência da igreja católica e dos organismos internacionais, respaldados pela articulação de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC com a agência americana United States Agency Internacional for Development - USAID. Tal acordo político ficou popularmente conhecido como acordo MEC/USAID.

Já em relação à pasta da Educação Especial, criou-se um órgão específico para legislar sobre as especificidades das pessoas com deficiência, o Centro Nacional de Educação

Especial - CENESP (em 1973), sendo os estudos de Helena Antipoff sobre as pessoas com deficiência intelectual os elementos propulsores para o projeto de criação. Outro importante educador e intelectual à época foi Noberto Souza Pinto.

Em princípio, objetivando a implementação do CENESP, foi organizada uma comissão composta por figuras influentes no âmbito nacional. Também contou com a assessoria, a influência e a assistência financeira e política de organismos multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas - ONU; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação - FAO; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO; Organização Mundial da Saúde - OMS; e Organização Internacional do Trabalho - OIT, demarcando, novamente, a parceria entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e as agências internacionais.

A década de 1970 foi marcante, pois foi-se consolidando a utilização da terminologia Educação Especial em detrimento dos termos: ensino emendativo, educação dos excepcionais, dos anormais, dos retardados de inteligência e dos amorais, como era comum no âmbito governamental em épocas progressas. Ainda houve o interesse e a propensão de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação Especial por intermédio da criação de programas pós-graduação, particularmente do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, em 1978.

Em síntese, “no princípio do século XX, na educação geral difunde-se a teoria educacional da Escola Nova, [...] muito influenciada por educadores que trabalhavam com crianças ‘especiais’, como Montessori e Decroly” (Jannuzzi, 2012, p. 81). A Escola Nova foi firmada na ênfase aos métodos de ensino a partir das especificidades e dos interesses dos educandos, das diferenças individuais, dos testes de inteligência, das classes homogêneas (classes fortes e fracas e seus subníveis), da observação, das habilidades manuais, da educação sensorial, corporal, artística, intelectual e moral. Ancorou-se nos princípios do humanismo, da filantropia, da caridade, da amorosidade e da benignidade.

Por fim, **a fase de 1980 a 1990** se concentra na redemocratização do país e na reestruturação das políticas públicas, especialmente no campo da educação, caracterizada por uma nova agenda social que buscava responder às demandas por equidade e justiça social, consolidando avanços importantes, embora ainda insuficientes, segundo os estudos de Jannuzzi (2012).

Em 1985, o Ministério da Cultura passa a ter pasta própria. Entretanto, o Ministério da Educação - MEC mantém a utilização da nomenclatura de sua sigla. No ano seguinte, em

1986, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP passa a ser designado como Secretaria de Educação Especial - SESPE, a qual, na década seguinte, em 1990, é extinta e suas atribuições passam a compor a Secretaria Nacional de Ensino Básico - SENEb, particularmente no Departamento de Educação Supletiva e Especial - DESE. “Em 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, volta a ser SEESP (Secretaria de Educação Especial), mas com nova sigla e nova situação, [...] sob direção de Rosita Edler Carvalho” (Jannuzzi, 2012, p. 124-125).

No discurso oficial, ainda predominava a perspectiva da integração e “normalização” das pessoas com deficiência à escola regular, se esta conjuntura fosse viável. Se essa inserção não fosse possível, eram sugeridas: as classes especiais, as instituições especializadas, os internamentos, as oficinas pedagógicas, as equipes itinerantes e as classes hospitalares para aqueles que dela necessitassem.

Denota-se uma conjuntura de discontinuidades administrativas e da visão assistencialista de políticas compensatórias, ficando de lado as questões estritamente pedagógicas. Mas, simultaneamente, conforme aponta a autora, “[...] é posta a questão da educação única para todos, permanente, criadora, que se coloca como uma promessa, como uma esperança” (Jannuzzi, 2012, p. 138), por intermédio da criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

A Constituição Brasileira promulgada em 1988 vai, progressivamente, abrindo precedentes no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro para uma maior participação e condições igualitárias de educação, saúde, trabalho, acessibilidade e outros serviços sociais às pessoas com deficiência, que, à época, eram designados como portadores de deficiência e, na área educacional, como educandos com necessidades especiais.

Portanto, a década de 1980 demarca conquistas importantes para os movimentos sociais em prol da ampliação de direitos sociais às pessoas com deficiência. Em relação aos pressupostos teóricos de ensino-aprendizagem, predominam as abordagens comportamental, de Burrhus Frederic Skinner; piagetiana, de Jean Piaget; e sócio-histórica, de Lev Vygotsky. E, no devir da década de 1990, impulsionado sobretudo pela Declaração de Salamanca, em 1994, consagra-se o paradigma da inclusão e da equidade.

A educação, a partir de então, dar-se-á preferencialmente no ensino regular. Tal perspectiva, “supõe assumir a responsabilidade da escola em sua complexidade, e, portanto [...] [no] aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados pela percepção clara da realidade social e individual de cada um” (Jannuzzi, 2012, p. 162). Focaliza na

reestruturação da escola e da sociedade em prol da transformação da realidade social das pessoas com deficiência sob a ótica do usufruto pleno e universal dos Direitos Humanos.

Nessa conjuntura, a Declaração de Salamanca (ocasionada em decorrência de uma Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca – Espanha, em 1994) é um documento que precede a elaboração da Política Nacional de Educação Especial – PNEE de 1994, mas que é primordial para a área da Educação Especial ao enunciar um novo paradigma educacional em contraposição às práticas de exclusão, segregação e integração escolar anteriormente vigentes.

Tal importância também é indicada pela professora Dulce ao anunciar que, nos anos subsequentes à publicação da Declaração de Salamanca, “a inclusão escolar passou a fazer parte dos discursos, documentos e políticas públicas, contribuindo, assim, para o debate da educação como um direito humano e, por consequência, a formação do professor” (Almeida *et al.*, 2007, p. 330).

Então, conta com a adesão de oitenta e oito governos que compactuam em reformular suas políticas, estruturas e instituições em consonância com as diretrizes apresentadas, no viés de que “as escolas comuns, com essa orientação integradora [...] proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo” (Unesco, 1994, p. 10).

Dentro dessa conjuntura, destaca-se a questão da autoria e do protagonismo das organizações internacionais e multilaterais acerca da tessitura de novas demandas, conceitos e paradigmas no que diz respeito à concepção e implementação de políticas educacionais. Como se explicita no preâmbulo do texto:

Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial: a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais; [...] a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva. [...]. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial (Unesco, 1994, p. 2-3).

Enuncia, pois, um discurso intrínseco ao ideário neoliberal em educação e, conseqüentemente, enaltece a reestruturação das funções do Estado e a criação de um

mercado educacional, cujo “planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (Unesco, 1994, p. 6).

Esse ideário neoliberal se dá a partir de aberturas em matéria das políticas públicas para o desenvolvimento de processos de privatização, na esfera de parcerias público-privadas; formação de capital humano, por intermédio da educação profissional e orientação vocacional no sentido de “tornarem economicamente ativos” (Unesco, 1994, p.13); e instituir organizações não governamentais no provimento de serviços educacionais no que concerne à oferta da educação especial. Demandas estas condizentes com o processo em curso de “mais reformas de mercado que incluíam escolha escolar, competição, autonomia escolar e incentivos” (Ravitch, 2011, p. 93).

Agrava-se, nesta conjuntura, o fato de que, para uma parcela significativa dessas instituições multilaterais, o princípio educativo da Educação Especial restringe-se a serviços educacionais de “educação integrada e reabilitação comunitária [que] representam abordagens complementares aqueles com necessidades especiais” (Unesco, 1994, p. 6), aos moldes instrumentais. Assim, “considerar a Educação como um serviço pressupõe uma série de orientações exclusivamente econômicas, que se distanciam especialmente, da concepção histórica humanista da escola enquanto um direito ou bem público” (Akkari, 2011, p. 34).

Este ideário está sendo processualmente incorporado em escala planetária a partir da reestruturação dos Estados, por intermédio das reformas sociais e educacionais empreendidas a partir de 1980, em nível internacional, e dos anos de 1990 no Brasil. Esta mudança de paradigma de um ideário mais humanista para a mercantilização da educação coincide com o momento de ascensão de uma nova hegemonia entre os organismos internacionais.

Isso transcorre porque

A Unesco, até então ator internacional histórico no campo educacional, passou por um enfraquecimento mediante a retirada dos Estados Unidos e Reino Unido, que estavam entre os maiores financiadores da instituição. Paralelamente, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram presença dominante no cenário educacional dos países em desenvolvimento, intervindo, antes de tudo, na estabilização das finanças públicas de numerosos países via programas de ajuste estrutural (Akkari, 2011, p. 30-31).

Dessa forma, os países emergentes e em progressivo desenvolvimento econômico são condicionados, conforme a influência dos organismos internacionais e multilaterais, a termos de produtividade, competências, padronização, competitividade, privatizações e/ou parcerias

público-privadas, responsabilização, prestação de contas (*accountability*), descentralização, eficiência e eficácia dos sistemas educativos (Brooke, 2012).

Para tanto, a função social e a qualidade educacional relacionam-se “fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais” (Unesco, 1994, p. 3). Trata-se da aplicabilidade de modelos educacionais concebidos “objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências” (Unesco, 1994, p. 7) nos moldes das reformas educacionais e de suas percepções de inovações e das boas práticas, seguida de sua generalização e replicação. “Assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo” (Unesco, 1994, p. 5).

Como foi mencionado, está interligada com a compreensão instrumental e utilitarista de educação dos organismos multilaterais, cujos princípios basilares são:

[...] permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global. [...] Aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (em especial no Ensino Médio e Superior), o que permitiria, segundo o Banco Mundial, reduzir a pressão sobre as finanças públicas mobilizando algumas famílias para se encarregarem dos gastos escolares. Descentralizar a gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares (Akkari, 2011, p. 31-32).

Apesar desses fatores, a Declaração de Salamanca explicita que a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular, no viés da participação ativa dos sujeitos e no respeito às suas necessidades de aprendizagem e características específicas. Considera a alteridade humana e “em consonância com a aprendizagem adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo pedagógico” (Unesco, 1994, p. 4).

Nessa perspectiva, este documento traz uma imprescindível contribuição para o estabelecimento da inclusão nos diversos territórios nacionais e internacionais, o que de fato é uma conquista na perspectiva da consideração à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Entretanto, para tal ideologia “não decorre que a tarefa é política e que ela envolve relações de poder, combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social” (Laplane, 2013, p. 15).

Assim, há que se ter prudência na incorporação destes princípios neoliberais devido à prevalência de ideários e interesses políticos, financeiros e mercantis que perpassam a construção do documento, tal como expresso nos seguintes trechos:

Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter [...] [e] de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivam atingir educação para todos [...] Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. [...] Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação (Unesco, 1994, p. 8 -16).

Mas, apesar de a Declaração de Salamanca, de 1994, trazer indícios de uma Educação Especial articulada com os princípios da inclusão escolar, essa ainda não rompe totalmente com o paradigma da integração, mesmo sob o discurso e o lema da inclusão. Deixa entrever no texto marcas de linguagem e compreensão da realidade próprias do paradigma da integração, ou seja, de uma “educação integrada e **reabilitação comunitária**, [...] **objetivando a reabilitação**, equalização de oportunidades e **integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências**” (Unesco, 1994, p. 6-7, grifo nosso).

Nesse viés, o paradigma da integração diz respeito à ideia de que compete ao sujeito promover as adaptações necessárias para se ajustar à conjuntura social e educacional, num espécime de “reabilitação” e “normalização” majoritariamente ocorrida em classes, centros e/ou escolas especiais, bem como no ensino domiciliar (Brasil, 1994).

Essa concepção se mantém na PNEE, de 1994, e no Decreto nº 3.298 de 1999, sendo modificada apenas com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que apresenta de fato o paradigma da inclusão, tanto em seu título quanto em seus fundamentos. Assim, a PNEE de 2008 representa um marco histórico e documental no campo das políticas da Educação Especial brasileira ao fazer menção e assegurar de fato a inclusão escolar.

Ademais, caem em desuso os termos pejorativos apresentados nas outras Políticas Nacionais de Educação Especial, tais como: na PNEE de 1994: com “os desviantes”, “portadores de condutas típicas”, com “problemas de conduta” e “desenvolvimento atrasado”, dada sua “incapacidade”. O Decreto nº 3.298, com a versão da PNEE, de 1999, que se ancora em bases médicas, terapêuticas e biológicas para a integração dos “especiais”, dos

“incapacitados”, da “pessoa portadora de deficiência”, e ainda definindo a deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho da atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999, p.1).

Dessa forma, a PNEE, de 2008, apresenta uma nova identidade para a Educação Especial tecendo rupturas quanto as práticas de segregação e exclusão, e ainda do ideário de concepções e padrões homogeneizadores que culminam na naturalização do fracasso escolar e das desigualdades socioeconômicas e educacionais às minorias estigmatizadas. “Embora, com certo atraso e lentidão, têm-se tentado implantar políticas voltadas para a inclusão educacional. Temos presenciado movimentos políticos que forcem e dão subsídios a uma educação inclusiva, entretanto, ainda há muito que avançar para a sua consistência” (Almeida *et al.*, 2007, p. 338), conforme relata a professora Dulce.

A PNEE, de 2008, estabelece, assim, um contraponto ao ideário neoliberal, de base meritocrática, no qual institui uma “visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, [e de] uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (Brasil, 2008, p. 6).

Nesse sentido, demarca a proposição de uma Educação Especial e Inclusiva comprometida com a diversidade étnico-racial, cultural, linguística e social, além das questões de gênero, de deficiência, distorção idade-série e acesso educacional, por intermédio de programas e políticas no âmbito dos Direitos Humanos, das ações afirmativas, da equidade, da assistência estudantil e do acesso, permanência e êxito escolar, englobando os diversos níveis, etapas e modalidades educacionais⁵. “Há, portanto, a introdução de um outro olhar, uma maneira nova de se ver, de ver os outros e ver a educação” (Almeida *et al.*, 2007, p. 338), indica Dulce.

No que concerne à Educação Especial, a PNEE, de 2008, traz a prerrogativa da escolarização preferencialmente em escolas e classes regulares, podendo também se desenvolver em salas de recursos, classes hospitalares, ambiente domiciliar, escolas e classes especiais, bem como instituições especializadas, de natureza privada, comunitária, confessional e filantrópica sem fins lucrativos.

⁵ Conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação se divide em dois níveis: a Educação Básica, subdividida nas seguintes etapas: Educação Infantil - creche e pré-escola, Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais, Ensino Médio – regular e/ou profissionalizante; e o Ensino Superior, subdividido entre graduação, cursos sequenciais e de extensão, e pós-graduação – lacto sensu (especializações e MBA) e stricto sensu (mestrado – profissional ou acadêmico, doutorado e pós-doutorado). E as modalidades de educação, que são transversais a todos os níveis: Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância.

Ademais, disponibiliza o Atendimento Educacional Especializado – AEE como educação complementar e/ou suplementar às necessidades educacionais para as pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e a deficiência múltipla), transtornos globais do desenvolvimento (autismo e psicose infantil), pessoas com altas habilidades/superdotação, e com transtornos funcionais específicos, compreendidas de forma ampla.

As definições do público alvo podem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. [...] Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, p. 15).

Nessa conjuntura, é importante ponderar sobre a possibilidade de ocorrer equívocos e imprecisões conceituais a partir de interpretações das terminologias que a discricionariedade administrativa elege no momento da tessitura das legislações. Trata-se da relação de escolha lexical e dos efeitos de sentido que são atribuídos à redação do texto, bem como da margem de interpretação transponível diante decisão judicial, porém, em conformidade com os requisitos legais e precedentes de um caso concreto ou no acréscimo deste, no qual a autoridade poderá eleger por uma das vias de interpretação disponíveis, sob a égide do livre convencimento motivado.

Os professores, Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira e Dra. Dulce Barros de Almeida, advertem quanto à terminologia de “preferencialmente”, a qual se insere no panorama “de confusões conceituais que os diversos instrumentos legais existentes provocam, tornando as ações limitadas, sobretudo as que envolvem as escolas e, de certa forma, incoerentes em seus propósitos, implicando em desdobramentos polêmicos e inconsistentes” (Almeida; Teixeira, 2011, p. 156). Presente na redação da Constituição Federal de 1988 e na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE (2008):

O termo “preferencialmente”, além de polêmico, dá margem a variadas interpretações. Frentes ligadas às instituições especializadas que oferecem ensino especial embasam-se nesses argumentos, segundo suas explicações, para a prática de ensino, mesmo não sendo escola. Outros, porém, fundamentam-se na ideia do complemento de atividades escolares. [...] Há, ainda, correntes que defendem a tese de que o termo “preferencialmente” enquadra-se em casos bastante específicos, como o de uma criança em processo de internação em longo prazo, ou com complicações médicas ou, ainda, doença infecto-contagiosa que, nesses casos, a impede de frequentar a escola por um determinado período (Almeida; Teixeira, 2011, p. 157).

Ademais, propõe-se a inclusão social e escolar por intermédio de tecnologias da informação e comunicação; da comunicação alternativa; de tecnologias assistivas; acessibilidade arquitetônica; da adequação de currículo e materiais didático-pedagógicos; da presença de guia-intérprete, para pessoas com deficiência visual, e do tradutor e intérprete de Libras, para pessoas com deficiência auditiva; e do monitor e/ou cuidador para aqueles de necessitarem de auxílio intermitente quanto às atividades cotidianas e de cuidados e higiene pessoais (Brasil, 2008).

No tocante ao delineamento e à organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE para consubstanciar a materialidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a professora Dulce e o professor Ricardo trazem questionamentos importantes para a reflexão em face do enfrentamento das desigualdades escolares *versus* o ideário da segregação e da discriminação excludente.

O atendimento especializado exclusivo a uma determinada categoria de alunos (dos diferentes) não se constituiria em uma diferenciação explícita e, assim sendo, uma ação excludente? Se, por exemplo, um aluno apresentar problemas no desenvolvimento escolar por motivo de separação dos pais e necessitar do apoio psicológico, o fato de este não se enquadrar na categoria apresentada pela lei (deficiente, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação) o impedirá de tal atendimento? Ao apresentar recursos didático-pedagógicos como eliminação de barreiras, pode-se questionar: será que as principais barreiras à aprendizagem se encontram verdadeiramente em tais recursos ou em outras dimensões como, por exemplo, no próprio atendimento especializado? Como o atendimento especializado pode assegurar a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino? Acredita-se que foram depositados muito crédito e confiança ao atendimento especializado. Se tal atendimento é possuidor de tamanhos valores e potencialidades, por que não ampliá-lo aos demais alunos? Por que a restrição? Avancemos no estudo e análise crítica do presente documento legal (Almeida; Teixeira, 2011, p. 166-167).

Portanto, apesar de enunciar uma educação inclusiva para todos mediante uma Política Nacional de Educação Especial - PNEE em articulação com outras instâncias legislativas, tais como decretos, resoluções, diretrizes e documentos da educação geral, a professora Dulce Barros de Almeida também sinaliza que ainda assim “a inclusão e a escola para todos [...] se encontram de forma fragilizada, sem apresentar caminhos efetivos para o desenvolvimento da prática de uma educação inclusiva” (Almeida *et al.*, 2007, p. 329).

Logo, diante o contexto histórico exposto e dos impactos inerentes quanto à adoção das reformas educativas, que envolvem mudanças de paradigmas em torno dos processos de inclusão e exclusão, e ainda quanto à democratização da educação, é necessário demarcar, conforme expõe a professora Dulce, que de fato uma escola dita inclusiva “deve ser uma

escola que recebe e inclui a todos os alunos sem discriminar cor, raça, gênero, orientação sexual e/ou qualquer condição física ou psicológica” (Almeida *et al.*, 2007, p. 330).

A escola deve ser contrária, portanto, ao acirramento das desigualdades e do teor discriminatório e segregacionista sobre as minorias historicamente estigmatizadas, tal qual ocorreu com a repercussão do Decreto nº10.502. Em face desses dilemas, o ministro José Antônio Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, decide pela rescisão do Decreto nº 10.502 e, conseqüentemente, da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), que pode ser consultada nos autos processuais da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI, nº 6.590.

Nessa conjuntura, os professores Dra. Dulce Barros de Almeida e Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira trazem, novamente, reflexões pertinentes à problemática do embate da Política Nacional de Educação Especial - PNEE em suas versões de 2020 e 2008, apesar de se referirem a outro marco temporal. Concomitantemente, a atualidade e a sobreposição destas problemáticas similares sinalizam a atualização contemporânea de paradigmas e incoerências predecessoras no contexto histórico da Educação Especial, conforme podemos depreender no seguinte excerto:

As instituições especializadas em deficiência têm apresentado inúmeros fracassos, além da produção da segregação e exclusão das pessoas com deficiência. [...] Ficam, pois, as questões anunciadas: quais foram os argumentos que levaram os legisladores a reforçar a importância das referidas instituições no atendimento das pessoas com necessidades especiais? Sob quais justificativas, importantes ícones da educação inclusiva brasileira que, explicitamente, tinham posições contrárias ao movimento de institucionalização se enveredaram nesse caminho a ponto de ratificar um Decreto que apresenta tamanhas incoerências e contradições no trajeto histórico da inclusão? (Almeida; Teixeira, 2011, p. 168).

Destaca-se também que a elaboração da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ao legislar sobre as diretrizes, os princípios, os serviços e os recursos a serem disponibilizados ao público da Educação Especial ocorreu “sem a participação de pessoas com deficiência ou de entidades representativas dos movimentos sociais ligados ao grupo, o que lhe atribuiria falta de legitimidade” (STF, 2020, p. 11).

Essa PNEE apresenta relações intrínsecas com o ideário de “organizações como a OCDE [a qual] argumentam que a educação foca em demasia os jovens. Em lugar disso, eles apoiam um aprendizado ao longo da vida e a regeneração do capital humano” (Bengtsson, 1993; Fisher & Kiellruberson, 1992 *apud* Davies; Guppy, 1997, p. 362), assim como o recrudescimento de práticas de escolha escolar por parte das famílias entre escolas e classes

regulares *versus* escolas e classes especiais, mediante a constituição da mercantilização da educação.

Então, sob os princípios da reforma educacional e da influência de organismos internacionais e multilaterais em educação, como aponta Azevedo (1997, p. 15):

Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços. As famílias teriam, assim, a chance de exercitar o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para os seus filhos (p. 15).

Ademais, o documento estimula inovações no âmbito da gestão e da organização do trabalho pedagógico ao prever: a elaboração de planos de desenvolvimento individual e escolar; a inauguração de escolas bilíngues para pessoas com deficiência auditiva, na qual a Língua Brasileira de Sinais - Libras seja considerada “como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino” (Brasil, 2020, p. 1), e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua; bem como as classes bilíngues. E as já previstas classes e escolas “especializadas” deveriam prestar os serviços educacionais “aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quanto incluídos em escolas [e classes] regulares inclusivas” (Brasil, 2020, p. 1).

Nessa perspectiva, a inclusão, assim expressa na redação do documento, não se apresenta enquanto princípio norteador de uma política nacional que se pretende ser inclusiva, mas no viés de ressignificação dessa inclusão e da reorganização do trabalho pedagógico, em um movimento de “atualizar com novas palavras a mesma impossibilidade, [que] em muito pode contribuir para velar a realidade [...] e legitimar as condições reais desse impedimento” (Resende; Miranda, 2016, p. 22). Apresenta-se por intermédio: da escolha escolar; da elaboração de planos de desenvolvimento individual e escolar; da articulação da educação com as demandas do mercado de trabalho (teoria do capital humano) e do desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, com o intuito de aferir sobre seus melhores resultados.

Desse modo, “serão incorporados aos mecanismos de avaliação e monitoramento [...] indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 2020, p. 1). Os resultados devem ser divulgados a partir de dados publicizados no censo escolar; em avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e a Prova Brasil; os planos de

desenvolvimento individual e escolar; e, para além dos indicadores educacionais existentes, aqueles elaborados em consonância com a proposição da PNEE (Brasil, 2020).

Nessa conjuntura, é pressuposto que a mercadologização da educação incida na exacerbação das desigualdades sociais já existentes, que podem ampliar este panorama com o delineamento de um novo “*apartheid* educacional” sob um emblema de um prenúncio da “diversidade”, conforme dito por Afonso (2000). Juntamente com o poder familiar quanto à escolha escolar de sua preferência ante o paradigma da inclusão em classes e escolas regulares ou da integração/segregação previstas em classes e escolas especiais, essas são ofertadas majoritariamente por instituições especializadas, de natureza privada, comunitária, confessional e filantrópica, com o apoio e cooperação de organismos internacionais e multilaterais.

Um outro documento que exemplifica esse retorno ao paradigma da exclusão social e segregação escolar é o “Uma Nação em Risco”, um marco das reformas educativas no contexto norte-americano que “evocou códigos firmes e justos de conduta e indicou a necessidade de classes ou escolas especiais para crianças que perturbassem continuamente” (Ravitch, 2011, p. 44).

Nesse viés, o Brasil busca inspirações e “importa” exatamente esses “discursos gerados em países cuja realidade social é profundamente diferente” (Laplane, 2013, p. 17). Adota, dessa forma, algumas de suas “inovações pedagógicas” no que diz respeito ao contexto das reformas educativas e políticas públicas, articuladas ao neoliberalismo e a uma dicotomia entre incluídos e excluídos, sob o lema da meritocracia e das desigualdades sociais e escolares.

Tal dicotomia, conforme Afonso (2000), pode direta ou indiretamente culminar no acirramento das desigualdades de classe, raça e gênero, com grandes entraves à cidadania e à escola pública. Assim, conforme os professores Dra. Dulce Barros de Almeida e Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira (2011, p. 171), “apesar do entendimento da importância dos preceitos legais na educação brasileira, [...] não se pode delegar às instâncias representativas das Leis, às vezes completamente descontextualizada de seu propósito, esse tipo de responsabilidade”.

Em decorrência dessa problemática, tanto no cenário nacional quanto no internacional, observamos um acelerado processo de homogeneização⁶ e importação de conceitos, práticas e

⁶ “sua aplicação na prática pode diferir consideravelmente de um país para outro e mostrar até “desvios” importantes com respeito à proposta *standart*. Não apenas porque cada realidade se encarrega de moldar a proposta mas porque, de fato, existem margens na sua definição e negociação” (Torres, 2000, p. 127).

políticas públicas e educacionais em consonância com as diretrizes do mercado global, do neoliberalismo e do processo em curso de reformas educacionais (Akkari, 2011).

Há, pois uma tentativa de padronização, que nos incita recorrentemente a indagar acerca do protagonismo das políticas nacionais, levando-se em consideração as diversidades, as alteridades e as demandas específicas das diversas esferas sociais e culturais. “O desafio real é compreender os países individualmente, e saber até que ponto eles são capazes de avançar na reforma de suas instituições, [...] e a possuir a autoconfiança para dizer não a um projeto que não seja politicamente viável” (Castro, 2012, p. 373).

Portanto, a educação na perspectiva neoliberal, ou seja, o neoliberalismo pedagógico, conforme Apple (2003), Azevedo (1997), Brooke (2012), Coraggio (2000), Miranda (2020) e Franco e Mota (2022), é compreendida como uma área de atuação partilhada entre os setores público e privado⁷, que é imprescindível para a pretensa redução das desigualdades e para o aquecimento do mercado de trabalho, bem como espaço para as famílias exercerem a liberdade de escolha quanto ao estilo de formação almejada, principalmente em prol da aceitação tácita das propostas neoconservadoras e neoliberais hegemônicas da aliança direitista⁸.

As propostas são propagadas pelas reformas educacionais empreendidas no cenário brasileiro a partir dos “governos de Fernando Henrique Cardoso [...], no período de 1995 a 2002, [...] cujo projeto desenvolvimentista foi sustentado pelo bloco do poder constituído por boa parte da burguesia interna e industrializada e suas alianças com outros setores” (Miranda, 2020, p. 1-2), e ainda por intermédio dos organismos multilaterais⁹ e da reestruturação das políticas públicas.

O Brasil insere-se nesse contexto, uma vez que articula os interesses de setores empresariais e da elite nacional aos princípios econômicos defendidos pelos organismos multilaterais. [...] Salienta-se que algumas leis definidas na Carta Magna, capazes de assegurar o direito à educação pública de qualidade, sofreram grandes alterações de conteúdo ao serem regulamentadas na LDB, cujo objetivo foi adaptar a estrutura da educação a um novo formato mais flexível, com maior

⁷ Admite entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias, com ou sem fins lucrativos e também subvencionadas a educação pública.

⁸ A aliança política direitista, conforme Apple (2003), é composta pela articulação de interesses de neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e o que o autor denomina como a nova classe média de profissionais qualificados e gerentes.

⁹ O Banco Mundial, por exemplo, é um dos organismos internacionais e multilaterais que mais se destacam nos últimos anos quanto à proposição de diretrizes e políticas públicas para a gestão e reorganização dos territórios educativos. Mas, “apesar do enfoque cientificista das propostas oficiais do Banco Mundial, não se assume o princípio científico de que estão baseadas [...] [e] as recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco Mundial parecem estar sendo assumidas sem críticas por muitos governos” (Coraggio, 2000, p. 96).

interferência do mercado na oferta do serviço educacional, em comum acordo com os padrões de referência internacionais (Silva; Teixeira, 2022, p.19-20).

Conforme Azevedo (1997) e Silva e Teixeira (2022), até a própria terminologia “reforma” somente pode ser analisada e compreendida a partir da apreensão de sua contextualização sócio-histórica. “Assim, a reforma, no campo educacional, pode ser apreendida, com mais precisão, como parte de um processo de regulação social. [...]. O que representa, na prática, um processo de transformação do conceito de participação da órbita do estado de direito” (Silva; Teixeira, 2022, p. 21).

Desse modo, esta influência neoliberal e de organismos internacionais e multilaterais em educação produz novas perspectivas e demandas para a educação, culminando em reformas educacionais que “certamente impactam mais dramaticamente os países latino-americanos do que as nações centrais, dadas as fragilidades peculiares à periferia e porque é aí que se trava a luta mais avançada do neocapitalismo” (Apple, 2003, p. 16).

Reformas estas que são trespassadas por convergências, divergências e ajustamentos dos países à conjuntura sociopolítica de formulação e implementação de políticas públicas (Azevedo, 1997). Elas são atravessadas pelos conflitos de poder e dominação que permeiam as relações sociais e têm sua materialização na gerência do Estado, tal qual professora Dulce aponta no seguinte excerto:

Ao finalizar este [...] [capítulo], torna-se importante ressaltar a compreensão de que a educação foi apropriada pela globalização, promovida pelas políticas dos organismos internacionais, ao longo das duas últimas décadas do século XX. A visão política desses organismos afetou a educação no sentido de que muitos países tiveram que optar entre pagar a dívida externa ou oferecer uma educação a todos (Almeida *et al.*, 2007, p. 338).

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS A PARTIR DA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA DULCE BARROS DE ALMEIDA

A premissa deste capítulo é apresentar o contexto histórico da Educação Especial em Goiás por intermédio da epistemologia da História de Vida da professora Dra. Dulce Barros de Almeida. Nessa perspectiva, apresentamos o protagonismo dela frente às reformas educativas empreendidas no contexto brasileiro e, mais especificamente, no estado de Goiás.

O histórico da Educação Especial em Goiás foi reconstituído a partir dos dados documentais e dos mapeamentos sócio-históricos enunciados na tese e na dissertação de Dulce Barros de Almeida, bem como em interface com sua trajetória de vida evocada por intermédio da reconstituição de memórias a partir da realização de entrevistas com pessoas do seu convívio nos âmbitos profissional e acadêmico.

4.1 Do especial ao inclusivo: marcos pessoais e eventos históricos em Goiás sob a perspectiva da história de vida de Dulce Barros de Almeida

Em alusão ao título da tese de Dulce Barros de Almeida *Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia* (Almeida, 2003a), fizemos a reconstituição do desenvolvimento da Educação Especial em Goiás. Simultaneamente, discorreremos sobre a história de vida da professora Dulce a partir de suas produções científicas e dos olhares das pessoas que vivenciaram momentos significativos no âmbito de sua vida profissional-acadêmica.

A informação mais longínqua que se tem sobre a prestação de serviços às pessoas com deficiência no Brasil data de 1600 nas Santas Casas de Misericórdia. Entretanto, nos parâmetros jurídicos, a educação das pessoas com deficiência só se tornou uma prerrogativa no âmbito das políticas públicas e educacionais nas décadas de 1950 e 1960, em face da criação das Campanhas de Educação e Reabilitação. “No início do século XX, foram surgindo algumas instituições especializadas. Os primeiros interlocutores oficiais que responderam pela defesa dos direitos e dos interesses das pessoas com deficiência” (Almeida, 2003a, p. 14). Trata-se, pois, da Sociedade Pestalozzi, em 1929, e da Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE, em 1971.

Nessa época, como a educação ainda não se constituía como frente de atuação das instâncias legislativas, vigorava o modelo médico-psicológico mediante um prognóstico

classificatório e práticas permeadas pelo ideário da segregação e do assistencialismo, preminentemente em instituições privadas e de caráter filantrópico e voluntário.

Somente em 1972 é que de fato se pode falar em uma educação propriamente dita às pessoas com deficiência como frente de atuação do Estado, apesar de sua materialização ocorrer sob os condicionantes do olhar da integração, com o viés pedagógico-terapêutico. Essa materialização sucedeu por intermédio do reconhecimento oficial da Educação Especial, a partir do parecer promulgado em 10 de agosto pelo Conselho Federal de Educação e pelo engajamento de intelectuais da educação para a aspiração do Projeto 35 do Plano Setorial da Educação e Cultura do Governo Federal (Almeida, 2003a).

Já em relação às ambiências da Educação Especial no estado de Goiás, não há registros progressos a 1952, ano que se originou a Vila São Cotelengo, na cidade de Trindade - GO, conforme relata Dulce (2003). A Vila São Cotelengo é uma instituição filantrópica que atua com a prestação de serviços sociais, ambulatoriais e pedagógico-terapêuticos às pessoas com deficiência e em situação de vulnerabilidade social.

No âmbito da administração pública, o marco inicial ocorreu no ano subseqüente, em 1953, com a Lei ordinária nº 926, que institui o Instituto Pestalozzi de Goiânia - IPG, instituição inaugurada em 1955, subordinada à Secretaria de Estado da Educação, para prestar serviços médico-pedagógicos às pessoas com deficiência.

Em consonância com as demais unidades federativas, o delineamento da Educação Especial em Goiás se expandiu conforme as demandas, as ações e as diretrizes do governo federal. “A política estadual favorecia as iniciativas privadas, firmando os mais diversos convênios, conforme o interesse das instituições” (Almeida, 2003a, p. 18).

Na área de serviços educacionais aos educandos com deficiência, principalmente às pessoas com deficiência intelectual, prevalecia a exclusividade do Instituto Pestalozzi de Goiânia - IPG no âmbito das instituições públicas.

Quanto à formação docente, foi criada, em 1973, em Goiânia - GO, a Secção de Ensino Especial, subordinada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação e com convênio com o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. Essa, posteriormente, em 1976, foi designada como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau, conforme expõe Dulce (Almeida, 2003a).

No âmbito das organizações privadas e não governamentais, temos a Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE, fundada em Goiânia em 1969, prestando atendimentos “aos deficientes de diversas áreas, [mas] sua ênfase recaiu sobre os deficientes

mentais, por constatar que o seu universo era muito superior aos das outras deficiências” (Almeida, 1992, p. 36).

Temos o Instituto Artesanal dos Cegos - IAC, em Aparecida de Goiânia - GO, idealizado em 29 de abril de 1965, mas efetivado somente em 1973, a fim de prestar serviços de assistência social às pessoas com deficiência visual advindas do interior e da capital do estado, além do Centro de Orientação, Reabilitação e Assistência ao Encefalopata - CORAE, instituído em 10 de julho de 1972, que “iniciou de forma inédita em Goiás um trabalho conjunto, entre técnicos e mães, para atender ao portador de paralisia cerebral” (Almeida, 1992, p. 36).

E, por fim, a Associação de Surdos de Goiânia, fundada em 26 de maio de 1975, a partir da organização das pessoas com deficiência auditiva que eram atendidos no Instituto Pestalozzi. Nesse viés, é importante demarcar, conforme denota a professora Dulce Barros de Almeida, que, “apesar da Associação desde o início ter sido representada pelos próprios deficientes, não havia até os anos oitenta a conotação de um movimento organizado capaz de questionar a política de atendimento ou a ordem social estabelecida” (Almeida, 1992, p. 36).

Prevalencia, nessa década de 1970 o ideário da integração, no qual as políticas públicas e educacionais deferiram “a possibilidade de integração das pessoas com deficiência capazes de se adaptarem às escolas do ensino regular, principalmente por meio das classes especiais” (Almeida, 2003a, p. 18).

Também foi emblemática, na década de 1970, a atuação dos movimentos organizados da sociedade civil para conclamar e alavancar o rol de direitos sociais e educacionais às pessoas com deficiência, os quais advêm do resultado de pressões e lutas sociais, políticas e históricas em face das práticas de segregação, opressão, discriminação e de educação bancária/tradicional.

Os movimentos sociais surgem num contexto de resistência e enfrentamento ao processo de pauperização da sociedade brasileira, que impactou, sobretudo, as categorias sociais mais vulneráveis e historicamente estigmatizadas e oprimidas: as pessoas com deficiência, as populações afro-brasileiras e indígenas, as mulheres, os estudantes, os professores, os moradores de favelas e comunidades urbanas, os movimentos de trabalhadores urbanos e rurais, entre outros.

No cenário socioeconômico, “a opção pelo aperfeiçoamento das relações capitalistas de produção, por conseguinte, levou essas camadas populares a uma crescente exclusão dos bens e serviços fundamentais de toda ordem” (Almeida, 1992, p. 7). Desse modo, quanto à materialidade do Estado, há dois panoramas possíveis, conforme a seguinte exposição.

Na perspectiva da constituição de um Estado “forte”, empenha-se em diminuir as disparidades socioeconômicas e regionais por intermédio de programas sociais e políticas públicas, próprias do ideário do Estado de bem-estar social, ou de um Estado “mínimo” e “avaliador”, o qual está mais propenso a firmar parcerias entre instituições públicas e privadas, à descentralização e à delegação de responsabilidades, que regula e controla por intermédio de diretrizes e monitoramentos de resultados, como as avaliações de larga escala (Azevedo, 1997; Afonso, 2000; Brooke, 2012; Silva; Teixeira, 2022).

É importante salientar que estes ideários, quanto à função e (re)configuração do Estado, coexistem, ou seja, não há ruptura de um para o outro, mas, em determinadas áreas de atuação, há o predomínio de uma concepção sobre a outra, a depender das circunstâncias políticas, sócio-históricas e as demandas. Assim, na interface entre o Estado, as instituições e os órgãos políticos do país¹⁰, os profissionais da educação, a sociedade civil, e as instâncias políticas locais, regionais, nacionais e internacionais são influenciados por distintas concepções e práticas de educação.

Também são incluídos “grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros, os *think tanks*, novos grupos de pressão [*lobbies*] como aqueles que defendem os padrões de qualidade e as associações” (Akkari, 2011, p. 14), numa conjuntura de diálogos, embates, concessões e contradições que são inerentes ao âmbito das políticas educacionais ao se tratar dos direitos sociais e educacionais, bem como da função social e da qualidade da educação vislumbrada.

A ênfase em determinadas dimensões da educação altera-se (periodicamente) em função da prevalência de forças divergentes que, no interior do Estado, ora pressionam para a implementação de políticas mais democráticas, ora pressionam para a concretização de políticas mais orientadas para atender às necessidades da economia (Afonso, 2000, p. 59).

Desse modo, leva-se em consideração a natureza inerente às políticas públicas que incidem sobre “uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores” (Haddad, 1995 *apud* Akkari, 2011, p.11). Elas versam sobre o ordenamento jurídico de um país ao tratar de leis, decretos e emendas constitucionais, bem como regulamentações e atos normativos, como portarias, resoluções, programas e políticas específicas (como políticas educacionais, sociais e entre outras); o âmbito do

¹⁰ Refere-se aos distintos órgãos e instituições brasileiras, em âmbito federal, estadual e/ou municipal, os quais, conforme a Constituição da República Brasileira (Brasil, 1988), são atribuídos certo poder de autonomia e deliberação correspondente à sua jurisdição e autoridade. Eles se relacionam às suas funções sociais e responsabilidades no sistema político-administrativo inerente ao pacto federativo.

financiamento; da gestão e administração; e a relação com outras instâncias políticas e agentes sociais, tais como a sociedade civil e os órgãos políticos do país. “Com estes deslocamentos, as relações sociais com conteúdo político ganharam novos espaços, agregaram-se ao cotidiano, aproximaram-se dos sem voz, normalmente excluídos da política, assumindo novos formatos organizativos, mais informais, mais espontâneos” (Almeida, 1992, p. 9).

Assim, a ascensão dos movimentos sociais, cujo ápice ocorreu em 1974, endossa as pressões políticas em prol da redemocratização da sociedade brasileira e da ampliação das garantias constitucionais democráticas e dos direitos públicos individuais e coletivos.

Ao reivindicar acesso a bens e serviços públicos, os movimentos forçavam a atuação do Estado e questionavam a ordem econômica, que excluiu a maior parte da população de qualquer exercício de cidadania e assegurou esse Estado como a única e grande agência capaz de produzir políticas. [...] Simultaneamente às lutas específicas de cada segmento organizado, os diversos movimentos, com maior ou menor engajamento, vincularam-se às lutas gerais da população brasileira contra o caráter repressivo do regime político vigente e o caráter excludente do modelo econômico em vigor, a favor das liberdades democráticas e consequentemente das mudanças sociais efetivas (Almeida, 1992, p. 10).

No bojo desse contexto de redemocratização sócio-política brasileira e da organização de movimentos sociais reivindicatórios, as pessoas com deficiência também vão se organizando. Impõe-se, nessa conjuntura, um duplo agravante, conforme indica a professora Dulce (Almeida, 1992): o processo de marginalização e omissão produzido não apenas pelo Estado brasileiro, mas reproduzido nos entrelaçamentos cotidianos da própria sociedade.

Nesse cenário, a sociedade civil e os movimentos sociais se articulam com o Estado e as demais instituições, visando à participação na Assembleia Nacional Constituinte em prol do delineamento dos fundamentos legislativos da Constituição Brasileira, particularmente no que diz respeito ao pluralismo político; à independência dos poderes - Legislativo, Executivo e Judiciário; ao princípio da legalidade - a segurança, a justiça e a igualdade; aos direitos individuais e coletivos; e às garantias fundamentais. Constituição esta que se materializou no ano de 1988, sendo considerada a Constituição Cidadã em razão da abertura e da ampliação deste caráter inclusivo no âmbito da democracia, da igualdade, dos direitos e da liberdade. Em relação às pessoas com deficiência, foi publicada a Lei nº 7.853, em 24 de outubro de 1989, que legisla sobre os direitos desse segmento.

Por conseguinte, alguns dos movimentos sociais constituídos neste período são a Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás - ADVEG, fundada em 19 de setembro de 1981, e a Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás, em março de 1981. Apenas a Associação de Surdos de Goiânia foi criada em um momento progressivo, em

26 de maio de 1975, a partir da vinculação com o Instituto Pestalozzi. Notadamente, esses movimentos sociais “se apresentam então em condições amplas de pressionar o Estado, uma vez que percebem sua omissão e inoperância na área de fornecimento de serviços coletivos” (Almeida, 1992, p. 11).

Assim, no âmbito do estado de Goiás, as pessoas com deficiência física, visual e auditiva, juntamente com suas lideranças políticas tiveram voz e vez no palco das reivindicações. No entanto, as pessoas com deficiência intelectual continuaram delegando aos familiares e aos profissionais especialistas da Educação Especial (os médicos, os educadores, os psicólogos e os assistentes sociais) o exercício de serem seus porta-vozes para conclamar seus direitos e suas vontades diante dos cenários de reivindicações.

Nesse contexto, conforme mencionado por Dulce Barros de Almeida (1992), algumas das reivindicações das pessoas com deficiência no estado de Goiás tinham como pauta: a escassez, a má qualidade e a precariedade das escolas; a deterioração dos serviços médicos públicos; e o caráter excludente e segregador do mercado de trabalho. Tais especificidades não eram inerentes apenas a esta localidade, refletindo uma realidade sócio-histórica vivenciada em diferentes estados brasileiros.

Mesmo que cada entidade representativa das pessoas com deficiência evidenciasse especificidades próprias intrínsecas a sua deficiência, bem como seus objetivos, filosofias e ideologias, essas entidades se reuniram em prol da convergência de interesses e da minimização das divergências com o intuito de conclamar, junto ao governo estadual, a constituição de um Centro de Apoio ao Deficiente, além da elaboração de programas de habilitação e reabilitação específicos para o atendimento dessas pessoas.

Apesar dos órgãos oficiais contarem com os esforços individuais de muitas pessoas comprometidas com a causa dos deficientes, os espaços conquistados foram resultado da luta travada pelos movimentos dos deficientes, que exigiam respostas concretas do governo, denunciando suas arbitrariedades e omissão junto à opinião pública, através dos meios de comunicação, sobretudo nos jornais e na televisão (Almeida, 1992, p.38).

Uma outra iniciativa significativa, nesse ano, e que impulsionou essa abertura do contexto sociopolítico para a ênfase às necessidades e especificidades das pessoas com deficiência foi a proclamação de 1981 como o ano internacional das pessoas deficientes pela Organização das Nações Unidas - ONU.

Essa proclamação reverberou na tessitura e propagação de políticas públicas, sociais e educacionais a esse segmento social historicamente estigmatizado, por intermédio de

recomendações desta organização internacional a todos os seus países-membros, impactando, portanto, territórios educativos de diferentes localidades e nacionalidades.

No cenário brasileiro, criou-se a Coalizão Nacional a partir do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e, em sucessão, o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, ambos em decorrência desse marco político. Em concomitância, outras ações nos âmbitos estaduais e municipais foram emergindo e se vinculando aos movimentos sociais das pessoas com deficiência em âmbito internacional, a partir do estabelecimento de parcerias e de vínculos político-representativos.

Hoje, há um entendimento entre os portadores de deficiência: apesar da grande mobilização nacional ocorrida entre a categoria a partir do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” em 1981, as propostas encaminhadas e aprovadas pelas comissões, para serem executadas no decorrer da década de oitenta e avaliadas em 1991, não foram cumpridas e ficaram muito mais no papel e no discurso demagógico dos governantes (Almeida, 1992, p. 33).

Segundo estimativas e projeções publicizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2004), a população residente no estado de Goiás, no dia 1º de julho de 1981, é representada por 3.197.506 pessoas. Desse quantitativo, a professora Dulce enumera que, “conforme as estimativas da ONU, 402.455 (10% desta população) são portadoras de algum tipo de deficiência [...]. Como em todo o país, pelos dados oficiais, apenas 3% dessa população de deficientes recebe algum atendimento, ou seja, 12.074 pessoas” (Almeida, 2003a, p. 34-35.)

A década de 1980 inaugurou, no âmbito mundial, a abordagem neoliberal, a qual insinua, paulatinamente no cenário brasileiro, a partir de 1990, até alcançar os dias atuais de forma hegemônica. Ela é decorrente do avanço político e econômico do desenvolvimento capitalista cuja concepção utilitarista de democracia se manifesta no mercado “como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, [...] na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais” (Azevedo, 1997, p. 10). Consequentemente, todas as relações sociais pautar-se-ão pela lógica da eficiência, da eficácia, da mercadologização e da competitividade, as quais se fundamentam na noção da liberdade individual advinda do liberalismo clássico.

Ocorre também a subordinação do Estado aos ditames empresariais por meio da inserção dos processos de administração privada no setor público, tais como: a Nova Gestão

Pública – NGP¹¹, parceria público-privada, privatização, descentralização, entre outros. Tem-se em vista que “os neoliberais vêem as ingerências estatais na economia como coibidoras da liberdade individual [...] e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades” (Azevedo, 1997, p. 11-12).

Particularmente, quanto à gerência do estado de Goiás, neste contexto de entrada das ideias neoliberais de descentralização e parceria público-privada, a atuação do governador à época, Henrique Santillo, no mandato de 15 de março de 1987 a 1991, adota uma estratégia de cogestão junto aos movimentos sociais com o intuito de engendrar “novas rearticulações entre aqueles movimentos que perceberam os propósitos desse discurso, para, em nome da co-gestão, cooptar e atrelar as entidades, tentando diluir a sua autonomia e torná-las subservientes ao Estado” (Almeida, 1992, p. 39). Adquire, assim, uma atuação política atrelada à participação das minorias e das camadas populares, além das já citadas parcerias público-privadas.

Nessa conjuntura de cogestão por parte do governo estadual e da ampliação das conquistas sociais, fruto do trabalho das associações já existentes, realiza-se a concretização de novas entidades, tanto no interior quanto na capital, tais como: Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA, em 1989; Sports - Rodas Centro de Reabilitação Talma Alvim, em 1990; Associação de Saúde Mental e Infantil de Goiás - ASMIGO; e Associação Pró-viver, em 1991, atuando junto aos autistas.

A organização e o funcionamento da Educação Especial em Goiás foram normatizados a partir de 1979 com a publicação das Resoluções n° 255 e n° 256. No ano subsequente, foi proferida a Lei n° 8.780, de 23 de janeiro de 1980, para tratar do Sistema Estadual de Ensino de Goiás, dentre outras providências da Educação Especial. Entretanto, essa lei “causou estranheza no meio educacional pelo fato de não ter contemplado as pessoas com deficiência física e sensorial, as quais deveriam, pelo teor da lei” (Almeida, 2003a, p. 19).

Esse delineamento do trabalho pedagógico perdurou de 1976 a 1982, ocasião em que foi instituída a Unidade de Ensino Especial - UEE, associada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação. Ademais, Dulce acrescenta:

Nessa ocasião, o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta, abrangendo vários municípios e atendendo também ao aluno com deficiência auditiva. Iniciou-se, a partir daí a sistematização do atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro grau e profissionalização de alunos em

¹¹A Nova Gestão Pública – NGP visa “introjetar nas funções públicas os valores e os critérios do mercado [...], os órgãos descentralizados devem concorrer pelos recursos públicos com base na eficiência da prestação de serviços segundo indicadores uniformes [...]” (Coraggio, 2000, p. 78).

todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada. Além disso, a UEE prosseguiu com a capacitação de pessoal docente e técnico, bem como fortaleceu os convênios com as instituições particulares. A intenção era a adoção de um modelo educacional e não mais clínico, como até então (Almeida, 2003a, p. 20).

Quatro anos depois, no dia 9 de abril de 1987, por intermédio da Lei nº 10.160, a UEE foi desativada, passando a vigorar a Superintendência de Ensino Especial - SUPEE, diretamente subordinada à Secretaria de Educação, tendo como gestora/superintendente a professora Dulce Barros de Almeida.

Outra questão que se destaca quanto à administração pública são as leis estaduais e municipais próprias para as pessoas com deficiência no âmbito do estado de Goiás, constatadas na promulgação da Constituição do Estado de Goiás, em 5 de outubro de 1989, e nas Leis Orgânicas de cada município, promulgadas em 1990. Nesta conjuntura,

É da competência das entidades representativas, de posse das leis, denunciar o poder público e exigir dele o cumprimento dos seus deveres, regulamentando as leis e obedecendo a elas, pois, enquanto isso não ocorrer, os direitos legais das pessoas portadoras de deficiência estarão sempre relegados à utopia e ao esquecimento. Entretanto, nem todas as entidades estão imbuídas desse propósito. Como em todo o país, continuam ainda em prática, na maioria dos movimentos organizados de deficientes do nosso Estado, as concepções assistencialistas que significam, como já afirmamos, aceitação de favores e benefícios do Estado, sem luta ou negociação pelo reconhecimento dos direitos expressos em Lei (Almeida, 1992, p. 40).

Esse contexto sócio-histórico coincide com a atuação de Dulce Barros de Almeida, no período de 1974 a 1997, em cargos de docência e no âmbito da gestão na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEC, como servidora pública e coordenadora de programas de Educação Especial instituídos em escolas especiais pelo órgão. Ainda nesse período, atua na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, no período de 1994 a 1996 como servidora pública, desempenhando também cargo de gestão como coordenadora de programas de Educação Especial.

Conforme, Roberto Soares de Araújo, uma pessoa com grande liderança política e ex-presidente da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás - ADVEG, relembra no momento da entrevista realizada em 31 de janeiro de 2025, com duração de uma hora e sete minutos, apresentada no seguinte excerto:

“**Roberto:** Na época eu presidia a associação em 1989 [tentar lembrar], 1987 eu acho, sou muito ruim de memória. É porque quando foi a transição de governo, o governador na época eleito foi o Henrique Santillo. E uma pessoa que sempre foi muito estratégico na associação, como mentor intelectual da entidade, foi o

Adelson e até hoje ele está lá. Hoje, inclusive, ele é presidente da associação e diretor da Biblioteca Braille lá da Marieta Telles.

Na época, ele percebeu que a gente precisava fazer alguma coisa para ter um tipo de influência no governo, alguma participação para a garantia de alguns avanços que a gente precisava, principalmente na política da pessoa deficiente. Precisava criar mecanismos mais permanentes para a garantia das nossas necessidades.

E aí, nós sentávamos para conseguir criar algumas ideias. Ele era criativo e eu só era o [procura as palavras] ... o assessor dele na execução. Na época, bolamos e nos programamos de fazer um seminário e para isso conseguimos um espaço no auditório da Federação das Indústrias de Goiás, aqui na Tocantins com a Anhanguera [avenidas de Goiânia].

O Adelson, muito observador, descobriu quem eram as pessoas mais importantes no governo Santillo. Foi a sacada dele isso. Então, na época na área social seria o Carlos Maranhão e na área da saúde seria... não era só porque ele seria o secretário de saúde, mas é porque ele realmente tinha muita influência, era o Antônio Faleiros. Chamamos ele e mais algumas pessoas para participar desse seminário e lá nesse seminário, durante as falas, nós descobrimos que eles... [busca lembrar os acontecimentos] anunciaram que a nova Superintendente de Ensino Especial seria a Dulce Barros.

É uma pessoa que a gente não conhecia e na verdade tínhamos a intenção de influenciar e colocar uma pessoa mais próxima da gente. Então, no início ela foi até meio rejeitada por nós, pois não ficamos satisfeitos com a sua indicação. Só que ela era uma pessoa com muita sensibilidade e tinha uma forma mais direta de atuar com as pessoas. Ela nos procurou, conversou conosco sobre as intenções dela e que queria ser parceira da gente e tal. Falou da formação dela na área e da experiência. [...].

Então, assim, começamos a ter um entendimento com ela e nos aproximamos. E mais adiante conseguimos com nossa influência conquistas junto ao governo estadual, como formular uma política e um programa de apoio ao deficiente. Nesta criação do programa que envolvia várias secretarias, pois tinha ações integradas, surge a Superintendência de atenção à pessoa deficiente e para ocupar esse cargo foi chamado a Dulce.

Então, Dulce levou o Adelson para trabalhar com ela. Aí se criou um vínculo mais forte entre a entidade e a Dulce. A partir daí, passamos a participar e ter uma vinculação mais direta com a superintendência, principalmente o Adelson e outras pessoas. Eu, particularmente, ficava na associação, mas não tinha uma vinculação muito direta com a superintendência, pois a gente sabia que tinha o pessoal que já estava lá e eles faziam o trabalho e participava, e nós ficávamos na associação e fazíamos o trabalho de reivindicação e garantia dos direitos através da pressão social.

Aí ela começou essa trajetória de trabalho conosco, sendo muito acessível, progressista, assim como foi em todo o governo Santillo. Eles começaram a estruturar algumas ações, como a efetivação do funcionamento do centro de apoio ao deficiente lá na Vila Nova [bairro de Goiânia], algumas ações na área da saúde, na área da educação.

Eu não tinha uma vinculação maior com a Dulce, mas o Adelson e o Adenor eram mais próximos da Superintendência, pois eu ficava mais no nível da entidade. O meu vínculo era mais esporádico e ocorria quando discutíamos as ações de governo.

Flávia: Entendi, então, quando ela assumiu a superintendência, na sua opinião, tinha que ser alguém mais próximo à Associação [ADVEG] e ao movimento social das pessoas com deficiência?

Roberto: Foi porque nós tínhamos sofrido muito na mão de outros superintendentes. Porque, na verdade, a gente sempre tomava decisões de acordo com a frase: ‘Nada sobre nós, sem nós’. Sofremos muito em não ter...[para e reflete]. Os nossos movimentos eram radicais, então não tínhamos uma boa relação com o governo, pois éramos vistos como pessoas radicalizadas.

Sempre tentávamos aproximar do estado por outros meios. Então, nós resolvemos fazer essa ação de sermos mais incisivos e propositivos, e deixando de ser mais radicais e reivindicativos, de modo que passamos a ter uma visão de ação e parceria com o Estado, até porque fomos percebendo que o governo ajudava. [...]. O Santillo também se atentava para as questões progressistas, democráticas e sociais. Inclusive, o foco da Dulce era a educação e ela tinha esse viés mais progressista.

Flávia: Então, conforme eu entendi, provavelmente em outros governos tinham muitas discontinuidades entre as políticas e por isso não atendiam muito as reivindicações de vocês?

Roberto: Exatamente, porque eles não queriam nos ouvir. Eles tomavam ações a partir de suas próprias ideias. O que queriam mesmo era nos tutelar e usar nossa imagem para proveito próprio na maioria das vezes. Nós tivemos muito embate com o pessoal da área social da pessoa com deficiência por conta disso, pois queriam usar nossa imagem para tirar proveito. Então, passamos a crer que isso não estava bom e que eles deveriam mudar a ação.[...].

Então, em nível nacional e em todos os locais de decisões, tínhamos participação e uma voz forte. E a Dulce, à medida que foi se aproximando de nós, notou que tínhamos o mesmo pensamento. Tanto é que ela escreveu uma dissertação de mestrado sobre a entidade. [...]. Depois, ela fez um doutorado sobre o ensino especial. E graças a esse vínculo, percebíamos que ela realmente gostava da forma que trabalhávamos. [...]. Para nós, foi grandioso ver o nosso movimento escrito numa dissertação, para que isso não se perdesse no tempo e se precisarmos mostrar para alguém o que foi a entidade a dissertação dela corrobora para isso. [...].

Foi uma época boa e nesse ponto a Dulce ajudou muito na execução do que se pode fazer. Não teve protelação, foi um tempo bom. Acho que foi um dos tempos mais efervescentes de realizações e nós conseguimos concretizar muitos sonhos nessa época.[...].

Nessa época, nós conseguimos formular a Política Estadual de Atenção ao Deficiente, criou-se a Superintendência. Nós conseguimos fazer o Centro de Apoio funcionar efetivamente como deveria, algumas atividades na saúde para melhorar o atendimento e empregos na área. Porque, na época, quando houve a expansão das unidades de saúde, no Cais, conseguimos, de uma vez só, vinte e sete empregos para pessoas cegas na área de radiologia.

A questão dos passe-livres, muitas casas com adequações lá no setor Vera Cruz [bairro de Goiânia] e, assim, o principal foi a formação da política estadual que integrava várias ações. E passamos a ser percebidos em todos os órgãos, porque a questão da atenção era mais voltada para a área de ensino especial. Porque a política social dos outros governos eram mais doação de cadeiras, de óculos, muito no foco da integralidade da pessoa.

A partir daí, conseguimos ter mais apoio e melhorar o atendimento das escolas com o apoio estadual, com o início da chamada inclusão. Então, foram tentando melhorar as ações. Foi uma época boa. [...].

Flávia: Teve alguma ação na área da educação, Roberto, que você acha importante dessa época?

Roberto: [para e pensa] Teve uma melhor estruturação das [denominadas] sala de apoio. O pessoal começou a estruturar a formação de professores, foi o início, porque, depois, mais na frente, teve a questão da inclusão e começou a fortalecer o discurso dessa temática inclusiva.

Mas, também, tentamos começar a estruturar algumas escolas com atendimento em sala de apoio. Na verdade, eu acho que, infelizmente, muitas vezes, na área educacional, a gente não avança o suficiente. Porque, às vezes, não conseguimos construir com os professores e as escolas um atendimento.

As pessoas ainda mantêm um sentimento de achar que as pessoas com deficiência são... [reflete] acho que é uma coisa mística, as pessoas ainda não acreditam na potencialidade. O próprio professor não consegue ser formado a nível de trabalhar com confiança o aluno com deficiência. [...]. Porque precisávamos que essas pessoas tivessem autonomia, que, além de formação cultural e intelectual, tivessem que ter formação política para poderem ser reconhecidos como indivíduos e autônomos. [...].

A gente escolhia os professores para lecionar e dar os conteúdos lá no Centro de Apoio. Com essa influência, indicávamos o diretor e a escolha dos professores. [...]. Tínhamos um convênio com o Estado. Na verdade, a gestão da instituição era da Fundação de Promoção Social e diferentes órgãos cediam os professores, como a Prefeitura e a Secretaria de Educação.

Nosso direcionamento, desde o tempo da Dulce, quando trabalhamos com ela, foi esse. Trabalhamos mais com a questão de formular projetos para encaminhar para o governo e fazer pressão política para a execução daquilo que queríamos. Era um movimento político-reivindicatório. [...].

Então, nossa relação com a Dulce era nesse sentido. O Adelson, que tinha mais proximidade, ele praticamente fazia o nosso papel de entidade executora, como se fosse um braço dela, né? Mas nós ficávamos mais nas cobranças e, às vezes, éramos até meio duro, porque não avisávamos. Pois, quando precisava apertar um pouco nas situações que achávamos um pouco lento, tínhamos essa autonomia e era muito fácil trabalhar com a Dulce. Não era uma pessoa para confrontar muito a gente, mas tratava a gente de uma forma especial.

Acho que ela estava mais no campo ideológico mesmo, em termos de pensamento e da construção do cidadão. Não era uma questão de assistencialismo, ela não via por esse viés de assistencialismo. Então, isso facilitava o trabalho com ela. [...].

Flávia: E, para você, o que ela representa perante o contexto histórico da Educação Especial e das pessoas com deficiência no estado de Goiás?

Roberto: Ela representa uma pessoa que usou da sua condição de professora e da sua condição de dirigente para levar um pensamento diferente perante a questão da cidadania da pessoa com deficiência.

Essa visão progressista que ela tinha, com essa forma de pensar e agir, tanto na universidade quanto no trabalho que ela executou. Tanto é que ela concluiu tudo o que ela fez em teses e dissertações de mestrado e doutorado, que foram os regulamentos de suas ações, consignando a história nestes textos.

Então, eu acho que essa é a Dulce. [risos] Acho que é uma pessoa que tentou fazer bem feito aquilo que se propôs a fazer. [...]. E, para Dulce, demos o título de Sócio Benemérito, ela tinha direito a voto na entidade, [...] pelo grande serviço prestado e pela proximidade que ela tinha como amiga da gente [ADVEG]”.

Professora Dulce, à época, exercia o cargo de Superintendente de Ensino Especial na SUPEE, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEC, atualmente denominada de SEDUC. A atribuição da Superintendência de Ensino Especial reside no estabelecimento de diretrizes educacionais em face à discricionariedade administrativa do estado de Goiás. Tal poder permite que a administração pública atue na promulgação de diretrizes e normativas desta modalidade educacional, bem como em atividades de planejamento, coordenação, supervisionamento, assessoramento e execução de ações integradas e articuladas com as demais Superintendências de Ensino, Delegacias Regionais, Prefeituras Municipais e Universidades, além do Ministério da Educação e do Ministério Público.

No excerto seguinte, temos um relato da pesquisadora Teles (2011) sobre a atuação profissional de Dulce neste período. Além disso, no escopo da pesquisa, a autora traz uma entrevista de uma professora que relata a importância do trabalho de Dulce Barros de Almeida para a inclusão dos alunos com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Os profissionais que atuavam no departamento da divisão especial e prestava assessoria às escolas, recebiam a assessoria das professoras Maria Tereza Mantoan e Dulce Barros. Há de se registrar que na maioria das vezes essas assessorias eram sem ônus para a secretaria, eram doações que elas faziam do seu tempo em prol da inclusão. De acordo com as informações obtidas, existia também na época, em algumas escolas da RME [Rede Municipal de Educação] um projeto educativo, intitulado APE – Apoio de Projetos Educacionais – idealizado pela professora Dulce Barros e destinado ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Contudo, essa proposta pedagógica não se estendia aos alunos com muitas dificuldades, como era o caso dos alunos com deficiência, inclusive os alunos surdos. Tal fato revela a dificuldade da escola em lidar com a inclusão dessas minorias. [...]

“Algo interessante e engraçado é que nós tínhamos uma sala de APE que fora montada na época da Linda Monteiro pela professora Dulce Barros. Foi ela quem teve a ideia e acontecia no mesmo turno. Contudo, essas salas não eram direcionadas aos alunos muito comprometidos. Mas eram salas fragmentadas em determinadas escolas para o atendimento dos alunos com muitas dificuldades de aprendizagem. Nessa época eu não me lembro de ver nenhum aluno surdo nessas salas. Eles estavam todos “guardados” ou perdidos por aí. A rede não sabia desses alunos; Eles existiam no estado porque existia uma escola chamada Maria Luzia e, esses meninos que eram poucos, estavam lá. Quando nós começamos a fazer essa montagem, eles apareceram. Havia um clamor, uma gritaria na escola, do que fazer com esse aluno. (Entrevistado A)” (Teles, 2011, p.75)

O olhar da SUPEE era permeado pelo paradigma da integração das pessoas com deficiência nas ambiências familiares, educativas e sociais, a partir dos fundamentos da

integração (empenho do indivíduo, em relação ao desenvolvimento de habilidades e estratégias, e das instituições, ao designar as condições, para a inserção na vida comunitária), normalização (proclamar uma igualdade de oportunidades perante as desigualdades instituídas na realidade), individualização (valorização das diferenças individuais para o desenvolvimento a partir das potencialidades e limitações) e interiorização (ampliação e expansão dos atendimentos nas zonas rurais e urbanas).

Não havia um trabalho articulado, integrado ou sistematizado do ensino especial junto ao ensino regular. Tudo acontecia de forma fragmentada e dicotomizada. O ensino especial e o ensino regular atuavam independentemente um do outro, apesar de vários alunos do ensino especial terem sido transferidos para as classes comuns do ensino regular no final da década de 90. [...] No final de 1998, a SUPEE/SEE/GO, conforme depoimentos de seus assessores era composta de: a) 54 Escolas Especiais – 12 na capital, das quais três eram estaduais, cinco conveniadas e quatro particulares (em convênio com o governo municipal); 42 no interior, das quais 13 eram estaduais, 16 conveniadas e 13 particulares, atendendo, na capital e no interior a 6.216 alunos com as mais diversas deficiências; mental, auditiva, visual, múltipla e motora; b) 156 Classes Especiais – 36 na capital e 120 no interior, atendendo a 1.374 alunos com deficiência mental, auditiva, visual e múltipla; c) 172 Salas de Recursos com Apoio Pedagógico – 32 na capital e 140 no interior, atendendo a um total de 2.658 alunos com deficiência mental, auditiva, visual, múltipla e com dificuldades de aprendizagem; d) Ensino Itinerante – contando com trinta técnicos aproximadamente, com formação superior e alguns com especialização, lotados e prestando serviços à SUPEE; esses técnicos acompanhavam os trabalhos desenvolvidos nas modalidades citadas, prestando assessoria pedagógica in loco e na própria sede da Superintendência. Este trabalho também era desenvolvido no interior do Estado, por intermédio de Delegacias de Ensino (Almeida, 2003a, p. 33).

Para a professora Dra. Dulce Barros de Almeida, a criação da SUPEE representa um marco histórico no atendimento das pessoas com deficiência em Goiás à medida que, “pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, [e] [...] os programas especiais passariam então a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática” (Almeida, 2003a, p. 21).

A SUPPE adquire então, de modo prospecto, uma maior autonomia pedagógica, financeira e administrativa para a abertura de Escolas Especiais, Classes Especiais, Atendimento Hospitalar e Domiciliar, Oficinas Pedagógicas, Salas de Estimulação Essencial e Salas de Recursos nos territórios goianos. Estimula a integração de pessoas com deficiência na Classe Comum, na Classe Integradora (com suporte de um professor itinerante do Ensino Especial) e na Classe Comum com Apoio Especializado, além da capacitação docente e no estabelecimento de convênios e parcerias público-privadas.

Das nove modalidades do ensino especial oferecidas, cinco se localizavam no ensino regular, não obstante cabia ao ensino especial o gerenciamento e o acompanhamento

das modalidades ofertadas, a responsabilidade pela formação dos seus professores e o encaminhamento dos alunos previamente diagnosticados (Almeida, 2003a, p. 24).

Em contrapartida, a Educação Especial, no panorama federal, a partir de 1986, apresenta várias descontinuidades administrativas. O Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC se reformulou em Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC. Em sequência, em 1990, desativa-se a secretaria e suas especificidades passam a compor a pasta da Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb, mas logo em seguida criou-se, na referida instituição, o Departamento de Educação Supletiva e Especial - DESE. Dois anos depois, reconstitui-se a Secretaria de Educação Especial - SEESP. “Mas os desentendimentos quanto à aplicação correta das leis proliferam em função de interpretações dúbias e de interesses próprios” (Almeida, 2003a, p. 26).

No panorama estadual, as políticas para a integração das pessoas com deficiência se alinham na seara do entendimento indicado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, conforme enunciado na Constituição do Estado de Goiás, em 1989, e na Lei Orgânica do Município de Goiânia, em 1990. Quanto às especificidades educacionais, essas são normatizadas nas ambiências da Escola de Ensino Regular, da Escola Especial e da Escola Empresa, por intermédio da Resolução nº 117, de 29 de julho de 1989, do Conselho Estadual de Educação de Goiás - CCE/GO.

Um ponto crítico no panorama de atendimentos às necessidades educativas é indicado na “intenção do MEC de incluir os alunos que apresentam dificuldades não associadas à questão da deficiência, [de modo que] a clientela da Educação Especial não fica ainda bem caracterizada, pois mantém-se a relação direta entre a pessoa deficiente e o ensino especial” (Almeida, 2003a, p. 26).

Outros documentos que influenciam o reconhecimento das especificidades das pessoas com deficiência são: o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás, de 1998, no território goiano.

Não obstante à tessitura de todas essas leis, diretrizes e normatizações nos panoramas federais, estaduais e municipais aqui elencadas, quanto ao trabalho pedagógico na Educação Especial e ao reconhecimento das especificidades das pessoas com deficiência, a professora Dulce Barros de Almeida compreende que tais legislações:

[...] no nosso ver, não foram suficientes para mudar de forma substancial a política de Educação Especial no Estado de Goiás. Isso comprova, mais uma vez, que, apesar da importância das leis como instrumento de luta das minorias elas não garantem o esperado, por si só. É preciso mais, ou seja, o envolvimento da sociedade como um todo, mudanças atitudinais profundas, sensibilidade dos dirigentes e vontade política para mudar. Infelizmente as leis específicas voltadas para as minorias marginalizadas, como as pessoas com deficiência, têm fortalecido o discurso demagógico do Estado e sensibilizado e convencido parte da sociedade de que o Estado resolve todos os problemas sociais (Almeida, 2003a, p. 28).

Até aqui relatamos os marcos históricos e pessoais de Dulce como Superintendente de Educação Especial à frente da gestão de programas e políticas para Instituições Especializadas, Escolas Especiais e Escolas Regulares no estado de Goiás e no município de Goiânia.

Em interface com o ativismo e o protagonismo de Dulce Barros de Almeida junto às reivindicações sociais da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás - ADVEG, bem como com a contribuição na tessitura das legislações instituídas neste período a partir da discricionariedade administrativa da Câmara Municipal de Goiânia, do Ministério Público, do Ministério da Educação - MEC e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEC, atualmente denominada de SEDUC.

Em sequência, a partir da percepção de que suas contribuições na formulação das políticas públicas eram importantes, mas de certo modo incipientes diante do intento de modificação das práticas sociais e educacionais em relação às pessoas com deficiência, Dulce resolveu dedicar sua vida profissional para a atuação na linha de frente da formação docente, em 1996. Em prol de fortalecer os pilares dos conhecimentos e, simultaneamente, fazer cair por terra os estigmas e estereótipos das próximas gerações que atuariam nesta sociedade, agora sob um novo paradigma: a inclusão das pessoas com deficiência.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese sobre a dimensão de seu trabalho na formação docente na perspectiva inclusiva no estado de Goiás a partir de suas orientações de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, Mestrado e Doutorado, tendo por base os registros apontados no Currículo Lattes.

Como é importante considerar que o referido Lattes não constitui a plataforma oficial de registros de atividades da UFG, entendemos que os dados apresentados podem estar subestimados.

Quadro 2 - Atuação de Dulce na formação docente na perspectiva inclusiva

Orientações de Dulce Barros de Almeida no âmbito da formação docente	
Nível	Quantitativo
Iniciação Científica	14
TCC de Pedagogia	19
TCC de Especialização	20
Dissertações	8
Teses	3

Fonte: elaborado pela autora (2025), a partir de dados publicizados no Currículo Lattes de Dulce Barros de Almeida (2011).

Em conformidade com o Currículo Lattes, na seção de orientações de outras naturezas, a professora Dulce orientou quatorze trabalhos relacionados à Educação Especial e à Educação Infantil, possivelmente vinculados à iniciação científica, no ano de 2011. No âmbito da graduação em Pedagogia, a professora orientou, entre os anos de 2004 e 2008, dezenove monografias de conclusão de curso que abordam temáticas em interseção com a Educação Especial. Dentre elas, oito tratam da inclusão escolar, cinco da formação docente, e duas, respectivamente, nas seguintes áreas: políticas públicas, educação infantil e avaliação da aprendizagem.

Em nível de especialização, nos anos de 1995, 1997, 1998, 1999 e 2008, as categorias temáticas dos trabalhos de conclusão estão organizadas da seguinte forma: onze sobre inclusão escolar, quatro sobre formação docente, três sobre o histórico da Educação Especial e, respectivamente, um sobre avaliação da aprendizagem e outro sobre recursos hídricos.

No âmbito da pós-graduação, nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009, no curso de Mestrado em Educação, a professora orientou dissertações nas seguintes categorias temáticas: seis sobre inclusão escolar e, respectivamente, uma sobre inclusão social e outra sobre formação docente. Já no curso de Doutorado em Educação, nos anos de 2007, 2010 e 2011, orientou três teses que tratam, respectivamente, da formação de professores para a Educação Especial; do processo de ensino-aprendizagem de matemática na perspectiva da diversidade; e da constituição histórica da Educação Especial.

Neste viés, Dulce Barros de Almeida articulou suas vivências no âmbito das políticas públicas para construir ambiências de formação docente em perspectivas inclusivas a partir de

sua atuação no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, mais especificamente nas disciplinas de Didática e Estágio, bem como nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Também atuou nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, ambos da Universidade Federal de Goiás - UFG. Além da criação, em 2008, sob sua administração, de um departamento próprio de acessibilidade e de processos de ensino-aprendizagem inclusivos, de modo que o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás foi considerado pioneiro na promoção de ações e políticas inclusivas e de acessibilidade.

Figura 5 - Fotografia de Dulce falando sobre o Núcleo de Acessibilidade da UFG



Fonte: Gebrim (2010). Acervo da UFG.

Na entrevista da professora Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa, realizada em 12 de dezembro de 2024, com duração de trinta minutos, podemos vislumbrar vários entrelaçamentos com Dulce no âmbito da vida pessoal e profissional, como colega de trabalho na Secretaria de Educação do Estado de Goiás, estudantes do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG, colega de trabalho na Secretaria Municipal de Goiânia, colega de trabalho na Faculdade de Educação - FE/UFG na área de Didática e Estágio, e ainda como colega de trabalho na época da consolidação do Núcleo de Acessibilidade - UFG. Desse modo, no excerto seguinte, podemos perceber estes entrelaçamentos profissionais, além de compreender o contexto de criação e os objetivos de atuação do Núcleo de Acessibilidade.

“**Flávia:** Você poderia relatar sobre as relações profissionais que você teve com a professora Dulce na área de Estágio e Didática na Faculdade de Educação, bem como no âmbito do Núcleo de Acessibilidade, com ela e o professor Ricardo?”

Dalva: Conheci Dulce em meados de 1985, como Coordenadora de Programas da Secretaria de Educação do Estado de Goiás em Educação Especial, em Escola Especial e na própria Secretaria. Nessa época, eu era professora no curso de Magistério no Instituto de Educação de Goiás (IEG). Posteriormente, nos encontramos no Mestrado em Educação Escolar Brasileira, na Faculdade de Educação da UFG. Dulce ingressou na primeira turma, em 1986, e eu na segunda turma, em 1988.

Nossa vida se tangenciou novamente em 1994, quando Dulce assumiu o cargo de Coordenadora de Programas de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. E eu compunha a Equipe de Alfabetização dessa mesma Secretaria.

Em 1995, ingressei como professora na área de Didática e Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação. Em seguida, 1996, Dulce também se ingressou nessa mesma área. Éramos um grupo de dez professores com grande sintonia teórica e convicções quanto ao papel social da educação, da escola, do ensino, etc.

Desse modo, construímos uma relação de confiança no trabalho e amizade na vida pessoal. Dulce sempre foi uma pessoa animada, alegre, gostava de nos receber em sua casa para um lanche, uma cervejinha e um bom papo! Era uma mulher moderna, dinâmica e muito carismática.

Profissionalmente, era muito comprometida, estudiosa da temática inclusão das pessoas com deficiência, ensino para a diversidade, Educação Especial e políticas públicas. No período de 1999 a 2003, nos afastamos da sala de aula para cursarmos o doutorado. [...].

No interstício de 2003-2004, Dulce foi representante da UFG na Comissão Permanente de Acessibilidade ao meio físico de Goiânia - CPA, da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC. Concomitantemente, iniciou suas atividades acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, no qual ela orientou o professor Ricardo.

Em 2006, fui convidada para assumir a função de Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UFG. Dentre as diversas políticas desenvolvidas por essa pró-reitoria, está a criação (em 2008) do Programa de Inclusão Social da UFG (UFGInclui), visando democratizar o acesso à universidade pública, rumo à igualdade e à valorização da diversidade.

Nesse contexto, foi lançado, pelo MEC, o Edital INCLUIR/2008. Não houve dúvidas, convidamos a Dulce para nos dar consultoria e auxiliar na elaboração do Projeto de criação do Núcleo de Acessibilidade da UFG. Ela aceitou prontamente e o projeto foi aprovado, trazendo recursos financeiros para aquisição de computadores, tela de projeção, máquina fotográfica, telefone para pessoas com deficiência auditiva, visando favorecer o trabalho acadêmico de professores e de estudantes com necessidades especiais.

O objetivo do Núcleo era propor e ‘viabilizar uma educação superior inclusiva aos estudantes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual’ (Rosa; Almeida; Teixeira, 2011, p. 103-104) por meio da eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação. A ideia era ‘respeitar as diferenças, buscando recursos e tecnologias assistivas para acesso a todos os espaços, ambientes, ações e processos educativos desenvolvidos na instituição’(Ibidem, p. 104).

Concorremos também ao Edital 2010 - Programa Incluir - publicado no D.O.U em 07/07/2010, quando a Universidade Federal de Goiás apresenta a proposta de consolidação do seu Núcleo de Acessibilidade, que já possui espaço físico definido, coordenação e equipe multidisciplinar instituída para fazer frente aos desafios, compromissos e responsabilidades que o Núcleo exige. Fomos contemplados nesse Edital.

Então, eu fiquei como Coordenadora/Gestora do Projeto Incluir-UFG, a professora Dulce como Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UFG, o professor Ricardo como Assessor do Núcleo de Acessibilidade da UFG e a bolsista Helenice de Araújo Chaves como secretária do Núcleo.

Flávia: Qual a concepção de Educação Especial e Inclusiva que orientou a criação, consolidação e produção do Núcleo de Acessibilidade da UFG?

Dalva: O Núcleo de Acessibilidade da UFG tem como fundamentação os teóricos Vygotsky (1985, 1991, 1993), Foucault (1989) e Goffman (1988). ‘Compreende-se que, sendo o homem um ser social, a interação entre pessoas com e sem deficiência é essencial para a construção do conhecimento[...]. Portanto, todas as barreiras que impedem que o homem possa se interagir com o mundo social precisam ser removidas’(Rosa; Almeida; Teixeira, 2011, p. 105), quer sejam nas dimensões atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais. [...].

A oportunidade de uma instituição de educação superior rever seus conceitos a respeito das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, historicamente entendidos como desviados da norma ou anormais, como estimula os padrões ideologicamente estabelecidos, se materializa com a consolidação do Núcleo.

Flávia: Para você, qual a importância da professora Dulce no contexto da Educação Especial e Inclusiva no estado de Goiás?

Dalva: Considero a professora Dulce uma referência fundamental no contexto da Educação Especial e Inclusiva no estado de Goiás, pelo conhecimento da temática, pelo envolvimento nas políticas públicas a ela relacionadas, pelo compromisso social com a causa, evidenciado nos cargos ocupados, bem como no trânsito que ela sempre teve nas seguintes instituições: Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás; Associação dos Surdos de Goiânia; Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos; Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás, entre outras. [...].

Mas uma das ações que considero relevante foi a proposição de palestras, seminários e cursos de extensão, visando ao engajamento da comunidade em geral. Dentre eles, o projeto de extensão intitulado ‘1º Encontro Municipal de IES Públicas e Privadas sobre Acessibilidade no Ensino Superior’, extensivo aos diferentes órgãos, departamentos e unidades internas às UFG, bem como às IES públicas e privadas de Goiânia, entidades representativas de pessoas com deficiência e comissão de acessibilidade de conselhos representativos.”

Nessa perspectiva, ela foi uma intelectual da Educação Especial e Inclusiva que trabalhou e dedicou suas produções acadêmicas e atuações profissionais para tecer subsídios epistemológicos, políticos e práticas pedagógicas inclusivas, visando à superação das desigualdades sociais e educacionais. A partir dos princípios éticos, estéticos e políticos “uma educação inclusiva implica em tomada de posições radicais, que afeta o processo educativo

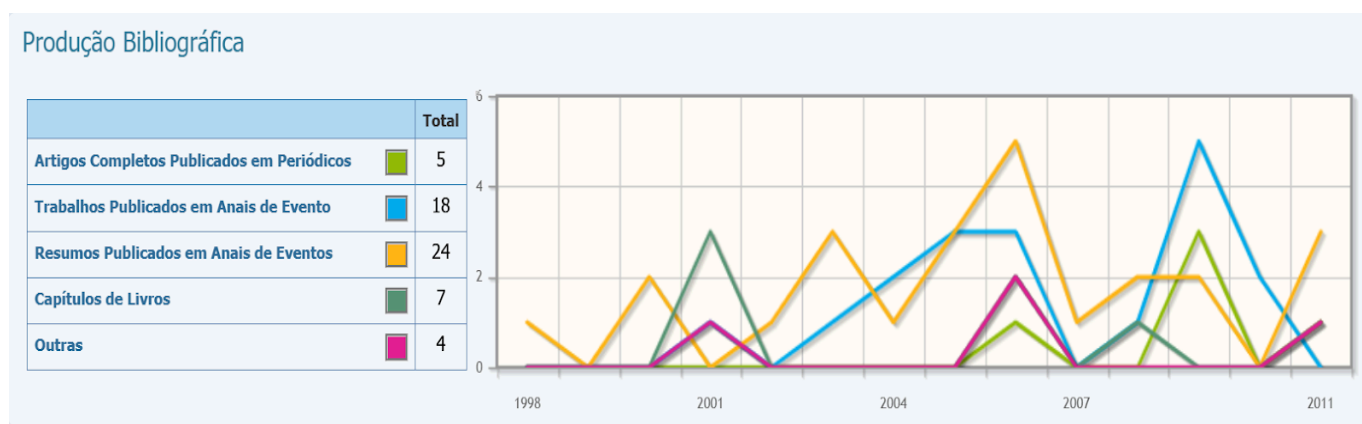
escolar e contesta práticas tradicionais, tanto do ponto de vista organizacional e político quanto didático-pedagógico” (Almeida *et al.*, 2007, p. 338).

Os gráficos apresentados a seguir indicam a solidez de sua contribuição científico-acadêmica a partir de sua produção no decorrer dos anos, bem como em co-autoria com seus orientandos, colegas de trabalho e colegas do campo da área de Educação Especial e Inclusiva. Conforme as palavras proferidas por Dulce: “Sabemos que esta postura demanda muita sensibilidade, humanidade e cooperação entre seus pares” (Almeida *et al.*, 2007, p. 332).

Ademais, segundo uma revisão de literatura de Teixeira, Reis e Pires (2014) sobre as produções dos últimos dez anos de realização do evento dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino - EDIPE-GO, constatou-se que a professora Dulce Barros de Almeida é a quarta autora mais citada na área da Educação Especial e Inclusiva, mencionada em 4 artigos, sendo precedida, respectivamente, por Maria Teresa Eglér Mantoan, citada em 8 artigos; Marcos Mazzotta, em 5; e Romeu Sasaki, também em 5.

Ao consultarmos o Currículo Lattes da professora Dulce Barros de Almeida, observamos uma predominância de produções acadêmicas apresentadas em eventos científicos, conforme indicado na análise do Gráfico 2. Esse dado evidencia a importância atribuída por Dulce à pesquisa em sua trajetória acadêmico-profissional. Tendo em vista que os eventos científicos são espaços privilegiados para o diálogo, a construção de redes de conhecimento, o aprimoramento das práticas e teorias, bem como o estabelecimento de *networking* (parcerias e vínculos profissionais), com o intuito de compartilhar os resultados de ações/pesquisas em andamento e/ou concluídas, relatos de experiências, ideias, inovações e tendências.

Gráfico 2 - A produção bibliográfica de Dulce Barros de Almeida



Consoante a essa especificidade de sua produção bibliográfica, há um outro fator que enfatiza a primazia que o evento científico representa para Dulce como símbolo de efervescência cultural, política e pedagógica de sua atuação profissional na área da Educação Especial e Inclusiva. Trata-se da idealização e consolidação do I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), realizado nos dias 23 e 24 de novembro de 2006, em Goiânia.

O evento foi idealizado por Dulce em parceria com o professor Ricardo, seu orientando de doutorado na época. Ele surgiu a partir das inquietações suscitadas na disciplina de Educação e Diversidade, ofertada por ela na linha de pesquisa de Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/UFG, no segundo semestre de 2005.

Sucedem também a percepção da importância da constituição de espaços de luta e resistência em prol da emancipação humana e de práticas pedagógicas inclusivas como uma postura ideológica e epistemológica que, para além das legislações com o estabelecimento de diretrizes e regras, evoca mudanças de atitude. Conforme complementa a professora Dulce, a mudança de atitude

Se processa a partir de mudanças de paradigmas, pois se articula com um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno. [...]. Com a compreensão de que estas questões ultrapassam soluções locais, pois implicam romper com modelos excludentes e buscar uma reestruturação social que tenha como princípio a diversidade cultural e, em consequência a inclusão em todos os seus sentidos [...]. Assim, concebemos que com indicativos de um outro modelo de sociedade e, em consequência, de escola, será possível, finalmente, olharmos para a diversidade e a singularidade humana, recuperando o processo civilizatório, de humanização, no plano ético e de valores (Almeida, 2006, p. 2).

Segundo consta nos relatos de Almeida e Teixeira (2008), antes da realização do evento, eles delinearão um projeto de pesquisa no qual criaram um ambiente virtual na plataforma Teleduc. O intuito foi criar um espaço interativo, com variados mecanismos, visando à interação e comunicação com os representantes das Instituições de Ensino Superior - IES. Entretanto, tal estratégia de ação não teve a almejada aceitação, tendo então de ser redimensionada a metodologia e os objetivos do projeto.

Diante disso, Dulce Barros de Almeida considera que essa intercorrência se delineou “talvez por questão cultural ou mesmo de desconfiança, frente ao proposto, [assim] não houve resposta imediata das IFES selecionadas às nossas solicitações. [...] Adotamos, portanto, um

processo de comunicação mais simples e usual, comunicação via e-mail” (Almeida, 2006, p. 4). O novo caminho se mostrou mais pertinente à necessidade, permitindo o estabelecimento do diálogo e a criação de um banco de dados qualitativos e quantitativos sobre as ações de Educação Especial e Inclusiva empreendidas pelas instituições.

No decorrer das interações, o próximo momento vivenciado foi o agendamento de “encontros periódicos presenciais e a distância para trocas de experiências no que diz respeito às concepções teóricas que envolviam a operacionalização das ações [...]. Nesse sentido seria criada uma lista de discussão on-line envolvendo os pesquisadores da área” (Almeida; Teixeira, 2008, p. 3).

Por fim, a última etapa do projeto constituiu na realização do I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior para a apresentação dos resultados da pesquisa, além de instituir como um espaço para a socialização das pesquisas desenvolvidas pelas instituições. Buscavam-se assim a ampliação das discussões suscitadas neste projeto de pesquisa e a reflexão de novos caminhos e metas para serem tracejadas.

Foram dois dias de intensa articulação e trocas de experiências. Os problemas advindos pela falta de contatos anteriores foram minimizados e só a partir desse encontro se vislumbrou, de fato, a possibilidade e a necessidade de novos encontros para que os contatos estabelecidos não sofressem solução de continuidade. O encontro, que a princípio deveria ser fechado para os representantes e convidados, foi aberto ao público e contou com a participação de mais de duzentos interessados na temática, oriundos das mais diversas universidades goianas, públicas e particulares, professores das redes estadual e municipal de ensino e representantes de todas as Reitorias da UFG, que prestigiaram e apoiaram o evento no decorrer de toda a sua promoção e realização. As IFES representadas nesse encontro nacional pela ordem de apresentação foram: UFRJ; UnB; UFRN; UFPR; UFU; UFAL; UFSCar; UFBA; UFJF; UFMS; UFPB; UFSM; UFES; UFC; UFSC e finalmente, a UFG (Almeida; Teixeira, 2008, p. 4).

A seguir, apresentamos um trecho da entrevista concedida em 12 de novembro de 2024, com duração de uma hora, pelo professor Dr. Carlos Cardoso Silva, colega de trabalho da área de Estágio e aluno de Dulce nas disciplinas de Educação e Diversidade I e II, época em que ocorre o I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva. Denotam-se, em sua entrevista, diversos nuances de Dulce como professora, colega de trabalho, e também podemos entrever um pouco do âmbito pessoal.

“Flávia: Gostaria que você falasse um pouquinho sobre a professora Dulce, seu convívio com ela. Soube que o senhor foi aluno dela e também colega de trabalho,

tanto na Faculdade de Educação quanto no PPGE. Você poderia relatar sobre o que vier à memória.

Carlos: Pois é, eu conheci a professora Dulce quando eu entrei no doutorado, em 2005, e a conheci na Faculdade de Educação quando ela trabalhava com educação e ensino especial. No período, ela ofereceu duas disciplinas de Educação Inclusiva no doutorado e eu fiz as duas disciplinas, junto com ela e meus colegas. Ali, estreitando laços de amizade e profissionais com o estudo, começamos a ler mais e a fazer discussões.

Quando a professora ofereceu a disciplina no segundo módulo, eu me interessei, peguei novamente e nós continuamos estudando sobre Educação Inclusiva. Então, ela como professora foi muito humana e muito dedicada, uma pessoa de fácil acesso.

Eu não tinha conhecimento nenhum sobre Educação Inclusiva. Todo esse conhecimento que eu aprendi foi a partir dela. Então, trabalhar com ela naquelas disciplinas foi muito interessante. Viemos até publicar um livro¹² de Educação Inclusiva que foi o material originário das disciplinas, lá no Programa de Pós-graduação. E aí, como professora, eu encontrava com ela na universidade e conversávamos. [...].

Quando eu passei a ser colega de trabalho, aí tinha uma proximidade maior. Como colega de trabalho, nós fazíamos várias reuniões, inclusive na casa dela, para ver filmes e fazer discussões. [...]. Como ela era uma das mais experientes na Faculdade de Educação, conhecia toda a legislação da FE e da Didática, porque ela estava junto quando implantou. Então, tinha uma grande experiência ali e tinha uma presença muito grande nas discussões.

Ela liderava o grupo e tinha uma preocupação muito grande com o curso de Pedagogia, com a formação de professores e, principalmente, com a área de Didática e Estágio. Ela estava sempre fazendo um processo inclusivo e sempre tratando da importância da formação do professor, principalmente do professor que vai trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental. [...].

Flávia: Sim, e teve algum episódio, momento marcante do período de convívio de vocês, que você possa estar relatando? [...].

Carlos: Olha, o mais específico foi o trabalho final de curso que a gente estava fazendo. Nós organizamos e fizemos o texto e ela fez a primeira correção, pontuando algumas questões. Ela chegou e falou para a gente o seguinte: ‘A gente deve fazer o máximo que a gente pode enquanto estamos fazendo, porque cada dia é diferente’.

Para mim, isso foi significativo, porque eu tinha aquela cobrança muito grande de um texto perfeito e ela falou: ‘Não, a gente vai crescendo a cada dia. Faça o melhor que você pode hoje’.

Então, nós fizemos o texto, entregamos e ela corrigiu, dizendo: ‘Daqui um ano ou dois, se você ler este texto, você mesmo vai ser crítico de você. E isso significa crescimento’.

Ela era uma pessoa que acreditava no desenvolvimento humano. Então, como a Faculdade [FE] tinha uma forma de cobrança, por parte dos professores, de uma exigência, como se a gente tivesse pronto, ela não. Acreditava no desenvolvimento contínuo e isso me marcou no sentido de perceber que eu estava

¹² A partir da produção textual dos alunos sobre a vivência nesta disciplina, a professora Dulce organizou e publicou um livro: ALMEIDA, Dulce Barros de (org.). **Educação: Diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Deescubra, 2007.

no processo de aprendizagem e não precisava ter aquela noção de entregar tudo pronto, como se fosse pronto e acabado.

Isso também me marcou quando eu comecei a trabalhar com o estágio na Faculdade e eu levei muito isso em conta, porque eu vi o quanto o aluno cresce de um semestre para o outro e muitas vezes os professores não viam isso. E, na minha formação, isso não era claro e com ela foi possível perceber esse desenvolvimento e crescimento humano quando a pessoa é orientada para que ela perceba as suas falhas, sem as cobranças e sem as exigências de acerto como a nossa cultura tradicional sempre fazia. Ela sempre mostrava a importância desse crescimento.

Flávia: Isso é muito importante, professor, do erro ser construtivo e você não tinha essa questão de discutir com afinco essa questão da Educação Especial e Inclusiva, você estava no processo de aprendizagem. Realmente.

Carlos: Sim, era o começo. Foi a partir das duas disciplinas com ela que eu passo a lidar com a Educação Especial e a partir daí ter uma noção melhor do que era. Porque antes eu não tinha noção nenhuma [...]. E o pouco que eu sei hoje está dentro deste contraponto com ela e nas experiências com a didática, no estágio, aos quais convivi com ela na Faculdade de Educação.

Ela estava sempre disposta a orientar, a esclarecer tudo o que a gente procurava para ela e tivesse no alcance. Ela se colocava acessível, indicando obras e sempre ali, orientando. Ela mesmo foi uma grande orientadora. [...].

Era como eu te disse, uma colega muito boa pra conviver como professora. Foi uma excelente professora, muito respeitada, muito responsável, muito profissional e como colega também, da mesma forma. No início da carreira, lá na universidade, ela me orientou bastante, estava sempre pronta as orientações. Nós vivemos muitos momentos marcantes e as nossas discussões eram sempre momentos de aprendizagem. [...].

Ela marcou. Era uma professora que ficou na memória. Já tive vários e dela é uma que lembro sempre com esse respeito. Inclusive, pautando muitas discussões desse respeito humano na forma de ensinar, de trabalhar. Acho que muito da minha formação teve uma colaboração dela. [...].

E aqueles que passam e não deixam marcas você esquece, aqueles que ficam marcas é porque eles deixaram na gente uma marca positiva de aprendizagem ou de comportamento humano, de atividade. E nem todos os professores a gente lembra, mas alguns estão mais presentes com a gente, significa que algo maior ficou, né?

Flávia: Sim, que bom.

Carlos: E a Dulce deixou essa marca, eu sempre lembro dela, da forma que ela lidava, da forma que ela tratava a gente, da forma que ela orientava e esclarecia. Também da forma de lidar com a questão política, da luta pela valorização da formação do professor, que são profissionais muito desvalorizados, mas muito importantes na formação humana. [...].

De certa forma o que a gente aprende vamos repassando, né? Tinha muito isso, ela tinha momentos de ler textos, às vezes uma poesia, uma discussão e trazer a beleza para a aridez, porque estudar, de vez em quando, é muito árido. Às vezes, tem hora que a gente tá sozinho e numa aridez danada e uma poesia, uma beleza, ajuda a gente a refletir. E ela fazia muito isso.

Então, é muito importante essa caminhada. Eu aprendi muito com ela neste campo de valorizar o humano, de valorizar a inclusão, de trazer o outro próximo.

Cada um tem o seu valor, cada um tem o seu momento. Isso era muito significativo com ela.

Flávia: E você considera que ela seja uma referência no estado de Goiás quando se fala de Educação Inclusiva?

Carlos: Hoje, atualmente, eu não sei, mas naquela época ela era. Sempre que falava, em todo o período, acho que ela tem uma referência muito grande. Foi uma das primeiras, junto com aqueles que estudavam Educação Inclusiva, a encampar essa Educação Inclusiva e trabalhar e valorizar o aluno com deficiência. Ela foi um expoente naquilo, pelo menos naquele período. Hoje eu não sei como está, mas naquele período com certeza era uma referência.

Flávia: Você poderia falar um pouco, professor, qual seria a visão dessa disciplina de Didática para vocês, conforme vocês conversavam? [...].

Carlos: Uma didática que desse base para a crítica e formação do professor, contextualizando e conhecendo a realidade de formação como emancipação humana, como ação política de emancipar o aluno a pensar.

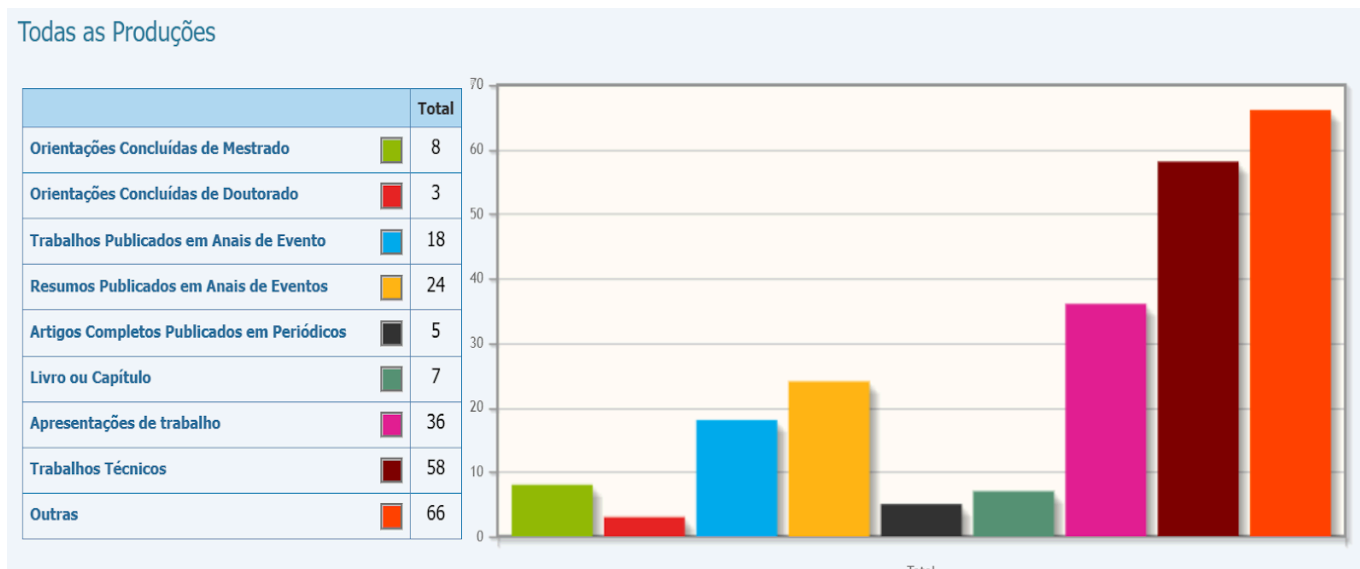
A didática como uma teoria que dê conta, não só mecanicista, mas levar o aluno a pensar. Uma formação pedagógica, a didática, não só como instrumentalizadora, mas uma didática crítica que emancipasse o pensamento para o aluno fazer um trabalho sistematizado em sala de aula e que levasse o aluno a pensar e a refletir as questões humanas, sociais e políticas do processo de formação do professor. Eram essas as questões. [...].

De uma didática emancipadora, humana, de formação, tanto é que a gente trouxe essas questões da didática multidisciplinar em seus vários aspectos, englobando não só uma visão da didática, mas várias visões didáticas. Como educação não existe só uma, a didática também não é só uma. [...].

Pois é, a Dulce foi essa mulher batalhadora e meu contato maior com ela, como já te disse, foi como professora, depois como colega. Mas, muito humana, muito batalhadora, mas também muito família, voltada para os problemas sociais e políticos. Tinha uma leitura política de sociedade muito grande, uma pessoa bastante inclusiva mesmo e bastante respeitada pelos colegas e pelos profissionais que lidaram com a instituição. Foi uma grande professora na Faculdade de Educação.”

Outra questão que se sobressai é sua contribuição para a formação docente em perspectiva inclusiva a partir de sua atuação na disciplina de Didática e formação de professores, mas, principalmente, nas orientações dos relatórios e projetos de ensino da disciplina de Estágio em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, no Gráfico 3, temos um panorama geral das produções acadêmico-científicas de Dulce, conforme os dados publicizados por ela em seu currículo Lattes.

Apesar de não ter registros documentais sistematizados sobre o quantitativo dos alunos que ela orientou, tanto em seu currículo Lattes quanto nos anais dos eventos e nas páginas institucionais da área de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, percebemos, pelo número de turmas (cinco turmas de Didática no período de 1996 a 2004 e dezesseis turmas de Estágio no período de 2004 a 2011), a abrangência de sua colaboração.

Gráfico 3 - Todas as produções de Dulce Barros de Almeida

Fonte: dados publicizados no Currículo Lattes de Dulce Barros de Almeida (2011).

Ademais, para além da supervisão das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas e da orientação dos relatórios e dos projetos de ensino elaborados pelos estudantes estagiários do curso de Pedagogia nas escolas-campo (em escolas regulares ou em instituições especializadas da Educação Especial), conforme indica a professora Dra. Dulce Barros de Almeida:

É importante ressaltar que, de forma concomitante a esta experiência de estágio explicitada, está sendo realizada na escola-campo um Curso de Extensão e Cultura, com previsão de 60 horas, cujo propósito é o de desenvolver a formação continuada dos professores e do corpo técnico-pedagógico que atuam na escola (Almeida, 2003b, p. 12).

Então, ela não só contribuiu com a formação docente nas vivências teórico-práticas de estágio, mas também pela oferta de Núcleo Livres - NL de Educação e diversidade (2006), Educação Especial e Inclusão Escolar (2007 e 2011), Educação Especial, Acessibilidade e Inclusão I e II (2010 e 2011); palestras e formação continuada de professores (1997 a 2006); Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC em nível de graduação e especialização (2004 a 2011); cursos de extensão (1997 a 2006); projetos de pesquisa e de iniciação científica (2004 a 2011); e no âmbito da pós-graduação (1997 a 2006), com orientação de dissertação e teses, e ainda com a oferta de disciplinas de Fundamentos da Educação Especial (1997), Metodologia do Ensino Superior (1997 e 1998), Pedagogia da Diferença (1997 e 1998),

Educação Inclusiva e Educação Infantil (1999), e Educação e Diversidade I e II (2005 e 2006).

Nessa conjuntura, seu protagonismo pedagógico reside no pioneirismo em discutir e propor ações formativas em prol das questões da Educação Especial e Inclusiva na Universidade Federal de Goiás, inicialmente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e, posteriormente, na contribuição para a criação do Núcleo de Acessibilidade, ambos pertencentes à Universidade Federal de Goiás - UFG. Conforme podemos entrever na entrevista concedida no dia 14 de novembro de 2024, com duração de duas horas, pela professora Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva, colega de trabalho de Dulce que atualmente está ocupando o cargo de diretora da Faculdade de Educação:

“Lueli: Eu entrei aqui no início de 1995 e ela vai entrar por esse período também. E desde que ela chega aqui, já traz a temática da inclusão. Ela tinha o trabalho de mestrado, ainda não tinha feito o doutorado. Ela tinha recém terminado, alguma coisa assim, de mestrado que era sobre deficiência visual, mas já tinha uma perspectiva de falar dos alunos com deficiência. [...].

A primeira vez que eu tive um contato mais efetivo com ela foi num Simpósio da Faculdade de Educação em que ela ministrou um minicurso. Tinha esse formato e era sobre a questão de alunos com deficiência e eu me lembro de ter participado. Eu não a conhecia, como eu era recém-chegada à faculdade e ela também. Aí eu fui e foi ótimo. Ela foi falando, trazendo informações sobre a questão dos alunos... A gente nem falava aluno com deficiência naquela época. Era aquela questão de necessidades especiais. Era assim que se referiam a essas pessoas. E nem [os referidos] alunos ainda, a Faculdade, digamos assim, a Universidade [UFG] tinha, pois não era um espaço tão acessível a essas pessoas, como é hoje. Isso vai mudando ao longo do tempo. Então, ela traz! E era a primeira vez que ela estava falando sobre isso [...]. Mas, não era uma coisa nem discutida na Faculdade; então ela vai realmente trazer isso. Ela inaugura isso, que eu me lembro, não havia um espaço, não havia pessoas que tratavam dessa temática ou falavam sobre isso. [...].

E, se alguém falava isso antes, quem vai trazer e colocar essa temática em pauta realmente é Dulce. Ela que vai discutir isso, começa a falar sobre isso, tratar sobre isso, oferece um minicurso no simpósio da Faculdade de Educação sobre o assunto. Depois, a gente muda o currículo e tem a possibilidade de núcleo livre e ela vai ofertar a disciplina de núcleo livre com essa temática. Se antes havia alguém... desconheço. [...].

Naquela época, não se falava inclusão ainda não, tanto é que essas crianças eram atendidas [dentre outras] na APAE, a gente vai ver essa discussão das crianças com necessidades educacionais especiais de serem inseridas no ensino regular na virada dos anos 2000. [...]. Então tinham esses lugares e havia a ideia de integração com essas crianças nesses espaços, não eram segregados, mas eram integrados nesses atendimentos, com todo um serviço ali. [...] Daí, vem a Mantoan [orientadora de doutorado de Dulce] e isso aí ocorre em 2001, 2002 e 2003, iniciando mais discussões desses alunos saírem das APAEs, das Pestalozzis e, aí

sim, incluídos na rede regular. Quando a Dulce chega na Faculdade na área de Estágio...

Flávia: Estava no auge desse processo?

Lueli: É exatamente, estava começando com a Mantoan, que era a principal referência para falar da inclusão, defendendo a questão da inclusão na rede regular. Então, a Dulce chega com essa temática nos estudos que ela estava fazendo. Então, ela traz essa discussão [para a UFG]. [...].

Flávia: E aí, você falava que a Mantoan, nesta perspectiva, na sua leitura, era a referência nacional?

Lueli: Era a referência nacional.

Flávia: E quem era aqui em Goiás?

Lueli: A Dulce que traz. Na Faculdade de Educação ela que começa a trazer essa leitura e a falar e fazer a gente pensar disso. [...].

Flávia: E ela fazia essa discussão em eventos, simpósios, na disciplina de estágio e nesses espaços formativos?

Lueli: É na disciplina. Exatamente isso. [...]

Flávia: Era mais informal?

Lueli: Isso, era informal ainda essas discussões. Ela vai fazendo informalmente, vai trazendo essas questões para a Faculdade.

Flávia: Até institucionalizar aos poucos?

Lueli: Isso, sempre que tinham os simpósios ela era convidada, às vezes, para uma mesa redonda em que ela trazia essas questões e ofertava núcleo livre para conversar sobre. Então, ela foi introduzindo o assunto, de modo que o assunto foi sendo introduzido para os professores, para os alunos e depois ela vai para a Pós [PPGE/FE/UFG]. Ela faz o doutorado [na Unicamp] e quando termina vai para a Pós, começando a fazer uma incidência maior dessa discussão com orientações e diálogos. A tese dela já vai mais para isso, entendeu?

Ela trouxe essa discussão para cá, mas não chega de uma vez, a coisa foi chegando. Ela foi enfrentando as barreiras e aí veio o Núcleo de Acessibilidade, com a Sandramara [docente da área de Estágio da FE] como, eu acho, Pró-Reitora de Graduação. Acho que o Núcleo de Acessibilidade é constituído quando a Sandramara era Pró-Reitora de Graduação, Edward era o Reitor, mas ela não era a vice. É o primeiro mandato dele, me parece e já começa essa questão de estruturar o Núcleo [de Acessibilidade]. Aí teria que ver direitinho as épocas, assim, como eu não acompanho isso direitinho, essa história.

Flávia: Porque você estava no âmbito da Psicologia?

Lueli: É, não só isso, mas porque essas coisas não eram na minha gestão [enquanto Diretora da FE]. Então, você tem mais ou menos umas referências, assim. Mas eu não sei dizer exatamente os anos que isso vai acontecendo, sendo importante ver os espaços institucionais, porque senão mesmo que a Dulce trouxesse isso e se não houvesse institucionalmente apoio.

Flávia: No Conselho Diretor, você fala?

Lueli: Em lugar nenhum, nem na Universidade, isso não iria para lugar nenhum. Entendeu? O importante é que ela foi trazendo essas questões, foi falando disso e encontrando na universidade um ambiente propício para essa discussão. Então, a Sandramara, por isso, que eu acho que ela era Pró-Reitora de Graduação, institucionalmente deu abertura para essa discussão. Nem na Faculdade, foi institucionalmente, a UFG assumiu uma política de inclusão. Cria um núcleo de inclusão [Núcleo de Acessibilidade da UFG] antes mesmo de muitas questões legais.

Então, ela cria esse Núcleo, chama a Dulce para falar sobre isso, para assumir essa coordenação. Teve um apoio institucional, uma gestão, uma reitoria sensível a uma questão da inclusão e que dá esse lugar para a Dulce, com possibilidades e oportunidades para desenvolver esse trabalho. Isso é o começo da história. Mas se fosse um reitorado que não desse importância para isso, isso não teria saído e ela poderia continuar falando aqui para nós, para meia dúzia de pessoas. Você está entendendo que a coisa só foi crescendo? [...].

Nós participamos de comissões importantes na época na Faculdade. Antes de fazermos a reformulação, fizemos a comissão de avaliação do curso de Pedagogia, fizemos um grande trabalho em ouvir toda a Faculdade: os alunos e os professores. Fizemos um movimento grande de escuta e ela participou desse momento, dessa comissão de escuta, de avaliação do curso e das disciplinas. Então, a gente levantou muitas coisas nessa época e ela era uma pessoa muito atuante e presente na faculdade.

Muito parceira, boa de trabalho. Sempre muito atuante, responsável, comprometida com a educação, com a faculdade. Muito envolvida com as coisas da Faculdade, desde quando ela chegou. Ela assumiu mesmo este lugar como professora e logo conquistou todo mundo, porque ela era muito amiga, muito agradável, muito afetuosa, muito respeitosa. Não era uma pessoa de impor as coisas desrespeitosamente.

Era muito respeitosa, aberta ao diálogo e querendo contribuir e ajudar. Tudo isso que ela fez e a gente está falando que é hoje tem esse início com Dulce. Ela foi conquistando esse espaço. As pessoas conquistam e para isso você tem de movimentar. Ninguém descobriu isso nela, ela se movimentou, foi trazendo isso para faculdade e demandando coisas para a universidade. E assim as portas foram se abrindo, as condições foram sendo criadas e ela foi usufruindo disso, criando esse espaço e deixando esse legado muito bacana. Tudo se inicia com Dulce. O que nós temos hoje, a pedra inicial, inaugural, disso é de fato a entrada de Dulce na Faculdade de Educação com essas discussões.

É ela quem provoca em todos nós e na universidade. E encontrou um ambiente inclusivo com pessoas que também foram sensíveis à discussão dela e a coisa foi caminhando, em alguns momentos em passos mais lentos, com mais dificuldades, mas a coisa avançou e precisamos continuar.

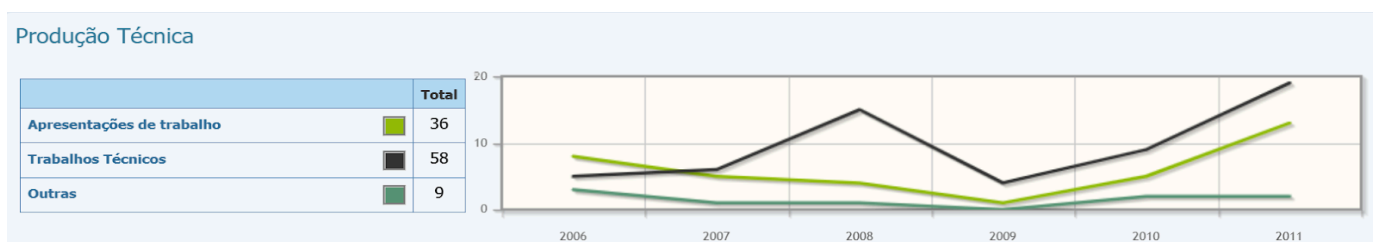
Então, essa é a importância de trabalhos como o seu [direcionando à nossa pesquisa em curso], porque resgata esse histórico, pois tem muita gente que entra aqui e acha que a inclusão está começando com ele, né? Que não conhece nada da história da Faculdade de Educação e desconhece todo esse processo e acha que porque agora está estudando e falando de inclusão, que a coisa está começando com ele. É uma pessoa, um aluno, estou falando em abstrato. Conhecer a história é importante para a gente entender que ela não começa agora, seja com quem for. A história iniciou-se muito tempo atrás, há mais ou menos vinte anos atrás.

Há muito o que avançar? Sim, há muito o que avançar. Inclusive, como estávamos dizendo, a [nossa] Faculdade não é um prédio acessível. A infraestrutura precisa ser modificada e muito. Já modificamos alguma coisa, mas é preciso mais. Mas essas discussões só são possíveis por essa história. Entendeu? Há uma história e ela precisa ser contada e preservada com os reconhecimentos devidos.”

Para além da participação na comissão de avaliação do curso de Pedagogia, mencionada pela professora Lueli em um excerto de sua entrevista, a professora Dulce também integrou outras comissões e produções técnicas, conforme indicado no gráfico a seguir. Esse gráfico apresenta sua produção técnica, que inclui a participação em conselhos, comissões e a execução de atividades técnicas de diferentes naturezas, tais como:

- composição de corpo editorial das revistas Inter-Ação (2005 a 2011), Revista Científica/FAP (2006 a 2011) e Inclusão (2010), elaborando pareceres para os artigos submetidos;
- parecer de livro para o Conselho editorial da Editora UFG (2004);
- Membro do Comitê Estadual de Avaliação do Prêmio Nacional/Estadual de Referência em Gestão Escolar, representando a Universidade Federal de Goiás (2004);
- Representante da Universidade Federal de Goiás na Comissão Permanente de Acessibilidade ao meio físico de Goiânia - CPA, da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC (2004);
- Representante da Faculdade de Educação junto à PROGRAD nas discussões a respeito das Ações Afirmativas da Universidade Federal de Goiás (2007); dentre outras.

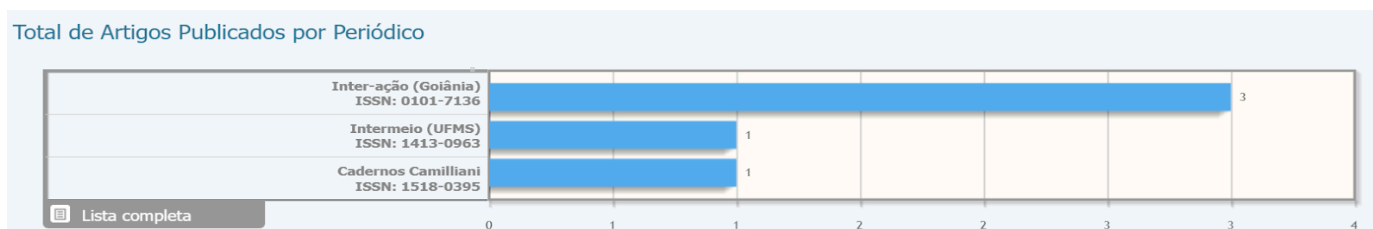
Gráfico 4 - A produção técnica de Dulce Barros de Almeida



Fonte: dados publicizados no Currículo Lattes de Dulce Barros de Almeida (2011).

Já os gráficos 5 e 6 indicam a produção de artigos científicos de Dulce Barros de Almeida por revista e por coautoria.

Gráfico 5 - A produção de artigos publicados, por periódico, de Dulce Barros de Almeida



Fonte: dados publicizados no Currículo Lattes de Dulce Barros de Almeida (2011).

Gráfico 6 - A produção de artigos publicados, por coautor, de Dulce Barros de Almeida

Fonte: dados publicizados no Currículo Lattes de Dulce Barros de Almeida (2011).

Quanto à elaboração de artigos científicos em coautoria com seus orientandos e colegas da área de Educação Especial e Inclusiva, a professora Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, colega de trabalho da área de Didática e Estágio, afirma que essa atitude reside em um dos principais traços da personalidade da professora Dulce, conforme podemos entrever no seguinte excerto de sua entrevista, concedida em 23 de agosto de 2024, com duração de uma hora:

“Flávia: Você poderia contar sobre o seu convívio com a professora Dulce?

Marilza: Bom... eu conheci a professora Dulce quando eu vim trabalhar na Faculdade de Educação como professora substituta entre 2008-2009 e, em seguida, como professora efetiva em 2010. Na época, ela era a coordenadora da área de Estágio e Didática. Foi nesse contexto que a conheci. Fiquei muito surpresa e encantada com a seriedade com que ela tratava e se preocupava com o curso de Pedagogia, com os saberes didático-pedagógicos, a organização e o trabalho em equipe na área de estágio. [...].

Além disso, preocupava-se muito com a Educação Inclusiva, com especial atenção para o direito de todos acessarem o conhecimento, adquirirem uma formação e terem um acompanhamento para potencializar o desenvolvimento humano.

Em relação às publicações, eu organizei um livro, não me lembro o ano [diz pensando] e a professora Dulce participou de um capítulo¹³. E me pareceu muito interessante porque logo que eu a convidei ela disse assim: ‘Eu vou, mas quero publicar o texto do meu orientando com ele’. E depois a gente foi ver o texto, era do Ricardo [risos], ele que era o orientando dela.

¹³ ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011, p. 155-173).

Daí você vê essa generosidade. Você convida para a publicação de um texto e ela diz: ‘Espera, eu vou trazer meu orientando junto’. Abriu oportunidades também para os estudantes porque nem todo professor, Flávia, tem a generosidade ou entendimento de que a gente pode assinar junto com o orientando. Por vezes, o autor é o estudante, mas o orientador revisa, e foi você quem orientou as leituras, indicou o texto e verifica se tem estrutura, qualidade na textualidade, qualidade conceitual e a precisão na informação. Só do orientador ter esse cuidado ele já é coautor.

Aqui na Faculdade [FE/UFG] isso nunca foi uma coisa tranquila. No contexto em que a Dulce estava viva, a maioria dos professores não assinava com os alunos. E ainda hoje nós temos muitos que não o fazem, e a Dulce sempre nos dizendo que isso é importante, de dar oportunidade para o estudante e corrigir com generosidade o que o estudante produz.

E que essa produção conjunta tanto é importante para o leitor quanto é formativo para aquele que está conosco e que a gente também, por vezes, lê e pensa: ‘Nossa, que texto interessante! Eu não teria elaborado assim, mas foi o caminho que o estudante pensou’. Este também é um outro traço que me veio à memória. [...].

Vou contar uma coisa que acho um pouco triste, e que eu devia ter aprendido com ela, mas acho que não aprendi. Logo que se aposentou, a Dulce me disse assim: ‘Oh, Marilza, você não fica trabalhando demais, não, porque agora que me aposentei e podia estar viajando, passeando... eu não cuidei da minha saúde. Então, estou com problema no joelho, problema aqui e ali, tô com dor nas costas...’

E ela desandou a reclamar de um monte de dores, e ficou falando: ‘Tá vendo? Fiquei só pensando em trabalho e não cuidei da minha saúde.’ Logo que se aposentou, veio conversar conosco, dizendo que a vida na universidade não é fácil e que deveríamos estar mais atentos para não nos deixarmos ser engolidos e consumidos pelo trabalho. Foi uma forma de compartilhar a experiência de alguém mais madura, que fazia até uma autocrítica, reconhecendo que poderia ter feito diferente.

De vez em quando, eu me lembro dela e penso: ‘Acho que não estou sendo uma boa aluna, porque também estou fazendo tudo às pressas, né? Poderia estar prestando mais atenção, buscando um maior equilíbrio entre o trabalho e a vida...’ mas eu vou aprender, Flávia.

Flávia: Dá tempo ainda, professora.

Marilza: Tô em tempo ainda, de dar uma equilibrada nisso tudo.

Quando ela ficou doente e começaram todos os procedimentos de restabelecimento da saúde, fizemos uma reunião na casa dela. Ela já estava aposentada e em tratamento médico, e participaram todas as colegas da área de Didática e Estágio.

Foi um dia muito agradável na casa dela. Fizemos, na sala, uma roda de conversa, e tudo foi muito animado e alegre. Ela sabia que estávamos lá para dar apoio naquele momento difícil, mas não quis falar muito sobre as dificuldades. Preferiu falar de coisas divertidas e relembrar experiências que havíamos vivenciado no cotidiano.

De modo que também temos que entender que a vida não é fácil, né? Principalmente quando a gente tem um problema de saúde e está fragilizado. Mas ela foi muito franca e clara sobre o que estava acontecendo e, em seguida, mudou

de assunto. Tipo assim: ‘Vamos aproveitar o momento de vida com os colegas.’ E eu já não sei o que te contar mais, não [risos].

Flávia: Achei interessante essa perspectiva que você mencionou, de que, além de se preocupar com a formação dos estudantes, ela também se preocupava com a formação dos professores quando coordenava o estágio. Isso me parece ser um grande diferencial dela e de suas atuações. [...].

Além disso, estou sempre perguntando para as pessoas entrevistadas e gostaria de te perguntar também: Qual característica e/ou palavra, você descreveria a professora Dulce?

Marilza: __ Hum... [pensa um pouco antes de responder] uma mulher forte, que sabia se posicionar. E eu sempre achei ela muito colaborativa porque o ambiente da universidade por um lado é muito competitivo. Então, as pessoas não explicam uns para os outros o que sabem, as pessoas gostam de guardar o que sabem porque estão sempre competindo e ela não.

Eu me lembro que, quando eu cheguei, e outros professores também foram sendo contratados, nós éramos novos na equipe e ela trazia uma cópia do texto que ela usava e falava: ‘Olha, para tratar desse assunto eu gosto muito desse texto e vou te dizer o porquê... porque esse texto tem essa ideia central e essa ideia...’. Então, ela se preocupava em tirar a cópia do texto e me dar o texto e ainda de me contar como é que ela trabalhava, tá vendo? É de uma gentileza e uma generosidade, porque eu era novata, né? Então, eu a vi fazendo isso comigo e com os outros colegas.

Ela se preocupava em ser colaborativa e formativa com os professores substitutos e iniciantes da carreira na UFG. Me senti acolhida e orientada com a gentileza e generosidade. Dulce compartilhava o referencial teórico e dialogava com a equipe sobre o componente curricular e sua relação com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia FE/UFG. [...].”

Ademais, todos estes elementos aqui abordados dos marcos históricos e pessoais da Dra. Dulce Barros de Almeida também são relatados na fala do professor Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, seu orientando do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG, colega de trabalho no curso de Pedagogia da FE/UFG e seu colega de trabalho na gestão do Núcleo de Acessibilidade - UFG. Na sua entrevista, concedida no dia 19 de agosto de 2024, com duração de uma hora e vinte e um minutos, temos a oportunidade de conhecer novos detalhes que enriquecem o panorama até aqui apresentado:

“**Flávia:** Então, podemos dar prosseguimento à entrevista, a qual você contará a contribuição e atuação da professora Dulce na Educação Especial, bem como as relações profissionais que vocês tiveram no decorrer do tempo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/UFG, na Faculdade de Educação e no Núcleo de Acessibilidade, conforme podemos vislumbrar tanto no seu currículo Lattes como no da professora Dulce.

Ricardo: Vamos começar na primeira questão, que é sobre a importância da professora Dulce no contexto da Educação Especial e Inclusiva em Goiás. A

professora Dulce dedicou sua vida pessoal e profissional nesta área, a qual, desde a década de 1970, vem nadando contra a corrente. Porque o que se defendia naquele período era a integração da pessoa nas escolas e havia um movimento muito forte anteriormente que era a institucionalização dos sujeitos em unidades especiais, denominado de segregação. Então, essas pessoas eram segregadas, afastadas da sociedade. Havia ali dois movimentos em paralelo, um que era mais forte, a institucionalização, e o outro, a partir de meados da década de 1970, com o movimento da integração.

E a professora Dulce sempre focada no trabalho de defesa da perspectiva inclusiva, de participação desses sujeitos nos espaços sociais, na escola regular. E isso está presente em seu trabalho desde sua atuação na Secretaria de Educação, até, posteriormente, na Universidade Federal de Goiás - UFG.

Ela atuou não só no campo acadêmico, pois fez a tríade institucional de ensino, pesquisa e extensão. E, dentro da extensão, ela fez um movimento muito engajado junto às associações de pessoas com deficiência, aos eventos científicos (apresentando trabalhos, fazendo discussões, debates e participando de mesas), no Ministério Público nos âmbitos federal e estadual. Sempre defendeu e compartilhou as suas ideias, para todos juntos compreenderem a dimensão da inclusão e angariar parcerias, sendo sempre ativa nesses movimentos sociais. [...]. Mais à frente, ela vai fazer o seu doutoramento na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e a Dulce faz uma pesquisa fenomenal na qual vai estudar a recém-criada Superintendência de Educação Especial. [...].

E aí é feito todo o marketing em cima de que a Educação Especial no estado de Goiás era referência e que aqui as questões, as dificuldades e os problemas foram todos solucionados e a inclusão era uma realidade.

Na sua tese, desenvolve um trabalho em que ela mostra as deficiências, os problemas e as concepções de certo modo contraditórias dessa nova Superintendência. Embora o programa avançasse em alguns elementos, ele apresentava vários problemas. E, aí, a Dulce faz esse movimento político em torno da constituição, da compreensão e da implementação desses programas pela Secretaria de Estado da Educação. As ideias da integração e o reflexo da institucionalização são combatidos por ela. Então, a tese dela passa a ser uma tese de referência em todo o Brasil, com foco no campo político e educacional. [...].

Em 2007, eu entro no programa como aluno do doutorado porque até então eu fazia disciplinas como aluno especial. [...] Já tinha lido o material dela e eu queria, de verdade, fazer a disciplina para o enriquecimento. [...].

E, assim, a Dulce trouxe uma discussão que ela já fazia na graduação com as disciplinas de estágio, nas quais proporcionava aos alunos vivências nas instituições especializadas, como APAE e Pestalozzi. E sempre tecia uma perspectiva crítica deste processo, mostrando os potenciais destas instituições: suas contribuições, avanços e os limites que esse modelo de Educação Especial que, tem como formato a institucionalização, não contribuía com o processo formativo no campo educacional porque não eram instituições educativas, não trabalhavam o currículo. Era, sobretudo, um trabalho relacionado ao campo médico-hospitalar, terapêutico e pouco ou quase nada relacionado ao campo educacional.

Ela faz esse trabalho sempre no contraponto porque a Dulce dedicou sua vida a esse objetivo: mostrar os lados positivos, mas também apresentar os pontos que necessitavam ser avançados. E, assim, ela promovia debates, discussões, reunindo com as instituições, com os responsáveis, com as lideranças, com as associações,

com o intuito de fazer esse movimento de defesa das pessoas com deficiência e de fortalecimento dessas instituições.

Em 2005, quando dá início a todo esse trabalho em nível de mestrado e doutorado, ela escreve um projeto para entrar no programa Incluir, do governo federal. Só que ela não é contemplada porque a instituição [UFG] enviou dois projetos paralelos e, conforme as normativas, cada instituição só poderia enviar um.

Tendo em vista esta questão, em 2007, eu e a Dulce sentamos e fizemos um trabalho junto com a professora Dalva, para, posteriormente, encaminharmos esse material como sendo o projeto próprio e específico da UFG. Assim, o projeto da constituição e criação do Núcleo de Acessibilidade da UFG foi aprovado.

Na época, você tinha que entrar no edital e passar por um processo avaliativo, o que a gente conseguiu. Depois, esse projeto, Incluir, passa a contemplar todas as instituições de educação superior, independentemente de edital. Mas, até então, nós entramos no edital e recebemos um recurso.

Daí, a Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, na figura da Sandramara, pró-reitora, colocou a diretoria do Núcleo de Acessibilidade dentro da sua estrutura administrativa. Então, a PROGRAD passa a ter o Núcleo de Acessibilidade como um órgão. E a professora Dulce assumiu a direção do Núcleo e eu fiquei como acessor, como suporte a ela, tal como coordenação e vice-coordenação, diretoria e vice-diretoria ou presidência e vice-presidência, de modo que eu era o vice-diretor do Núcleo e Dulce, a diretora. Tínhamos, além da professora Dalva que nos dava todo o apoio e suporte necessário, a Helenice, que nos auxiliou muito nas atividades de secretariado. Como visto, era uma pequena equipe de trabalho.

Nosso primeiro trabalho foi organizar uma base documental, fazer levantamento de dados sobre os principais problemas que a instituição enfrentava do ponto de vista de acessibilidade. Para isso, reunimos com os órgãos internos da instituição, principalmente ao se tratar das questões de acessibilidade arquitetônica. Assim, também fizemos muitas reuniões com as associações no sentido de tentar envolvê-los nesse movimento.

Depois a gente conseguiu um local, num espaço próximo à Reitoria, onde fica a parte documental da instituição e o Núcleo de Acessibilidade ganhou uma sala, a qual abrimos em 2010. Também já havíamos adquirido alguns materiais e, a partir daí, nós começamos a movimentar mesmo.

Por exemplo, até esse momento não tínhamos o Enem. Então, fazíamos o processo seletivo internamente, com avaliação feita pela UFG. Reunimos com o órgão responsável pelo processo seletivo no sentido de pensarmos sobre as especificidades de estudantes com deficiência e, assim, começamos a dar possibilidade às pessoas com deficiência de fazer o exame; as pessoas com deficiência auditiva terem o intérprete de Libras, como apoio na hora de realização do exame; as pessoas com deficiência visual, o uso de software, ou de acordo com a necessidade do aluno, um leitor específico; para as pessoas com deficiência física, acessibilidade arquitetônica com mesas e um espaço acessível.

Também começamos a fazer um levantamento do quantitativo de alunos com deficiência na nossa instituição. Não só dentro do processo seletivo, com a criação de um campo para a identificação da deficiência e das demandas de apoio e suporte para a realização da prova. Mas também, no ato da matrícula, criamos um campo para que os alunos pudessem atualizar e informar estas questões, de modo que pudséssemos sempre ter dados sobre as pessoas com deficiência.

Além disso, também adquirimos vários equipamentos e materiais de acessibilidade. Para a biblioteca, conseguimos scanner e material para digitalização para as pessoas com deficiência visual. No curso de Letras - Libras, conseguimos a contratação de professores surdos e intérpretes.

Nesse período, fizemos toda a parte da construção de uma política e uma organização estrutural. Também éramos responsáveis por fazer a formação de professores da instituição que era coordenada pela professora Dalva. Todos os professores que entram na UFG têm de fazer este curso de formação pedagógica. E o Núcleo de Acessibilidade estava presente para apresentar as demandas e trabalhar as particularidades da inclusão.

Outro ponto que eu poderia citar sobre esse período é que concordávamos que cada unidade da instituição, seja a Faculdade de Educação ou a Faculdade de Medicina, por exemplo, fosse independente quanto à responsabilidade para a realização da organização de seu espaço, os materiais, os recursos e as perspectivas pedagógicas para os alunos com deficiência.

Então, tentamos fazer esse trabalho creditando a responsabilidade e autonomia a cada unidade e também oferecendo um ponto de apoio sempre articulado às suas solicitações de materiais ou recursos. A gente já tinha adquirido alguns materiais e, a partir daí, nós começamos a nos movimentar mesmo. [...] Então, a Dulce foi a responsável por toda essa criação e construção conceitual do Núcleo de Acessibilidade, bem como esse suporte à Educação Especial na instituição. [...].

Eu passei no processo seletivo de professor efetivo da UFG em 2009 e assumi em 2010. Daí já comecei a trabalhar na Faculdade de Educação com as disciplinas e a desenvolver, junto com a Dulce, vários projetos, pesquisas, publicações e participações em eventos. A gente fez uma parceria muito rica.

Então, eu tive a oportunidade de aprender com a Dulce de uma forma muito intensa. Eu acompanhei todo esse lado dela, nas disciplinas (tanto na graduação quanto na pós-graduação), no movimento do estágio e também nas atuações no Núcleo de Acessibilidade e no âmbito da sociedade. Até porque a gente envolvia todo mundo, sempre tinha reuniões, debates, participações em eventos nacionais e internacionais. Então, era sempre muito ativo e a Dulce, do ponto de vista do contexto da Educação Especial em Goiás, sem sombra de dúvida, sempre foi a referência.

Ninguém discutia com tanta profundidade, de forma tão ativa, dinâmica, respeitosa e participativa quanto a Dulce. Não era só no aspecto acadêmico, pois ia muito além, ela ia para o frente mesmo, para debater, discutir e fazer o contraponto. [...].

Ela sempre apresentava a posição dela, fazia as críticas e se sentava com os políticos. Quando saía uma legislação, seja no município ou no estado ou em âmbito nacional, ela ia lá debater com quem propôs as políticas e dizer se aquela política era uma política retrógrada, o que precisaria melhorar e avançar.

Numa época em que todo mundo falava que a Educação Especial na Secretaria de Estado de Goiás era referência nacional, ela apontava os problemas, mas não fazia isso só no âmbito acadêmico-científico. Ela ia lá nas reuniões com secretários e seus representantes na Câmara de Vereadores e na Câmara de Deputados. Sempre presente e apresentando suas posições, sendo muito enfática nas suas concepções, mas aberta a discussões e reflexões, além de aprofundar estas questões em grupos de estudos e pesquisas de uma forma muito enriquecedora. [...].

Até porque, quando foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, saímos de um movimento integracionista que já estava sendo criticado muito intensamente (principalmente no final da década de 1970 e início da década de 1980). Já havia uma grande contraposição a esse movimento de integração na Constituição Federal. Posteriormente, outras marcas desse descontentamento vêm por meio das políticas internacionais, que demonstram que a integração é um passo que, infelizmente, não é frutífero.

Essa política foi constituída no Brasil a partir da consultoria dos Estados Unidos. Foi, portanto, algo que prevaleceu no mundo todo, não sendo criação brasileira. Somente em 2008 que nós tivemos uma legislação que vai combater isso de forma bem efetiva e as escolas passam a receber um volume gigantesco de alunos com deficiência.

A questão financeira foi uma parte essencial nesse processo porque a política mudou a forma da distribuição dos valores. Ela não tira o valor das instituições especiais, mas ela indica o seguinte: para a instituição especial receber o valor *per capita* do aluno, ele tem de estar obrigatoriamente matriculado numa escola regular. Assim, as instituições especiais não vão mais atuar como escola e sim como Atendimento Educacional Especializado. E aí são criados esses Centros de Atendimento Educacional Especiais que são chamados de CAEES.

Na época, era muito comum ouvir falar de escolas, principalmente as escolas privadas, negarem a presença da pessoa com deficiência por meio do discurso de que a escola não está preparada e de que a criança que lá fosse matricular poderia ser prejudicada. E os professores, de uma forma geral, também ficaram assustados porque eles não tinham na sua formação uma condição tão plena de compreensão da política, que foi implementada de forma muito rápida e que dedicou pouco tempo para investimento na formação de professores.

Então, a Dulce brigou muito. Ela ia ao Ministério Público para dialogar com os promotores e com toda a equipe para mostrar que essa lei precisava valer e que o discurso da não preparação das escolas para a inserção dos alunos com deficiência era um escape para essas instituições empurrarem esses alunos para a Educação Especial. Ou seja, é uma política para o movimento inclusivo e as instituições fizeram o contraponto de resistência.

O trabalho dela foi intenso nesse sentido de dar todo esse suporte didático-pedagógico para o campo jurídico na área das políticas educacionais. Assim, ela foi uma pessoa essencial nesse movimento, pois, como sempre estudou o campo das políticas públicas, ela era uma exímia entendida nesse assunto. Então, ela contribuiu sobremaneira para que a inclusão nas escolas fosse um direito garantido aos estudantes e familiares. [...].

A Dulce participou dessas discussões e debates de forma muito intensa em 2012. Tem a lei de cotas para os indígenas em 2016 e essa lei amplia também cotas para pessoas com deficiência. [...] Quando eu falei da política de cota, que começa em 2012 e em 2016 que ela se efetiva, mas a UFG só começa a receber os primeiros alunos por cota em 2018. [...].

A universidade foi uma das primeiras instituições que abriram cota para a pessoa com deficiência, muito antes de existir cotas para pessoas com deficiência, como o curso de Letras - Libras. Ela também abriu cotas para quilombolas e indígenas.

Mas, especificamente sobre a lei de cotas, a universidade vai começar a receber estudantes com deficiência por meio de cotas nos cursos de graduação a

partir de 2018. Percebe-se, nesse período inicial, que as pessoas ainda não têm a cultura, ainda não entendem a oportunidade que é poder participar das cotas.

Daí, vem, em 2019 a pandemia e, mais especificamente em 2020, que se tem o período crítico. Assim, é muito recente a entrada mais massiva de alunos porque até então a universidade tinha um volume de estudantes com deficiência, mas se fazia o mesmo processo seletivo, a mesma prova que todo mundo e assim eram muito poucos os estudantes. [...]. Na pós-graduação, esse ano agora de 2024 foi o primeiro processo seletivo que abriu cotas para pessoas com deficiência. [...].

Flávia: Você comentou que ela foi muito atuante na pós-graduação, tanto no mestrado quanto no doutorado, em ofertar disciplinas nesta perspectiva da inclusão e da Educação Inclusiva. Na graduação, por exemplo, a gente teve duas reformulações do curso de Pedagogia no período em que ela atuou, a de 2006 e a de 2015. Qual era a visão dela sobre essa disciplina e sua obrigatoriedade?

Ricardo: Na primeira reformulação, tanto ela como a Maria Margarida e a Maria Emília, que são da EJA, compreendiam que essas modalidades deveriam estar pulverizadas em todas as discussões porque ela defendia tanto a ideia de que a inclusão tem de ser para todos quanto uma defesa muito efetiva de que não tem de se ter uma estrutura de Educação Especial na Secretaria de Educação Especial, mas que tivesse em todos os níveis e etapas, ou seja, que fosse uma discussão e ela defendia isso também para graduação.

Assim, ela levou essa discussão junto a Maria Margarida e Maria Emília que concordaram com ela. Inclusive tanto a EJA como a Educação Especial não trouxeram disciplinas no campo da formação do curso de Pedagogia. Foi só na segunda reformulação que o entendimento delas mudou porque perceberam que, de fato, essa discussão não fora feita da forma pensada, e muitos que faziam algum tipo de debate ou discussão o faziam com concepções totalmente distintas. Eram pessoas defendendo, por exemplo, no curso de Pedagogia, a segregação das pessoas com deficiência em instituições especializadas e a exclusão da sala de aula comum, a partir de um discurso de que estão fazendo na educação uma exclusão por dentro. [...].

Então, assim, na segunda reforma Dulce pensou e falou: ‘Acho que a gente precisa ter essas disciplinas, inclusive para dar o tom da Faculdade de Educação da compreensão e entendimento desse movimento. Ter uma disciplina de referência, mas continuar trabalhando para que todos os professores possam, efetivamente, nas suas respectivas disciplinas, fazer esse trabalho porque uma disciplina sozinha não dá conta. Então, é necessário que isso seja discutido no PPC [no Projeto Político do Curso de Pedagogia]. E que isso fosse discutido nos documentos maiores da instituição, mas que também isso refletisse nas disciplinas todas essas discussões.’

E assim ela começou a ofertar naquele momento, a disciplina de Educação Especial e Inclusão, num formato de núcleo livre. Só que, como você bem sabe, os núcleos livres não são destinados exclusivamente para a Faculdade de Educação e nem exclusivamente para o curso de Pedagogia. Então, vinham alunos de toda a universidade, de modo que a turma dela era lotada e tinha fila de gente querendo fazer a disciplina porque ela trazia uma leitura efetiva das políticas e sua compreensão, bem como do contexto histórico.

Fazia debates e levava pessoas para dialogar, além de proporcionar visita dos alunos às instituições, de modo que era tudo muito rico e ela sempre trazia o que tinha de mais atual para suas aulas. Então, se estivesse num congresso, ela recolhia todos os materiais e até mesmo comprava os livros, se não conseguia

doação de material. E chegava na sala de aula com um pacotinho de material para todos os alunos com: pastinha, livro, folhetos, entre outros. Porém, igual eu disse, é um processo. [...].

Quando a Ana Flávia [professora da FE/UFG] chega, estamos num outro momento, pois a Educação Especial e Inclusiva virou uma área. Portanto, não é nenhuma disciplina e sim uma área. Nessa perspectiva, temos a integralização da disciplina dentro da matriz curricular. São conquistas, então é um movimento que se inicia com a Dulce e vai ampliando, desenvolvendo e hoje os nossos maiores documentos institucionais têm a inclusão como meta e eixo. [...].

Temos uma área de referência que é coordenada pela professora Ana Flávia e é um núcleo que vai discutir o suporte aos estudantes na Faculdade de Educação, fato que a gente discutia lá em 2008 com a autonomia da unidade. Então, é agora que a gente começa a perceber isso.

No último conselho diretor, estavam lá: a Ana Flávia, eu e a professora Kellen lutando para a conquista de duas vagas de professores para poder atender a demanda da Universidade porque a Faculdade de Educação é quem oferta as disciplinas pedagógicas para vários cursos de licenciatura. Eu acho que a exceção é o curso de Letras. Então, a Faculdade de Educação hoje passa a ser na UFG uma unidade de referência.

Lutamos pela inclusão da mesma forma que a professora Dulce acreditava: uma inclusão dos grupos minoritários historicamente excluídos. Não é só a pessoa com deficiência, mas também pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas, pessoas trans, ou seja, todo o movimento de discussão numa perspectiva da diversidade.

Flávia: É muito rica a construção dessa trajetória, que é histórica e repercute nos dias de hoje. E só agora nós estamos colhendo as primeiras sementes daquilo que vocês estavam projetando e planejando.

Ricardo: É verdade. Agora o que não posso deixar de mencionar é que, quando você fala “vocês”, é importante destacar que é a Dulce a cabeça disso tudo. Eu acompanhei ela, mas acompanhar a Dulce não é fácil. Ela tem fôlego, viu? Aquela cabeça dela funcionava 24 horas por dia.

Quando eu falo de embates, a gente tem que imaginar assim: uma pessoa que, aonde chegava, o ambiente se tornava o mais leve, o mais gostoso e prazeroso. Ela foi uma pessoa que trazia sorrisos e abraços.

Todo mundo sabia que a fala dela era uma fala política, no sentido de conquistas e debates. Eram coisas sérias, mas o jeito dela, a forma como ela conduzia, sempre cuidadosa, respeitosa e com liderança eram as peças-chave. Dulce era uma líder nata. Onde ela entrava, impactava, igual famoso, ela chegava chegando, assim para todo mundo perceber que ela estava no ambiente porque as pessoas iam ao encontro dela para abraçá-la, para cumprimentá-la. Ela era uma pessoa muito querida.

Então, assim não era um embate de briga, de discussões desrespeitosas. Aliás, nunca vi a Dulce, nesse tempo que eu a conheci, levantar um tom de voz, se dirigir a uma pessoa com a fala desrespeitosa. [...].

Lembro uma vez que eu fui com ela no evento, foi até um ENDIPE que a gente foi, e aí eu escrevi um texto com ela e a gente apresentou. Quando terminou a apresentação e fomos para um espaço, as pessoas fizeram fila para autógrafa. Nossa! Aí, assim, eu estava de carona, lógico, né? Porque, a pessoa ali era a Dulce, não era eu em hipótese alguma.

A Dulce era uma pessoa assim que todo mundo queria estar com ela, fotografar [risos], porque era muito querida. Ela não era aquela figura popular no sentido midiático, nem existia nessa época. Não existia nada disso. É porque ela era uma pessoa agradável mesmo e, do ponto de vista acadêmico, muito importante. [...].

Eu era privilegiado porque eu trabalhava com ela. Então, todo mundo me ligava a Dulce e todas as reuniões que ocorriam ela me chamava e eu ia, privilegiado por poder compartilhar esses momentos. [...].

Ela era muito responsável e se ela percebia que algo não estava correto, seja com um servidor, seja com uma pessoa na rua que ela nunca viu na vida, que está sendo injustiçado, ela ia lá e fazia um movimento de defesa para aquela pessoa. [...].

Podia ser um reitor da universidade, mas se ela percebesse que ele tratou mal um servidor, ela chegava no reitor e falava: ‘Sua conduta não foi legal, né? Você viu que, depois que conversou com essa pessoa, ela saiu daqui triste? Acho que depois você deveria sentar e pedir desculpas’.

Sabe, essas coisas assim. Como que uma professora chama a atenção do reitor? [risos]. E ela fazia isso de forma categórica e fazia valer mesmo, não era uma pessoa que só estudava inclusão, ela vivia e respirava a inclusão, de tal forma que fazia parte do seu cotidiano, tanto no âmbito familiar quanto na sua vida particular e profissional. [...].

A parte mais legal é que a gente começa na carreira muito empolgado e vai subindo. E então, chega no momento que você estabiliza (que a gente chama de platô) e depois começa a cair a qualidade, pois vai se cansando, mas a Dulce, não. Olha, a Dulce se aposentou no nível máximo de trabalho, de dedicação. Ela foi uma lição de como uma pessoa deve encerrar a carreira, empolgada, feliz, contribuindo e, assim, por cima, sabe?

Ela sempre dizia que não queria ficar como muita gente na universidade ficava. Sabe assim, tinha idade para aposentar, mas não aposentava, ficava, ficava... ficava como se as pessoas não tivessem algum objetivo para a vida social. Diferentemente, ela falava que tinha muitos objetivos para vida social: ‘Eu quero ser vovó e acompanhar meus netinhos, né? Eu quero virar Dona Dulce e calçar uma chinelinha e andar na rua sem ninguém me chamar de professora. Quero virar Dona Dulce e viver a simplicidade’. Sempre conversava muito comigo sobre essas coisas e assim ela fez.

Assim que se aposentou, juntou todos os livros e tudo que ela tinha para que as pessoas pudessem dar continuidade, de modo que ela desligou mesmo, saiu do nível de produtividade lá em cima de publicações, de trabalho, de tudo e de repente, no dia seguinte, ela virou Dona Dulce ou vovó Dulce. [...].

Eu fui uma pessoa que me senti privilegiado porque a Dulce me elegeu como um amigo mesmo, sabe? Ela nunca me tratou como orientando. Eu ia para casa dela, conheci todos os entes familiares, até o genro dela eu conheci, os netos dela. Compartilhava comigo todos os problemas da família e também já viajei várias vezes com ela. A gente tinha uma proximidade muito grande, conheceu minha esposa, os meus filhos e ela sempre muito respeitosa. É uma lição de vida e de postura [fala relembando os fatos e demonstrando saudade].

Então, ela é uma pessoa que eu tenho muito respeito, gratidão, admiração, sabe? E é isso, o tempo vai passando, as dores vão cicatrizando e na memória só ficam as lembranças e as dicas, as palavras, os ensinamentos. Ela era uma pessoa de muitos ensinamentos. E minhas considerações finais é dizer do respeito, do carinho e da admiração para com ela e toda a sua família. [...].

Em síntese, ela foi uma intelectual da educação que dedicou sua vida profissional-acadêmica à pauta da Educação Especial e Inclusiva, mas, no âmbito pessoal, ela foi a Vovó Dulce ou simplesmente a Dona Dulce, que calçava seus chinelinhos e andava por aí, aproveitando a vida e seus encantos na simplicidade, com amor, esperança e leveza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, dialogamos sobre o tensionamento entre educação e formação docente em face da discricionariedade administrativa do Estado ao propagar reformas educacionais fundamentadas nos princípios do neoliberalismo. Sendo assim, entrevemos, por intermédio do panorama histórico, a pauperização da sociedade brasileira, que impactou, sobretudo, as categorias sociais mais vulneráveis e historicamente estigmatizadas e oprimidas, como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que são o público-alvo da Educação Especial.

Ademais, evidenciamos o acirramento das desigualdades sociais e educacionais em primazia das práticas meritocráticas, de *accountability* e de mercadologização da educação, sob os auspícios da eficiência, da eficácia, da descentralização e das parcerias público-privadas, vinculadas aos interesses dos grupos dominantes, tal como se materializam nas convergências e nas divergências presentes nos embates epistemológicos, sociopolíticos e ideológicos da aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial - PNEE.

A PNEE é o documento de maior relevância no ordenamento jurídico brasileiro à medida que normatiza e define as questões específicas da Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro, delineando os objetivos, as responsabilidades e as frentes de atuação do Estado. Além disso, ela institui a identidade da modalidade educativa, seu público-alvo, a organização dos processos educativos e os princípios éticos, estéticos, políticos e filosóficos, em interface com as demais políticas públicas e educacionais que dispõem sobre a educação geral.

Diante desta conjuntura, retomamos novamente as questões investigativas enunciadas na introdução: que ações poderíamos mobilizar como meio de resistência e de autenticidade profissional frente ao processo em curso de desvalorização da educação, dos docentes e de discentes pertencentes a grupos e segmentos sociais historicamente estigmatizados e excluídos? Que recursos temos à nossa disposição diante do contexto de acirramento das desigualdades e da (re)produção de práticas excludentes e segregadoras? E a partir dos questionamentos de Apple (2017) e Evangelista e Triches (2015): Professor(a), a profissão que pode mudar um país? E a educação pode mudar a sociedade?

Os resultados oriundos deste estudo indicam que as respostas a estes questionamentos residem no protagonismo pedagógico da professora Dra. Dulce Barros de Almeida perante sua atuação profissional-acadêmica, a partir da percepção de que sua contribuição em prol do engendramento e da avaliação das políticas públicas e educacionais, em âmbito nacional,

estadual, municipal, regional e local, eram incipientes. Isso porque ela almejava mudanças contundentes para a transformação da práxis educacional às pessoas com deficiência e demais minorias historicamente estigmatizadas, que refletem um compromisso ético e político com a transformação do sistema educacional.

Ela defendia que a inclusão escolar não poderia ser algo meramente técnico no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro, mas sim um projeto coletivo de reestruturação social, da escola, do currículo e das práticas didático-pedagógicas, visando ambiências verdadeiramente acessíveis, democráticas e inclusivas. Tal intento somente seria possível, ao seu ver, a partir do empreendimento de ações de resistência às reformas educacionais, ou seja, ao neoliberalismo pedagógico e sua concepção tradicional e bancária de educação. Em contrapartida, ela defendia uma Educação Especial e Inclusiva aos moldes da diversidade, da inclusão, dos Direitos Humanos e da formação humana emancipadora, com aprendizagens significativas e com o reconhecimento das potencialidades e das especificidades dos educandos.

Trata-se de uma Educação Especial e Inclusiva como símbolo de resistência, resiliência, perseverança, amorosidade e inclusão, que rompe com o ideário tradicional de escolarização, hegemônica, meritocrática, excludente, privatista e avaliativa. Nessa perspectiva, tal realidade vislumbrada por Dulce somente seria efetiva a partir de uma mudança da escola, das políticas e da formação docente em prol do redimensionamento das concepções, dos currículos, dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem e das práticas. Essas premissas passam a encaminhar suas ações no âmbito da formação docente em perspectiva inclusiva no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, ambos pertencentes à Universidade Federal de Goiás - UFG.

É importante destacar que sua contribuição para o campo da Educação Especial em Goiás transcende: a formação docente (na graduação, em disciplinas, núcleos livres, cursos de extensão, iniciação científica; na formação continuada de professores; na pós-graduação, em nível de especialização e nos cursos de mestrado e doutorado), ao ativismo atrelado aos movimentos sociais, principalmente na Associação dos Deficientes Visuais de Goiás - ADVEG (a qual ela era sócia benemérita), a promulgação de políticas públicas e educacionais (em consultorias e em diálogos com os dirigentes do Ministério Público, do Ministério da Educação - MEC, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC, do governo de Goiás e da Prefeitura Municipal de Goiânia) e o campo científico-acadêmico a partir de suas produções e orientações.

Desse modo, sua atuação profissional contribuiu significativamente para o delineamento do histórico da Educação Especial e Inclusiva em Goiás, não apenas pelo fato de ter ocupado cargos importantes na gestão de programas de Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC e na Secretaria Municipal de Goiânia - SME, bem como na área de Didática e Estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG e no Núcleo de Acessibilidade - UFG, mas em razão da sua postura dialógica, na relação com os diferentes sujeitos e instituições, ao propor reflexões e mudanças de práticas voltadas à inclusão para todos.

A partir da análise de suas produções bibliográficas e da escuta sensível com diferentes pessoas que compartilharam momentos de sua trajetória de vida, depreendemos que Dulce Barros de Almeida foi uma intelectual da Educação Especial e Inclusiva pioneira, inovadora e visionária, sempre um passo à frente de seu tempo, antecipando tendências na área da inclusão escolar antes que se tornassem populares e abrangentes.

Debatendo sobre as questões da inclusão e da diversidade num contexto histórico que era permeado pelo ideário da integração e da segregação, ainda pouco sensível a estas discussões, Dulce introduz, gradualmente, o pioneirismo na discussão dessas temáticas a partir dos seus estudos e do desenvolvimento de diálogos em cursos e demais momentos formativos. Promoveu eventos para a ampliação dos subsídios teórico-práticos, como o I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusiva dos Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Formou a futura geração docente em interface com o pensamento crítico, sensível e emancipador que a área da Educação Especial e Inclusiva demanda, em contraposição aos estigmas e às barreiras atitudinais. Também colaborou para a construção de espaços escolares e sociais de fato inclusivos, tais como o Núcleo de Acessibilidade da UFG (pioneiro quanto à promoção de ações e políticas inclusivas e de acessibilidade no âmbito do Ensino Superior) e o Centro de Apoio ao Deficiente, no âmbito estadual.

Nessa perspectiva, ela teve um papel imprescindível na proposição de ações e políticas, tracejando os progressos da Educação Especial no seu período de atuação profissional, bem como delineando um caminho propício para a continuidade dessas práticas, como legado (que oferece os subsídios teórico-práticos, inspira e incentiva) para a posterioridade na Superintendência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC e da Secretaria Municipal de Goiânia - SME, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, no Núcleo de Acessibilidade, ambos da Universidade

Federal de Goiás - UFG, e nas demais instâncias nacionais e internacionais a partir de suas produções científicas.

Portanto, sua trajetória de vida e atuação científico-acadêmica marcaram profundamente o campo da Educação Especial e Inclusiva no estado de Goiás, evidenciando os avanços de uma educação de fato inclusiva, emancipadora, igualitária e democrática, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Nessa trajetória, a diversidade e a inclusão eram reconhecidas e valorizadas como eixo central do processo educativo e presente nas políticas públicas e educacionais.

Ao reconstituir o contexto histórico da Educação Especial em Goiás a partir da história de vida da professora Dulce Barros de Almeida, por intermédio de sua produção científico-acadêmica e da realização de entrevistas com aqueles que compartilharam momentos formativos com ela, emergiram não apenas memórias e dados históricos (acadêmicos, documentais e orais), mas também reflexões profundas sobre o papel do educador na tessitura da formação docente em perspectiva inclusiva e o engendramento de ambiências educativas acolhedoras, sensíveis, críticas, significativas, emancipadoras, democráticas e inclusivas.

Também foram propiciadas reflexões sobre os embates contemporâneos em torno da Política Nacional de Educação Especial - PNEE em suas distintas versões (principalmente na de 2008 e na tentativa de promulgação da versão de 2020) e os desafios que ainda persistem para a realização do intento de escolas regulares de fato inclusivas.

Nesta perspectiva, as entrevistas e os dados de pesquisa possibilitaram uma análise da história de vida de Dulce Barros de Almeida a partir de cinco categorias temáticas:

- **Gestora** – atuante em espaços institucionais da Universidade Federal de Goiás - UFG, por meio da coordenação da área de Didática e Estágio do curso de Pedagogia e da constituição do Núcleo de Acessibilidade. Além disso, exerceu funções de gestão como superintendente da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME e na Secretaria da Educação do Estado de Goiás - SEDUC;
- **Ativista** – com ênfase em assessorias e participação na deliberação de pautas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, à diversidade e aos Direitos Humanos, contribuindo significativamente em espaços decisórios locais, regionais e nacionais, por intermédio do estabelecimento de debates e diálogos junto à Universidade Federal de Goiás - UFG, ao Ministério Público, ao Ministério da Educação - MEC, ao Governo de Goiás, à Prefeitura de Goiânia e as demais instâncias da administração pública;

- **Pesquisadora** – com produção acadêmica e científica significativa, expressa em sua dissertação, tese, livros, capítulos de livros, resumos, entre outros trabalhos. Destacou-se também na organização de eventos científicos e na orientação de pesquisas em diversos níveis, incluindo iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso de graduação, especialização, mestrado e doutorado;
- **Formação de professores em perspectiva inclusiva** – atuou na formação inicial e continuada de docentes, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na promoção de práticas pedagógicas emancipadoras, dialógicas e pautadas em reflexões críticas sobre a inclusão e a diversidade;
- **Pioneirismo e protagonismo pedagógico** – destaca Dulce Barros de Almeida como a principal referência na trajetória da Educação Especial e Inclusiva no estado de Goiás, sobretudo pelo impacto de sua atuação pedagógica na constituição de ambiências educacionais inclusivas, acessíveis e democráticas, bem como pela proposição de uma formação de professores comprometida com a perspectiva inclusiva.

Todos esses aspectos evidenciados pelas categorias temáticas compõem o legado da professora Dra. Dulce Barros de Almeida, que se configura como inspiração para novas gerações de educadores em prol da consolidação da inclusão como princípio estruturante da escola pública.

Esse reconhecimento foi reafirmado após a arguição e defesa desta dissertação, com a indicação da nomeação da sala de inclusão - constituída pela área de Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) - em homenagem à professora Dulce. Ademais, a banca examinadora deste trabalho, composta pelos professores Dr. Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno e Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva, propuseram a viabilidade da indicação de Dra. Dulce Barros de Almeida para a concessão do título de professora emérita a partir dos elementos apresentados na presente pesquisa.

Como considerações finais, destacamos o caráter inédito e a relevância deste trabalho de pesquisa para o campo da Educação Especial e Inclusiva em Goiás, pela incipiência das discussões sobre a relevância social e epistemológica de Dulce Barros de Almeida e os subsídios históricos, políticos e pedagógicos de sua prática na consolidação da formação docente e na inclusão das pessoas com deficiência. Esses subsídios nos conclamam a repensar as práticas escolares, as políticas públicas e educacionais instituídas, bem como o papel do professor e da educação diante da transformação da práxis em face do enfrentamento das desigualdades e do neoliberalismo pedagógico.

Assim, a história de vida de Dulce, em seus distintos nuances de gestora, ativista, pesquisadora, professora formadora e pioneira no âmbito do reconhecimento dos direitos, das potencialidades e da diversidade humana, demonstra uma trajetória permeada de esperança, resistência, engajamento político e de crença no poder transformador da educação a partir da profissionalização docente em perspectiva inclusiva.

Ao trazer a vida de Dulce para o centro da análise da presente pesquisa, reconhecemos a importância que a identidade docente propicia como fonte documental, inspiração profissional e como testemunho das lutas históricas por uma educação pública, inclusiva, laica, democrática e com qualidade socialmente referenciada, a partir das necessidades dos educandos, especialmente daqueles historicamente vulneráveis e estigmatizados.

Tais percursos e marcos pessoais e históricos foram suscetíveis de discernimento e percepção por intermédio da metodologia da História de Vida, reafirmando o potencial da escuta sensível e da pesquisa historiográfica para ouvir e dar voz às minorias historicamente estigmatizadas. No caso deste trabalho, em específico, a história da professora Dulce nos oportunizou vislumbrar um olhar dirigido a sua identidade docente em resistência às reformas educacionais em curso no estado de Goiás e a tessitura de uma Educação Especial e Inclusiva democrática, acolhedora, emancipadora e com aprendizagens significativas.

Por fim, é importante abordar as limitações do estudo em razão da metodologia adotada, cuja narrativa foi construída em forma de espiral, entre um ir e vir constantes, além dos elementos acadêmicos, documentais e orais com suas inter-relações. Houve dificuldades no resgate dos dados em razão: da passagem do tempo; da incipiência e/ou limitação de informações e acervos de pesquisa; da evocação da memória, suas lacunas e efusão de sentimentos; da receptividade dos sujeitos em cederem seus depoimentos; e do trabalho minucioso, árduo e manual na realização da transposição da linguagem oral e corporal, permeada de sentimentos, para a linguagem escrita.

Ademais, como sugestão para trabalhos futuros, deixamos registrada a necessidade de elucidação de novos panoramas e identidades para ampliar a compreensão e a inter-relação entre a contribuição das histórias de vida docente em diferentes territórios educativos e ambiências sócio-histórico-políticas, demarcando a valorização profissional, o compromisso com o ensino e a esperança frente às adversidades e às mudanças da práxis educativa.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **Currículo do sistema Lattes**. Brasília, 24 de dez. 2011. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/5384930171127449>> Acesso em: 28 mar. 2025.
- ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 155-173.
- ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. A Educação Especial/Inclusiva no contexto dos Programas de Pós-graduação: estudo e análise interinstitucional. In: V Conpeex - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFG, 2008, Goiânia. **Anais**. 2008, p. 119-223.
- ALMEIDA, Dulce Barros de; REZENDE, Aparecida Maira de Mendonça; SILVA, Elsiene Coelho da; CARVALHO, Nilda Maria de; SOBRAL, Osvaldo José; SILVA, Rejane Cleide Medeiros. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 327-342, 2007.
- ALMEIDA, Dulce Barros de (Org.). **Educação: Diversidade e inclusão em debate**. Goiânia; Deescubra, 2007.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. A Educação Especial/Inclusiva no contexto dos Programas de Pós-graduação: Estudo e análise interinstitucional. In: XV Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação - UFG, 2006, Goiânia. **Anais**. Goiânia: 2006. p. 1-18.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia**. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003a.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. Estágio do curso de Pedagogia em uma escola especial: Apreendendo e intervindo na realidade de um contexto sócio-educativo direcionado a jovens e adultos com surdez. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2003b, Goiânia. **Anais**. Goiânia:EDIPE/UFG/UEG/UCG/AEE/CEPED. p. 1-13.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **A Associação dos deficientes visuais do estado de Goiás: história e crítica**. 1992. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Memorial**. In: Memoriais do curso de mestrado em educação escolar brasileira. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1986. p 1-4.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. XII-XXV.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

ASCOM/UFG. Comunidade Pergunta: Para que servem o índice de prioridade e a média global?, 2015. Disponível em:

<<https://ufg.br/n/78723-comunidade-pergunta-para-que-servem-o-indice-de-prioridade-e-a-media-global?atr=en&locale=en#:~:text=Para%20calcul%C3%A1%2Dla%2C%20faz%2Dde%20carga%20hor%C3%A1ria%20dessas%20disciplinas.>> Acesso em: 30 jul. 2024.

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

BARROS, Márcia Lúcia Nogueira de Lima. **Inclusão e formação docente: histórias de vida de professores da rede pública municipal de Maceió**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Universidade Federal de Alagoas, 2009.

BATALHA, Denise. **Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores**. 2017. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

BOLZAN, Mariane. **Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do município de Restinga Sêca/RS**. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos & abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BRASIL. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Resolução 217 A (III). Paris: ONU, 1948.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial para a integração da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Diário Oficial da União. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020.

_____. **Decreto nº 11.370**, de 01 de janeiro de 2023.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CASTRO, Cláudio de Moura. As políticas do Banco Mundial: se correr, o bicho pega, se ficar, o bicho come. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 371-376.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASE, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.

DAVIES, Scott; GUPPY, Neil. Globalização e reformas educacionais em democracias anglo-americanas. In: BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 354-364.

DUARTE, Ariane dos Reis; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Nuances de elementos biográficos nos estudos de História e História da Educação: uma síntese a partir do estado do conhecimento. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.18, p. 1-24, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? **HISTEDBR Onli-ne**, Campinas, n. 65, out. 2015, p. 178-200.

FONTENELE, Cristiane Ferreira. Histórias de vida de professoras que desenvolvem práticas docentes multiculturais. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; MOTA, Guadalupe Corrêa. Do humanismo crítico ao neoliberalismo pedagógico: caminhos de resistência. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.14, n.36, p. 1029-1043, mai.-ago, 2022.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 3-13.

GEBRIM, Tiago. UFG e UEG discutem educação inclusiva, 2010. Disponível em: <<https://ufg.br/n/58273-ufg-e-ueg-discutem-educacao-inclusiva>> Acesso em: 23 abr. 2025.

GOODSON, Ivor F. **A vida e o trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas 1980-2020**. In: Projeção da população 2004. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?edicao=17996>> Acesso em: 15 abr. de 2025.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? **Revista Brasileira de História**, v.13, n. 25/26, p. 7-16, set.92/ago.93, 1993.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: Ferreira, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 43-62.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOÊS, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 5-19.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína; (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 15-25.

MANSANERA, Cristiane de Quadros; ALMEIDA, Dulce Barros de. **Educação, Distúrbios de Aprendizagem e Fracasso Escolar**. In: III EDIPE - Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2009, Anapólis - GO. Anais do III EDIPE - Encontro de Didática e Prática de Ensino, Anapólis, 2009, p. 1-7.

MAZACOTTE, Andrea Carolina Bernal. **História de vida de uma professora surda e sua prática**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2023.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha: 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

RAVITCH, Diane (trad. Marcelo Duarte). **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marília Gouveia de. Igualdade, equidade e educação. In: MIRANDA, Marília Gouveia de (org.). **Educação e desigualdades sociais**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 19-42.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Núcleo de Acessibilidade da UFG: espaço de apoio à inclusão para as pessoas com deficiência no ensino superior. In: XX SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. v. 2, 2011. Goiânia. **Anais...**Goiânia: 2011. p.103-106.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial: história de vida de professores**. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. In: Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 56.

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

SILVA, Aline Pacheco; BARROS, Carolyne Reis; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de História de vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2007.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, v. 1, n.1, p. 25-38, jan./jul., 2002.

SILVA, Karlliny Martins da; ROSSI, Rafael. Formação de professores para qual trabalho? **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 501-512, dez. 2022.

SILVA, Lueli Nogueira Duarte e; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA, Andréia Ferreira da; ALMEIDA, Dulce Barros de; ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de; FONSECA, Mônica Maria Lopes da. Avaliação e formação: o curso de pedagogia da FE/UFG. **Inter-Ação**, v. 34, n. 2, p. 581-597, jul./dez., 2009.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **A gestão da escola e o trabalho do diretor escolar em tempos de gerencialismo na educação pública**. Curitiba: Appris, 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **ADI nº 6.590 MC-Ref/DF**, Rel. Min. Dias Toffoli, STF, DJe de 01/12/2020.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; PIRES, Edna Misseno. Estudo sobre as produções dos GTS dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino - EDIPE/Goiás na área de Educação Especial/Inclusão. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **A pesquisa sobre Didática e**

Práticas de Ensino no estado de Goiás: 10 anos de EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, 2014. p. 193 - 211.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. **Matemática inclusiva? O processo de ensino-aprendizagem de Matemática no contexto da diversidade**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2010.

TELES, Vanda Eterna Carneiro Campos. **Inclusão do aluno surdo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, 2001-2010**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-187.

VIEIRA, Flávia Martins; ALMEIDA, Lorena Borges. **Formação de leitores e escritores sob o enfoque da consciência ecológica**. In: IX Seminário de estágio do curso de Pedagogia e IV Mostra fotográfica – Momentos de estágio de Pedagogia sob diferentes olhares, 9., 2019, Goiânia. Anais. Goiânia, 2019a, p. 80-81.

VIEIRA, Flávia Martins; ALMEIDA, Lorena Borges. **Pedagogia e educação em direitos humanos sob o enfoque da diversidade linguística e da interculturalidade**. In: XXIV Simpósio de estudos e pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás: Universidade, formação e anti-intelectualismos, 24., 2019, Goiânia. Anais. Goiânia: Editora UFG, 2019b, p. 306-315.

VIEIRA, Flávia Martins; FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. **Um estudo exploratório sobre a escola e as proposições para o enfrentamento da desigualdade: um estudo bibliográfico e documental**. In: 16º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão – CONPEEX: Bioeconomia – Diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável, 16., 2019, Goiânia. Anais PIVIC-PROLICEN. Goiânia, 2019, p. 13.

VIEIRA, Flávia Martins; FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. Desigualdades educacionais: um estudo bibliográfico. In: MORAES, Moema Gomes; SILVA, Neisi Maria da Guia (Orgs.). **Universidade, formação docente e educação básica: desafios e perspectivas para um diálogo necessário**. Goiânia: Cegraf UFG, 2021, p. 191- 199.

VIEIRA, Flávia Martins; OLIVEIRA, Mikaelly Ferraz de; BELLIDO, Luciana Ponce; LOPES, Dyrlyne. **O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil: identidades, infâncias, interações e brincadeiras**. In: X Seminário de estágio do curso de Pedagogia e V Mostra fotográfica – Homenagem ao ano do Centenário de Paulo Freire, 10., 2020, Goiânia. Anais. Goiânia, 2021.

VIEIRA, Flávia Martins. **Acesso, permanência e êxito na Educação Especial: divergências e convergências das políticas educacionais**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 85. 2021.

VIEIRA, Flávia Martins; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; ASSIS, Lúcia Maria de. Os fundamentos da política de *accountability* no Programa AlfaMais para a alfabetização em Goiás. **Horizontes**, Itatiba, v. 42, n. 1, p. 1-20, 2024.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005. p. 33-41.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Pesquisa: História de vida da professora Dulce Barros de Almeida: protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na perspectiva inclusiva em Goiás

Critério para a revisão bibliográfica: identificar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por intermédio dos seguintes indicadores booleanos: (“biografia” OR “história de vida”) AND “professora” e pela filtragem de assunto ao âmbito da história de vida, trabalhos da área da historiografia que corroborem para o andamento da pesquisa em curso.

Primeiras aproximações aos resultados obtidos no levantamento de pesquisas: Foram encontrados dezoito trabalhos e por meio da leitura dos títulos, das palavras-chaves, dos resumos, bem como, da menção a discussão da educação inclusiva foram selecionados seis, dentre estes quatro dissertações e duas teses.

ROTEIRO DE ANÁLISE

1. Identificação (referência completa modelo ABNT):

2. Resumo (íntegra do resumo incluindo palavras-chave):

3. Tipologia do trabalho:

() dissertação () tese

() profissional () acadêmico

4. Ano de publicação, instituição de ensino superior e linha de pesquisa que está vinculado:

5. Descritores encontrados (referências a educação especial, a educação inclusiva, a docência e a historiografia)

Descritor:

() educação especial () educação inclusiva () biografia () docência

autobiografia história oral história de vida

De que modo se apresenta:

- Está explicitado
- Não está explicitado, mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outro

Onde se apresenta:

- Resumo
- Título
- Palavras-chaves
- Outra resposta

6. Tema principal:

- Está claramente explicitada
- Não está explicitada, mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outro

7. Problemática de pesquisa:

- Está claramente explicitada
- Não está explicitada, mas pode ser identificada
- Não pode ser identificada
- Outro

8. Objetivos do trabalho monográfico:

- Está explicitado
- Não está explicitado, mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outro

9. Referencial teórico (autores que embasam a discussão tecida pelo autor):

- Está explicitado
- Não está explicitado, mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outro

10. Tipo de vertente historiográfica trabalhada:

- Está explicitado
- Não está explicitado, mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outro

11. Concepção de história oral (disciplina, técnica ou metodologia):

- Está explicitado
- Não está explicitado, mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outro

12. Sujeitos da pesquisa:

- Está explicitado
- Não está explicitado, mas pode ser identificado
- Não pode ser identificado
- Outro

13. Outra questão que julgar relevante que não foi contemplada nos itens anteriores:

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “História de vida da professora Dulce Barros de Almeida: protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na perspectiva inclusiva em Goiás”. Meu nome é Flávia Martins Vieira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação Especial e Inclusiva.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail flavia_vieira@discente.ufg.br.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral delinear, a partir da história de vida, a relevância do pensamento e protagonismo pedagógico da professora Dulce Barros de Almeida, por meio de sua atuação na área da Educação Especial e Inclusiva. Você será entrevistado e para isso deverá reservar um período de 2 a 3 horas. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Os riscos mínimos conhecidos incluem possibilidade de receio e cansaço ao responder as perguntas da entrevista, a qual pode ser realizada de modo presencial ou em ambientes virtuais tais como o Google Meet; desconforto durante as gravações de áudio e vídeo, bem como, quanto ao uso de fotografias; e alterações na autoestima evocadas pelo esforço na recordação de vivências e memórias.

Tendo em vista estes aspectos de riscos emocionais individuais ou coletivos, ressaltamos o total respeito quanto a divulgação e a análise dos dados coletados nas atividades propostas pela pesquisa e o trabalho em prol da minimização destes danos e riscos. Compreendendo a relevância social e epistemológica na qual o produto desta pesquisa de mestrado se apresenta para o campo da Educação Especial e Inclusiva. Tendo-se noção que pouco se têm discutido, no âmbito acadêmico, sobre os subsídios históricos e políticos em relação ao protagonismo e a importância da professora Dulce para a consolidação de uma formação docente e a inclusão das pessoas com deficiência no estado de Goiás. Destacando-se, assim, o caráter inédito e a importância do trabalho de pesquisa constituído.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Será feito o acompanhamento e encaminhamento na ocorrência de algum risco. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- () Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- () Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
 Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
 Não permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos seu nome em publicações. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.
 Não permito a divulgação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
 Não permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“História de vida da professora Dulce Barros de Almeida: protagonismo acadêmico-científico e formação de professores na perspectiva inclusiva em Goiás”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Flávia Martins Vieira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes

de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável