



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TATIANE VANESSA MACHADO TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA
JUSTA**

Londrina
2020

TATIANE VANESSA MACHADO TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES DE
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA
JUSTA**

Trabalho de Conclusão Final apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre do Programa de Mestrado Profissional
de Sociologia em Rede Nacional -
PROFSOCIO.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de
Rezende

Londrina
2020

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

T266 Teixeira, Tatiane Vanessa Machado.
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA JUSTA / Tatiane Vanessa Machado Teixeira. - Londrina, 2020.
108 f.

Orientador: Maria José de Rezende.

Coorientador: Adriana Regina de Jesus.

Coorientador: Fábio Lanza.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional- PROFSOCIO, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Escola Justa - Tese. 2. Justiça Escolar - Tese. 3. Alunos com necessidades educacionais especiais - Tese. 4. Exclusão - Tese. I. Rezende, Maria José de. II. Jesus, Adriana Regina de. III. Lanza, Fábio. IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional- PROFSOCIO. V. Título.

CDU 316

TATIANE VANESSA MACHADO TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR:
DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA JUSTA**

Trabalho de Conclusão Final apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre do Programa de Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede Nacional
- PROFSOCIO.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José de Rezende
Departamento de Ciências Sociais - CLCH
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
Departamento de Educação - CECA
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Fábio Lanza
Departamento de Ciências Sociais- CLCH
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dra. Mariana Santos Panta
Programa de Pós-Doutorado - PPGSOC
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo
Departamento de Ciências Sociais - CLCH
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de _____ de ____.

GRADECIMENTOS

Á Professora Maria José de Rezende, minha orientadora, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigada pela confiança, por todos os ensinamentos compartilhados e por me guiar nessa pesquisa.

Agradeço ao meu marido, companheiro de todas as horas, pela sua compreensão e tolerância, por ter me incentivado a fazer esse mestrado e por ter me acompanhado do começo ao fim.

Agradeço à minha amiga Miréia pela ajuda técnica, pelos seus conhecimentos em língua estrangeira.

Aos professores do programa de Mestrado Profissional que contribuíram para o meu enriquecimento profissional.

TEIXEIRA, Tatiane Vanessa Machado. **Educação Inclusiva no Contexto Escolar: desafios, possibilidades e proposições de práticas pedagógicas na perspectiva da escola justa.** 2020. 108. Trabalho de Conclusão Final do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a temática da escola justa e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Teve como objetivo compreender o processo da educação inclusiva a fim de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar sob a perspectiva da escola justa. A inclusão escolar diz respeito a novas concepções de justiça escolar, bem como à necessidade de se criar dispositivos de intervenção orientados a reverter essa inclusão forçada para se chegar a uma inclusão eficaz. Verificou-se uma disjunção entre aquilo que está pautado nas orientações internacionais e nacionais e o que ocorre na prática do contexto escolar. A coleta de dados foi feita por meio de pesquisa bibliográfica sobre o conceito de escola justa e os princípios de justiça; pesquisa documental sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; e de observação participante no intuito de apreender como ocorre a inclusão na realidade escolar. As observações apontam para um processo de inclusão precária que reforça as diversas injustiças sedimentadas em nossa sociedade. Como: a visão normalizadora que ainda permeia a ideia de inclusão; o princípio de justiça pautada na meritocracia; a dificuldade em aplicar uma justiça diferencialista e a inclusão relacionada às ações sociais compensatórias.

Palavras-chave: Escola Justa. Justiça Escolar. Alunos com necessidades educacionais especiais. Inclusão. Exclusão.

TEIXEIRA, Tatiane Vanessa Machado. **Inclusive Education in the School Context: challenges, possibilities and propositions of pedagogical practices from the perspective of fair school.** 2020. 108. Trabalho de Conclusão Final do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO.– Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This paper presents some reflections on the theme of fair school and the school inclusion of students with special educational needs. The objective was to understand the process of inclusive education in order to identify the pedagogical practices developed in the school routine under the perspective of the fair school. School inclusion concerns new conceptions of school justice as well as the need to create intervention devices aimed at reversing this forced inclusion in order to achieve effective inclusion. It was possible to perceive a discrepancy between what is based on national and international guidelines and what occurs in the practice of the school context. Data collection was carried through bibliographical research on the concept of fair school and the principles of justice; a documentary research on the inclusion of students with special educational needs in the regular school system; and through an observation in loco in order to understand how inclusion occurs in the school reality. The observations point to a precarious inclusion process that reinforces the various injustices established in our society as: the normalizing vision that still permeates the idea of inclusion; the principle of justice based on meritocracy; the difficulty in applying a differential justice and the inclusion related to compensatory social actions.

Key-words: Fair school. School Justice. Students with special needs. Inclusion. Exclusion.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO, INCLUSÃO E (IN)JUSTIÇA ESCOLAR	17
2.1	ESCOLA JUSTA: O QUE É?.....	23
2.1.1	Os Desafios da Inclusão e a Perpetuidade da Exclusão no Universo Escolar	26
3	E ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NOS DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL ...	45
2.1	AS INFLUÊNCIAS DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS NA PRODUÇÃO DOS TEXTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	65
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PRÁTICA ESCOLAR	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

O tema central desse trabalho é a discussão sobre escola justa, justiça escolar e inclusão. Verificar-se-á como essas concepções podem auxiliar na compreensão de uma escola justa do ponto de vista da inclusão dos alunos com necessidades especiais. Sobre o conceito de escola justa podemos utilizar a definição de Carlos Estevão (2016), o qual afirma que uma escola justa e de qualidade tem como função tratar da justiça escolar como um processo de igualdade de tratamento, isso vale para a questão do acesso, do sucesso ou da permanência desses estudantes no sistema. A justiça para ser pragmática deve ter como base a redistribuição na busca da igualdade entre todos, e, também, precisa ser diferencialista, ou seja, dando mais possibilidades de aprendizado aos que mais necessitam, principalmente àqueles que mostram dificuldades ou necessidades educativas especiais. É por isso que precisamos discutir a relação entre educação especial e escola justa, pois esses discentes terão que usufruir de políticas compensatórias, para que possam adquirir capacidade de autonomia de vivência e aprendizado, capacidade intelectual e de participação social e melhorar sua capacidade funcional, de acordo com suas necessidades específicas.

Um dos objetivos é compreender e ampliar as concepções de justiça escolar por parte dos sujeitos envolvidos no cotidiano do processo de escolarização, por isso há necessidade de partir da experiência escolar para dar visibilidade aos processos constituidores das injustiças vivenciadas pelos estudantes.

É preciso pensar sobre o tipo de acesso à educação que nossas escolas oferecem, principalmente, aos estudantes com necessidades especiais, dessa forma precisamos debater sobre justiça como uma garantia de direitos e as práticas justas e injustas que permeiam o universo escolar.

Sobre a perspectiva de Escola justa tomemos como base a discussão de Dubet (2004), em que a escola justa deve advogar a favor de uma escola com unicidade que tenha como premissa auxiliar os mais fracos. A escola justa, segundo esse autor, precisa estar alicerçada no tripé: igualdade de oportunidades, cultura comum e utilidade da formação. Para Estevão (2016) a escola para ser justa deve evidenciar qual o sentido social e cultural da educação, sua responsabilidade é de responder às necessidades e aos problemas sociais, buscando melhorar a sociedade, a política, a economia e a cultura. A escola

demanda por justiça como direito de todos os estudantes, esse direito consiste em uma cultura comum, de qualidade e que seja suficiente.

Precisamos compreender na prática o que uma escola justa deveria oferecer para esses alunos da educação especial para que a inclusão fosse de fato efetivada. A visão que é naturalizada nas escolas, e criticada por Dubet (2004), é sobre a meritocracia, ora se a escola for mesmo meritocrática, essa competição seria justa entre alunos que possuem necessidades intelectuais e motoras diferentes? Essa escola deveria compensar as desigualdades de aprendizagem e de locomoção, oferecendo mais “facilidades”? Ela deve garantir a todos os alunos, incluindo os educandos com alguma necessidade especial, um mínimo de conhecimentos e competências? Ou deve preocupar-se com a integração de todos os estudantes na escola e na sociedade? E por último, a escola deve permitir que os discentes desenvolvam seus talentos segundo seu tempo e ritmo de aprendizagem, independente de seu desempenho escolar monitorado por avaliações governamentais e burocráticas.

Outra intenção é pensar sobre as concepções de justiça e práticas injustas por parte de estudantes que não são da educação especial e daqueles que são da educação especial, para compreender se esses dois grupos possuem a mesma ideia de justiça e injustiça, ou não, e como esses sentimentos se dão no dia-a-dia. No intuito de ampliar essa concepção de justo e injusto, será estendido à pesquisa aos professores e gestores escolares, para compreendermos suas perspectivas e práticas sobre o que seria justo e injusto.

E por último, se uma das preocupações é entender o que seria justo e o que seria uma escola justa precisamos pensar quais seriam as estratégias pedagógicas possíveis para se construir o comum nas escolas, isto é, como desenvolver intervenções para compor o comum em um ambiente tão plural. É por isso que o envolvimento de todos os agentes da educação na pesquisa se faz necessário, isto implica o envolvimento também dos professores e dos gestores escolares. Já que, uma das dificuldades que enfrentamos é de políticas e ações públicas que busque uma escola pública para todos, que se faça na prática uma escola da inclusão social e não da exclusão.

No Brasil, até o século XIX, as pessoas com deficiências eram marginalizadas, somente a partir do século XX que esses indivíduos são vistos como aqueles que precisam de ajuda especializada, dando um pequeno aporte inicial nas

verbas destinadas às escolas e institutos. Entretanto, essa modificação não foi para integrar, mas para incluir. Podemos aqui fazer uma relação com a necessidade de modificar o currículo para que a educação possa colocar as pessoas com deficiências como cidadão, apresentando um “olhar diferenciado”, respeitando os ritmos, os conhecimentos anteriores, a cultura e a dinâmica de cada indivíduo.

A partir da década de 1990 temos a expansão das discussões sobre a educação especial e o surgimento de mobilizações de famílias que buscam direitos que amparem as pessoas que precisam de uma educação e de um tratamento especial. Em 1999 temos, na Guatemala, a Convenção Interamericana, com objetivo de acabar com as formas de discriminação nas escolas que os estudantes com necessidades especiais enfrentavam, e enfrentam.

A *Declaração de Salamanca*, apoiada pela UNESCO, trazia uma nova discussão para a educação especial, sendo o princípio básico e fundamental de creches e escolas inclusivas que todas as crianças e adolescentes, sempre que possível, devem aprender juntas, independentes de suas dificuldades e diferenças. A partir desse evento em 1994, no Brasil, é publicada a diretriz *Política Nacional de Educação Especial*, dando acesso às classes comuns de ensino regular aos que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os outros alunos. Notamos que não houve uma revolução das práticas educacionais, pois não vieram para valorizar as diferentes potencialidades de aprendizagem, mantendo a educação desses discentes sob a responsabilidade exclusiva das escolas especializadas.

Em 2001 as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, por meio da resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino (privado e público) devem matricular todos os alunos com deficiências, e cabe a escola organizar-se para o atendimento desses discentes com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes condições necessárias para uma educação com qualidade.

É com base nessas resoluções e com a experiência em sala de aula que se deu a escolha do tema de pesquisa, visto que, os documentos oficiais determinam que os alunos que possuem alguma necessidade especial devem ser matriculados nos sistemas de ensino regular cabendo às instituições a organização curricular e social desses estudantes, garantindo a inclusão. Contudo, observando

esses alunos em sala de aula percebemos que a inclusão, a interação e a organização curricular não se efetiva de forma a atender as necessidades desses.

É por meio da minha experiência docente que notamos que a escola não consegue organizar suas atividades pedagógicas de forma pragmática; os docentes também não alcançam pedagogicamente os alunos com necessidades especiais por meio da adaptação curricular por não serem orientados de maneira correta; os estudantes encontram obstáculos para integrar socialmente os alunos com necessidades especiais. É com base nessas observações que surge a preocupação em entender e intervir de forma mais eficiente na análise dessa inclusão e de como esses sujeitos compreendem essa inclusão na prática escolar.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais no município de Londrina, o Colégio 1 está localizado na área central de Londrina, e o Colégio 2 situa-se na região norte.

O Colégio 1 foi escolhido por receber uma parcela significativa de alunos da educação especial, nela atuo como professora da sala comum, ao questionar alguns professores (as) sobre a quantidade de alunos (as) com necessidades especiais, eles (as) me alertaram que essa escola é uma referência no atendimento a esse público. Já o Colégio 2 foi definido por atuar como professora da Educação Especial, na Sala de Recursos Multifuncionais.

Um dos desafios é entender essa lógica de escola referência, pois atuando na mesma observo que há uma falta de estrutura física, por exemplo, não há salas suficientes para atender os (as) estudantes nas salas de recursos. Não há estacionamento para receber alunos cadeirantes, nem mesmo há, na rua, um espaço limitado para estacionar os carros que trazem esses alunos e alunas. Existem professores com especialização em educação especial, mas me parece que esses estão lá apenas para acompanhar nas avaliações, deixando de lado uma interação pedagógica com os professores das disciplinas letivas, ou seja, esses não sentam com os professores regulares para realizarem atividades diferenciadas.

Outro desafio notado é em relação à ideia de justiça na perspectiva dos docentes, em uma conversa paralela na hora atividade na sala dos professores, uma docente levantou o questionamento sobre o nível dos alunos, colocando que a escola por receber muitos estudantes da educação especial vem se preocupando em ofertar conteúdos muito básicos, isso porque nas salas de aula há muitos discentes com dificuldades de aprendizagem, como resultado os professores não

podem lecionar conteúdos avançados. O resultado é que a escola está caindo de nível.

Na era da tecnologia assistiva, o uso dela dentro da escola está limitada, já que não temos acesso à internet nas salas de aula, o laboratório de informática não possui equipamentos suficientes para atender uma sala de aula, impedindo assim a aplicação de várias atividades diferenciadas. Atualmente, na escola há apenas um *data show*, como instrumento tecnológico a ser utilizado por todos, isso restringe a utilização desse equipamento para a realização de atividades e aulas diversificadas. Diretamente essa falta de estrutura tecnológica cria barreiras na integração e na aprendizagem dos estudantes da educação especial, uma vez que, dependendo da deficiência, um computador, ou um notebook auxiliaria na comunicação, na avaliação e na aprendizagem desses.

Entre os professores há uma reafirmação da hierarquização entre as disciplinas letivas, esse processo fica bem claro quando os discentes da educação especial, principalmente da sala de recurso, conversam e se preocupam com algumas matérias. Por exemplo, matemática e português ainda aparecem nas primeiras posições do ranking escolar, uma vez que, os professores da educação especial estão sempre perguntando sobre os conteúdos que caíram nas avaliações dessas respectivas disciplinas, enquanto nas humanas a preocupação fica cada vez mais exígua.

Na presença desses desafios levantam-se os seguintes questionamentos: O que os professores compreendem sobre práticas justas ou injustas? O pensamento sobre justiça se concretiza nas relações cotidianas? Os discentes com necessidades especiais se sentem incluídos, ou há um distanciamento entre alunos regulares e especiais? Esse sentimento de inclusão e exclusão é perceptível ou mascarado?

O cotidiano escolar é permeado por atitudes que nos fazem pensar sobre que tipo de acesso à educação estamos oferecendo, e que tipo de inclusão os alunos com necessidades especiais estão sendo expostos, dessa maneira faz-se necessário compreender que tipo de justiça e injustiça é produzido e disseminado em nossas instituições escolares. A justiça no ambiente escolar é um dos temas que vem sendo problematizado no Brasil especialmente a partir das promulgações de documentos que regulamentam os direitos sociais das crianças e adolescentes, é por este motivo que precisamos analisar as concepções de justiça e de práticas

injustas e justas tendo como referência os próprios estudantes.

Perante esses aspectos a primeira ação é compreender quais são as concepções, as ideias que os estudantes, professores e gestores escolares têm sobre o conceito de justiça e práticas justas e injustas no interior da escola. O objetivo é entender como o conceito de justiça é construído e entendido por meio da experiência dos discentes, docentes e gestores para tornar visíveis as injustiças que compõem a relação entre escola e educação especial. Pensar a inclusão não só do ponto de vista de quem sofre, mas tentar compreender o conceito de justo, de injusto e de inclusão operacionalizada pelos professores, gestores da escola, pelos estudantes vistos como “normais” e para os discentes que se “encaixam” na educação especial, e assim compararmos as diversas visões na tentativa de descobrir como se dá esse processo no chão escolar.

Diante da construção do conceito de justiça e do que seriam práticas injustas o segundo passo será construir uma escala de distanciamento social entre alunos considerados normais e os da educação especial, a finalidade dessa escala será medir o quanto os respondentes estão dispostos a se relacionar com os alunos com necessidades especiais. O quanto estão dispostos a vencer as hostilidades presentes na sala de aula. Esse instrumento poderá nos ajudar a quantificar o grau com que os discentes com necessidades especiais estão sendo incluídos e aceitos para criarmos estratégias de inclusão.

Para compreender como os estudantes vivenciam as experiências calcadas na ideia de justiça e práticas injustas foi utilizado o método da observação participante como instrumento de coleta de dados qualitativos. Esses dados foram coletados por meio de rodas de conversas e momentos de diálogos, registrados em um caderno de campo. Essas conversas foram fomentadas no Colégio 2, nas aulas da Sala de Recursos Multifuncionais, onde frequentam 9 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 2 do sexo feminino.

Haguette (1992) faz uma discussão sobre as teorias clássicas de observação participante e apresenta elementos importantes para a aplicação desse método, e esses apontamentos serão tomados como base para essa pesquisa.

A autora apresenta que a primeira regra elaborada para o método da observação participante é de que o “observador participante deve compartilhar nas atividades de vida e sentimento das pessoas em termos de relações face a face” (HAGUETTE, 1992, p. 70). Por estar diretamente envolvida em duas escolas

desempenhando funções diferentes, em uma como professora regular e na outra como professora da Educação Especial, será possível compartilhar visões e sentimentos dos diferentes agentes envolvidos nesse processo de inclusão escolar, isto é, poderei observar e participar nas atividades dos grupos dos docentes, dos alunos regulares e dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Como o intuito é de captar como se dá na prática a inclusão escolar, e de compreender se os alunos com necessidades educacionais acham justo ou injusto as ações institucionais para a efetivação dessa inclusão, faz-se necessário que haja um envolvimento não somente nas atividades práticas escolares, mas também um compartilhamento nas ações subjetivas desses discentes, quer dizer que para compreendermos a ação desses alunos da Educação Especial precisamos captar os sentimentos, os interesses e os afetos.

Sobre a presença do observador na pesquisa Huguette (1992) expõe que cabe ao pesquisador participante:

Assumirem o papel do outro para poder atingir o sentido de duas ações [...] o compartilhar os aspectos subjetivos das ações das pessoas pesquisadas parece-nos um requisito fundamental na compreensão da ação humana (HUGUETTE, 1992, p. 72).

Além da observação participante foi realizada uma pesquisa documental para discutir e analisar a regulamentação da inclusão das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares. Os documentos selecionados foram: a *Conferência Mundial sobre educação para todos*; a *Declaração Mundial de educação para todos*; *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, incluindo também os documentos brasileiros como Lei nº 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional* – 1996 - Da Educação Especial.

2 EDUCAÇÃO, EXCLUSÃO, INCLUSÃO E (IN)JUSTIÇA ESCOLAR

Há uma constante tensão entre o direito da pessoa com deficiência frequentar as classes comuns ou ter que ser matriculado exclusivamente nas escolas de educação especial. Na *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, LDB 0.394/96, no capítulo III, artigo 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino, isto é, não é exclusivamente. Como consequência esses estudantes com deficiências não estão amparados totalmente pela legislação, abrindo uma brecha legal para que a segregação ocorra. Nas palavras de Saviani (2003, p.20), “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”, evidenciando que esses alunos com deficiências precisam criar habitus, criar sequenciamentos contíguos ao processo de aprendizagem, estabelecendo vínculos sociais com os outros, para que assim o ato de aprender se torne natural, normal.

Essa política da inclusão escolar acarreta novas concepções de justiça escolar e a necessidade de criar dispositivos de intervenção orientados a reverter essa inclusão forçada para chegar a uma inclusão eficaz, encontrar essas concepções e esses dispositivos seria uma das contribuições desse trabalho para o conhecimento humano.

Ao realizar um levantamento sobre as produções acadêmicas tendo como tema central a educação especial notamos que as pesquisas discutem a historicidade da implementação das leis educacionais da educação no Brasil e como essa inclusão social fica apenas nos papéis, apresentando as dificuldades que os profissionais da educação enfrentam na inclusão desses.

Como exemplo podemos citar a autora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2012) que em seu trabalho intitulado *Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional* propõe analisar os desafios de inclusão dos alunos da educação especial com base na atual política de educação inclusiva. Desenvolve suas ideias apresentando um breve histórico da adoção de uma política de matrículas em massa de estudantes com ou sem necessidades especiais. Kassar (2012) também descreve alguns desafios que o aluno com necessidade visual enfrenta na escola para ter uma

aprendizagem com qualidade e como a professora da sala de recurso não consegue fazer a intermediação de atividades para os alunos “normais” e para o aluno com necessidades visuais.

O contexto histórico sobre o movimento de implementação da educação inclusiva como um direito perpassa pela maioria dos trabalhos, por isso será apresentado alguns marcos importantes. Tendo em vista que a realidade escolar não é uma ilha e reflete esses preconceitos da sociedade brasileira, e que não é fácil pensar essa realidade para tentar propor mudanças, buscaremos suportes nos autores Moreira, Michels e Colossi (2006), esses apontam alguns documentos legais e indicam diretrizes político-pedagógicas que estabelecem de forma institucional normas e parâmetros que tentam certificar a inclusão educativa das pessoas com necessidades especiais. Esses pesquisadores discutem que essa luta começa no Brasil mais fortemente e agora é feito por pessoas com alguma deficiência e não por especialistas externos em 1979. Esclarece-se que é nesse ano que surge o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD)* e que começa a luta para garantir o direito do aluno e sua inclusão.

Devemos ter ciência que o preconceito é uma construção social e cultural e faz parte da imagem que o indivíduo recebe socialmente e historicamente. Sociedades, como a nossa, que destacam o corpo e a beleza como padrões fixos e internalizados, tendem a tornar essa realidade ainda mais cruel, por isso uma mudança de paradigma, no olhar para essa pessoa, se faz necessário. A luta por esses direitos de uma inclusão social escolar que passa não apenas por mudanças físicas na estrutura da escola, mais do que isso é necessário mudar todo um olhar para nossos alunos para que realmente uma educação inclusiva e de qualidade possa orientar nossas práticas docentes.

A inclusão é uma tarefa não só da escola, mas também da sociedade e, principalmente, da família, que precisa aceitar as limitações e buscar alternativas para esse processo. Combater o preconceito já começa no próprio lar e se torna ainda mais cruel quando os responsáveis não conseguem garantir o mínimo para a sobrevivência ainda mais para atender muitas vezes necessidades especiais que custam caro e onde o Estado muitas vezes não alcança. É nessa ação que entraria o papel do Estado no auxílio da inclusão e da integração. Pois, mesmo com políticas públicas para combater os preconceitos e a desvalorização social e pessoal do indivíduo com deficiência física, esse problema está longe de ser resolvido ou

amenizado, muitas vezes as manifestações dos preconceitos não são diretas ou públicas. Porém, mesmo que esse preconceito seja de forma velada ou mascarada em comentários maldosos e olhares repressores, ele é extremamente maléfico e só potencializa a exclusão do indivíduo com deficiência física. A escola deve ser um local de inclusão dessas crianças e formadora de cultura, é por esse motivo que elas merecem uma atenção especial tanto do Estado como da sociedade civil organizada. Isto se deve ao fator de entendermos o processo de inclusão como dever do Estado e responsabilidade de todos. É nossa tarefa pensar formas de fazer valer o direito dessas pessoas com necessidades especiais e criar ambientes propícios para aplicar o direito já garantido por lei.

Para contextualizar como o corpo deficiente foi visto historicamente, será utilizado o trabalho da autora Melissa Mendes (2012), intitulado *As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais*. Nele encontramos subsídios para entender como a deficiência era descrito em vários momentos da história.

Na visão de Mendes (2012), na história da humanidade, o culto ao belo e a busca pela perfeição do corpo não é algo moderno. Já na pré-história o homem que carregasse consigo alguma deficiência física era extremamente marginalizado, pois era visto como alguém impuro, um pecador que havia recebido aquele castigo físico para pagar algum mal feito em outras vidas, ou seja, era um grande pecado da sua família. Os deficientes intelectuais eram vistos como seres dominados pelo mal, pelos demônios ou espíritos malignos. Essa visão de alguém que nasceu merecedor daquela tormenta mental ou física, ou como algo que pode purificá-la nesse mundo só fez aumentar ainda mais a reclusão das pessoas com alguma deficiência.

Na antiguidade, Mendes (2012) destaca que na Grécia antiga, principalmente na polis de Esparta (cidade estado grega) que criavam seus filhos para a Guerra, crianças nascidas com deficiência era eliminadas no fosso espartano ou abandonadas para morrerem, eram entregues nos cultos dos heróis e de deuses gregos que tinham na forma física a busca pela perfeição e harmonia, valores e virtudes essas que deveriam ser copiadas pelos mortais. Esses valores sociais e estéticos estão fortemente marcados e arraigados na cultura ocidental.

Já na Idade Média com a proliferação do cristianismo a pessoa com deficiência agora era vista como filhas e filhos de Deus portadores de alma e digna

de salvação. Nesse período, começava uma pequena preocupação com o cuidado da pessoa com deficiência, esse processo não era de inclusão era muito mais paternalista, que embora não era perfeito nem ideal auxiliou muito nas mudanças de paradigmas que hoje a educação inclusiva propõe.

Mendes (2012) afirma que na Idade Moderna mesmo com essa mudança de paradigma onde agora o indivíduo com deficiências era visto como filho de Deus e portador de alma, a visão religiosa ou a explicação das origens dos males na esfera divina não ajudaram na mudança radical da visão marginalizada que eram vistas essas pessoas. Assim, surgiram inúmeras casas (hospitais de isolamentos) financiadas pelas igrejas ou estados, mas essas mais excluía os deficientes físicos e mentais do convívio social colocando-os à margem de toda e qualquer integração na sociedade e na escola.

Apenas no Século XIX quando uma visão mais cientificista imperou sobre o tema das múltiplas deficiências que o problema passou a ser visto como algo médico, biológico, ou seja, científico e não mais teológico religioso. Essa mudança de paradigma teológico/religioso para Científico/biológico não só nos ajudou nos avanços nos tratamentos como a superar muitos preconceitos.

Foi também nesse período que no Brasil e no mundo as reflexões sobre o tema ganham uma nova guinada e em 1990 a (UNESCO) *Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura*, criaram dois grandes eventos a fim de discutir novas formas de pensamentos e ações para diminuir a exclusão, a primeira Conferência aconteceu na Tailândia com o seguinte título: *Conferência Mundial sobre educação para todos*, que resultou um documento intitulado *Declaração Mundial de educação para todos*. Esse documento foi e ainda é de extrema importância pela luta por uma sociedade inclusiva e como reflexo disso em uma escola inclusiva. Como reflexo desse evento que surgiria mais tarde, agora organizado na Espanha, mais precisamente em Salamanca, esse acontecimento foi intitulado: *Conferência Mundial sobre Educação Especial*, em 1994. Evento esse que teve como resultado principal a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Nesse documento, o qual o Brasil subscreveu, os seus formuladores tentaram e elaboram metas para a inclusão na educação básica universal, ou seja, agora todos têm direito de uma educação que venha de encontro com suas necessidades básicas, isto é, seria mais que um direito um dever do Estado.

Um grande marco na luta pelo direito e pela inclusão é a *Declaração de Salamanca* (1994) por ser um documento norteador dessa pesquisa e dessa reflexão, à *Declaração Mundial de Educação para Todos* diz em seu artigo 8, § 1, que “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

Percebe-se que não é uma tarefa fácil e deve ser realizada com a ajuda de todos, porém, esse documento é considerado um marco histórico e acadêmico dos estudos que norteiam a escola e os alunos com necessidades educacionais especiais ele também destaca a urgência de se criar regras para garantir o acesso à educação, a qual venha a atender suas necessidades e possa ser inclusiva realmente e combata as ações discriminatórias.

A constituição Brasileira de 1988 já estabelecia, no artigo 205, a educação como direito de todos, garantindo o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já em outro trecho o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) com isso deveria ser uma garantia de direito e dever de toda a sociedade garantir um Atendimento Educacional Especializado (AEE). E ainda estabelece no art. 208 a garantia de isso acontecer na escola regular.

Em 1996 foi promulgada a atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a qual, nos seus artigos 58 e 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos de educação especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para suprir às suas necessidades, afirmando que o atendimento educacional precisa ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração às classes comuns do ensino regular. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, assegura a terminalidade específica àqueles indivíduos que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996). Com o objetivo de consolidar o movimento social em prol da inclusão de todas as crianças na escola, foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações.

As preocupações em torno das pesquisas em educação especial sempre recaem na questão da inclusão e exclusão desses alunos dentro da sociedade e no espaço escolar. Podemos notar que o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional, é um desses desafios é quanto às ações que precisam ser realizadas para que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas avancem de forma concreta. É por este motivo que os trabalhos em torno da educação especial têm como alicerce uma educação inclusiva que seja capaz de eliminar as exclusões sociais. Como resultado criou-se a crença de que a educação é um direito de todos sendo o fundamento para uma sociedade mais justa. No caso da discussão sobre justiça escolar e educação especial não foi encontrado de forma direta essa relação, por isso da necessidade de explorar esse tema.

Ao fazer uma busca sobre a relação entre exclusão e inclusão dos discentes com necessidades educacionais especiais, selecionei a discussão da autora Rita de cássia de Ávila Fumegalli (2012) em sua dissertação *Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?* A autora expõe que estamos vivendo em uma sociedade onde é possível ser diferente, mas o problema é que não podemos demonstrar essa diferença, isso é percebido no momento em que os indivíduos lutam por liberdade de expressão e discrimina as pessoas por causa das diferenças.

Fumegalli (2012) descreve que o movimento em favor da inclusão tem como embasamento o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Ou seja, todos os estudantes têm direito de frequentar a escola regular. No entanto, a aprendizagem deve ser oferecida a todos no mesmo espaço e com as mesmas oportunidades.

A autora aponta que uma das necessidades é a garantia da qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, para que se tornem aptas para responder às necessidades de cada aluno, de acordo com cada deficiência. Esse é um desejo comum presente em vários estudos sobre a educação inclusiva. Os professores também são uma barreira para uma educação inclusiva, pois há uma dificuldade e até resistência diante do modelo pedagógico tradicional e conservador.

Primeiramente será discutido o conceito de escola justa, em seguida serão abordados os conceitos de inclusão e integração, visto que esses termos

sempre estão nos debates em relação o que é uma escola inclusiva. Alguns autores consideram termos complementares e outros conceitos antônimos.

2.1 ESCOLA JUSTA: O QUE É?

Para trabalhar com a ideia de escola justa utilizaremos as discussões dos autores François Dubet (2004) de acordo com o artigo *O que é uma escola justa?* Bruno Dionísio (2010) com o texto *O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social*; Carlos V. Estêvão (2016) com o artigo *Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade* e por último o texto *Escola pública como 'arena' política: contexto e ambivalências da socialização política escolar* dos autores Bruno Dionísio e José Manuel Resende (2005).

Dubet (2004) aponta que na escola, até poucos anos atrás, as diferenças escolares eram menos evidenciadas, já que esta era diferenciada por classes rígidas, por exemplo, a escola do povo, a escola das classes médias, a escola do campo e da cidade. Contudo, essa diferenciação muda quando os países passam a ter como objetivo a diminuição das taxas de analfabetismo e das desigualdades sociais que fez com que as portas do ensino público fossem abertas.

Dubet (2004) descreve a justiça escolar como um mecanismo, que ainda não existe na prática, que conduza os estudantes em pé de igualdade, minimizando assim as diferenças que esses trazem do nascimento. A escola que se implementou em nossa sociedade é a escola meritocrática. Nas palavras o autor:

Ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. (DUBET, 2004, p. 541)

Esse processo pode ser visto quando premiamos os melhores estudantes, ao fazermos isso acreditamos que estamos premiando apenas aquele momento e não toda a herança cultural impregnada em nossas escolas. Dubet (2004) levanta uma crítica a essa meritocracia, já que em uma corrida em que os corredores não largam do mesmo ponto, é no mínimo uma corrida injusta, essa corrida está presente na educação atual.

Dubet (2004) ressalta que a igualdade não pode ser uma igualdade

que massacra e homogeneiza os estudantes, mas ela deve perceber os sujeitos como aqueles que possuem características individuais, por isso a igualdade deve perceber essas diferenças. O modelo de igualdade de oportunidades traz problemas pedagógicos, visto que, a base da meritocracia pressupõe que todos os alunos estejam participando da mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Mas com o passar o tempo as diferenças começam a se aprofundar e alguns estudantes parecem incapazes de continuar nessa competição. Esse processo pode ser visto na educação especial, uma vez que, ao tentar colocá-los na mesma competição acabam sendo deixados para trás, por não conseguirem realizar as mesmas provas.

Segundo Dubet (2004), para obtermos mais justiça seria necessário implementar, a princípio, a discriminação positiva, ou seja, a escola precisa preocupar-se com as desigualdades reais para poder compensá-las. Por isso, da necessidade de encontrar essas desigualdades reais dentro na escola estudada. Em nossas escolas encontramos um ideal de meritocracia, que consiste em dar a mesma coisa a todos, mas o problema é que essa concepção de justiça não considera que os indivíduos e os grupos não são iguais, dessa maneira precisamos encontrar uma nova forma de justiça que alcance essas diferenças presentes nas escolas. Uma das diferenças que podemos citar são os alunos da educação especial que ainda não foram escutados e muito menos incluídos.

Dubet (2004) coloca que mesmo que esse modelo meritocrático seja melhorado não deixará de produzir naturalmente mais vencidos do que vencedores, é por este motivo que precisamos encontrar novos princípios de justiça para transformar esse modelo de forma radical. Uma das necessidades é definir de forma concreta os conteúdos escolares que todos os alunos precisam adquirir no final da escolaridade obrigatória, pois a base com que saem esses alunos em uma corrida são desiguais, logo a chegada também será desigual. Nas palavras do autor:

Dentro de uma lógica meritocrática que permite que todos atinjam a excelência, eles são definidos por essa excelência, isto é, pelas expectativas dos ciclos posteriores e, a partir daí, os alunos mais fracos se desgarram como os corredores de um pelotão de ciclistas em uma subida. (DUBET, 2004, p. 547).

Quando falamos em escola temos que nos ater ao objetivo que os discentes buscam, e um desses objetivos é a busca pelo diploma. Uma das críticas

apontadas por Dubet (2004) é que ao avaliar os diplomas como bens mercadológicos não diminuem em nada as injustiças, já que o nosso sistema valora de formas diferentes os diplomas. Determinados diplomas têm grande utilidade, ao passo que outros não possuem nenhuma. Segundo Dubet (2004, p.548) “[...] é escandaloso observar que certos diplomas não têm quase nenhuma utilidade, especialmente os que provêm de cursos de formação geral mais fraca [...] esses cursos ‘vendem’ algum tipo de ilusão”. No caso da educação especial devemos analisar que tipo de ilusão essa “busca” de diplomas dissemina, uma que vez, o objetivo da inclusão desses alunos é obter um diploma para entrar no mercado? Ou para entrar em um curso superior? Ou não há expectativa na “busca” desse diploma?

Essa utilidade dos diplomas deve ser pensada como um elemento da formação de uma justiça escolar, pois na visão de Dubet (2004) é uma grande injustiça deixar os discentes do ensino médio se envolverem em formações sem nenhuma utilidade social, isso se agrava se pensarmos nos estudantes da educação especial, pois será que essa formação no ensino regular trará a eles uma utilidade social? E qual seria essa utilidade?

O que precisamos prestar atenção é sobre a ideia de justiça, para Dubet (2004) será que é justo que os bons alunos se beneficiem de rendas e de proteções favoráveis, enquanto os “maus” alunos sempre estarão em desvantagens por causa das suas fraquezas? É por este motivo que há a necessidade de pensarmos o conceito de justiça para definirmos o grau com que os diplomas podem exercer influência sobre as outras esferas. Notamos que as escolas criam suas próprias desigualdades exercendo um poder próprio por meio da sua influência sobre o destino dos estudantes, o que contribui para o aumento da injustiça, nesse caso uma escola mais justa não teria como ambição fazer uma triagem de forma tão definitiva, permitindo aos que fracassaram ou evadiram tentar novas oportunidades, sem depender de um diploma.

Como nossas escolas estão pautadas nos princípios meritocráticos “naturalmente” criam vencidos e fracassados, como consequência o lema “sucesso para todos” fica apenas nos papéis. A escola para ser mais justa precisa traçar estratégias de como tratar os alunos fracos, e no caso dos que possuem necessidades especiais pensar se estão preservando sua dignidade e igualdade.

A autora Alice Happ Botler (2018), faz uma análise sobre a relação

entre a democratização do acesso ao sistema de ensino e as desigualdades sociais, uma vez que essa expansão da democracia pressiona os governos acarretando uma inclusão desigual. Esse processo é visível no caso da educação especial, em que o governo quer “obrigar” o acesso desses alunos no sistema regular, sem proporcionar estrutura e profissionais capacitados. Mas uma sociedade justa e uma igualdade de direitos devem possibilitar que cada um faça escolhas, ou seja, o Estado deve garantir que os indivíduos tenham poder de escolha. Assim, o poder de escolher entre uma escola regular e uma escola especializada em educação especial tem que ser da família e do educando, sem que essa escolha seja direcionada as escolas regulares para que tenha menos gastos públicos com as escolas especializadas.

Na visão de Botler (2018) para tornar visíveis as injustiças que compõem as escolas, bem como para ampliar a concepção sobre injustiça, é necessário organizar as experiências escolares, é preciso ouvir, interpretar o dia-a-dia da escola e de seus participantes, pois o ser humano tem capacidade de atribuir sentido à sua própria existência e às relações vividas na escola. É preciso estimular um olhar mais aguçado sobre as práticas vivenciadas cotidianamente nas escolas, dando voz e ouvidos aos discentes que se sentem injustiçados. Nesse caso os protagonistas que serão escutados serão os estudantes considerados “normais” e os estudantes da educação especial, fazendo um diálogo entre as percepções de justiça e injustiça e práticas justo-injustas desses envolvidos.

Sobre a discussão de escola justa e justiça escolar, serão trabalhados e aprofundamos outros autores como Bruno Dionísio (2010) com o texto *O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social*; Carlos V. Estêvão (2016) com o artigo *Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade*; o texto *Escola pública como ‘arena’ política: contexto e ambivalências da socialização política escolar* dos autores Bruno Dionísio e José Manuel Resende (2005).

2.1.1 Os Desafios da Inclusão e a Perpetuidade da Exclusão no Universo Escolar

A educação inclusiva no Brasil, apesar dos avanços, se depara com alguns problemas, podemos citar a falta de qualidade de ensino para os alunos que necessitam de atenção especial, esses sofrem discriminações. Além desses, esse

trabalho pretende discutir a reorganização dos currículos e como esse é um instrumento relevante para a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante das discussões ligadas ao campo do currículo podemos apreender que, é um terreno de disputas em torno dos conteúdos e das formas que orientarão essa etapa de escolarização. Mesmo considerando importante, não foi possível realizar a discussão do currículo na perspectiva da escola justa.

Assim, consideramos a concepção de currículo de Michael Apple (1997), pertinente para nossas análises, pois ele o considera como um conjunto de conhecimentos não neutros, isto é, o currículo é produto das tensões e conflitos culturais, políticos e econômicos presentes em diferentes grupos sociais. Por esse motivo o currículo “não [pode ser] pensado como uma ‘coisa’, como um programa [...] ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído” (APPLE, 1997, p.210).

Considerando o currículo como um ambiente simbólico, material e humano que está sempre sendo reconstruído, é necessária a elaboração de um currículo que analise a realidade dos discentes que necessitam de atendimento especializado. Sendo pertinente identificar a realidade de cada aluno, quais são as suas necessidades, quais os conflitos que permeiam a educação e a inclusão desses.

Podemos notar como problema a construção de um currículo que atenda as especificidades de cada membro da escola, uma vez que, a escola precisa reconhecer todas as crianças e jovens que possuem características, necessidades, interesses e habilidades próprias, cabe ao currículo garantir, de modo explícito, que essas sejam respeitadas.

Primeiramente, iremos abordar o contexto de como as pessoas que necessitam de atendimento especial eram e são vistas perante a sociedade. Na Grécia e Roma antigas as famílias e “responsáveis” rejeitavam as pessoas que não estavam no padrão estabelecido, eram abandonadas e muitas vezes eram expostas ao frio, ao vento, a chuva e outros perigos para que morressem, já que não teriam utilidade como grandes guerreiros, ou seja, não eram vistas nem tratados como seres humanos.

Para Bianchetti (1998), por meio da história da humanidade, pode-se notar que homens e mulheres tratam o corpo de forma irracional, pois às vezes esse

corpo é negado, e, em outras, é supervalorizado.

Começaremos a ver essas definições de corpo primeiramente analisando como os doentes, os deficientes eram retratados na Bíblia. Bianchetti (1998, p.30) mostra que na enciclopédia judaica algumas marcas como amputação de um membro, doenças da vista ou deformações dos músculos e esqueletos deixavam as pessoas inaptas a rezar. Os indivíduos que eram surdos e mudos eram vistas como subnormais.

Já na Antiguidade os muçulmanos tratavam as pessoas deficientes como doentes, por isso eram excluídos de toda convivência, atenção, tratamentos. Para Bianchetti (1998, p.32) essas ideias revelam que em ambas as religiões a deficiência separava aquilo que pertencia a Deus e o que pertencia ao homem, ou seja, diferenciava o que era profano e o que era sagrado. Dessa forma, percebemos que desde as escrituras antigas há uma separação entre corpos considerados normais e sãos, e corpos defeituosos e anormais.

A partir do Evangelho esse corpo deficiente começa a ser visto de outra maneira, é reconhecido com base no sentimento de caridade, de pena e de assistência. Mas, mesmo com essa visão cheia de bondade o corpo deficiente ou com alguma deformidade física era considerado pecado.

Em síntese, segundo Bianchetti (1998), as formas ideais do corpo humano fizeram surgir preconceitos, padrões de normalidade, estereótipos e estigmas. O termo estigmas, por exemplo, foi uma criação dos gregos para mostrar as marcas físicas e morais de um indivíduo. Estas marcas avisavam que essa pessoa deveria ser evitada, proibindo-as de ir a locais públicos.

Segundo Bianchetti (1998, p. 29), nas culturas de Esparta, Atenas e Roma o corpo deficiente era colocado como um elemento desviante da espécie humana, e em muitos casos a pessoa que possuía alguma deficiência era afastada do convívio dos outros e levada para bem longe para morrer. Um exemplo era a celebração do corpo esbelto masculino na sociedade ateniense, em que o corpo trabalhado, a beleza e a dança eram metas a serem perseguidas por todos, logo, o que fugia desse corpo belo, musculoso e viril era eliminado.

Bianchetti (1998, p.29) aponta que tanto na Mesopotâmia quanto na Babilônia a malformação física estava atrelada a pecados vindos de atos adultérios ou de incesto. Essas construções culturais sobre o corpo deficiente criaram estereótipos e mitos sobre esse corpo que prosseguem por meio da história.

Já na Idade Média, num primeiro momento, os deficientes eram vistos como pessoas endemoniadas, como consequência sofriam perseguições e maus tratos. Esses pensamentos para a autora Bianchetti (1998, p.30), foram se estendendo para espaços pequenos – famílias, escolas – pois os que necessitavam de atendimentos especiais foram sendo “aceitos” e cuidados por instituições de caridade, disseminando a mensagem de que era vergonhoso ter trazido ao mundo seres disformes, logo, as famílias deixavam essas pessoas nessas instituições para que a sociedade não julgasse esses familiares.

Na área da saúde percebemos uma contradição, já que ao invés de ter o desenvolvimento na área da pesquisa para ajudar as pessoas com deficiência, temos a conotação de que essas são portadoras de doenças, como seria contagiosa são submetidos ao isolamento social em manicômios.

No Brasil, até no ano de 1800 as pessoas com deficiências são marginalizadas, somente a partir do século XX que essas são vistas como aqueles que precisam de ajuda especializada, dando um pontapé inicial nas verbas destinadas às escolas e institutos. Entretanto, essa modificação não foi para integrar, mas para incluir. Podemos aqui fazer uma relação com a necessidade de modificar o currículo para que a educação possa colocar as pessoas com deficiências como cidadão, apresentando um “olhar diferenciado”, respeitando os ritmos, os conhecimentos anteriores, a cultura e a dinâmica de cada indivíduo.

A partir da década de 1990 temos a expansão das discussões sobre a educação especial e o surgimento de mobilizações de famílias que buscam direitos que amparem as pessoas que precisam de uma educação e um tratamento especial. Em 1999 temos, em Guatemala, a *Convenção Interamericana*, com objetivo de acabar com as formas de discriminação nas escolas que os estudantes com necessidades especiais enfrentavam, e enfrentam.

A *Declaração de Salamanca* (1994), apoiada pela UNESCO, traz uma nova discussão para a educação especial, sendo o princípio básico e fundamental de creches e escolas inclusivas que todas as crianças e adolescentes, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. A partir desse evento em 1994, no Brasil, é publicada a *Política Nacional de Educação Especial*, dando acesso às classes comuns de ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os outros alunos. Notamos que

não houve uma revolução das práticas educacionais, pois não vieram para valorizar as diferentes potencialidades de aprendizagem, mantendo a educação desses discentes sob a responsabilidade exclusiva das escolas especializadas.

Em 2001 as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, por meio da resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino (privado e público) devam matricular todos os alunos com deficiências, e cabe à escola organizar-se para o atendimento desses discentes com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação com qualidade.

O novo paradigma da educação tem como tema central a inclusão, porém, a compreensão desse conceito ainda se encontra envolta em várias interpretações. Esse termo tem assumido o significado de quem o utiliza, é por essa razão que precisamos debater e “desmistificar” o que é inclusão.

Em primeiro lugar, segundo a autora Amiralian (2005), o processo da inclusão escolar dos deficientes ou de outro segmento não pode levar em conta apenas as pessoas com deficiência, pois é um movimento social que abrange a luta pela retomada da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, ou seja, a inclusão é a bandeira de movimentos de diferentes grupos sociais que se sentem excluídos da sociedade, que são prejudicados por não terem os preceitos básicos dos Direitos Humanos. Quando nos referimos à educação escolar, a inclusão constitui educação de qualidade para todos, ideal este que foi assumido na *Declaração de Salamanca* em 1994 com objetivo de incluir as pessoas com deficiência.

Outro ponto relevante apontado por Amiralian (2005) é que a inclusão não é um processo ligado apenas à escola, deve ser visto e compreendido como um processo social amplo que envolve outros setores e outras instituições. Por exemplo, em relação à pessoa com deficiência as barreiras não estão somente na escola, mas são também encontradas em outros setores, tais como aquelas questões referentes às barreiras arquitetônicas, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, às restrições ligadas ao lazer, aos esportes, à família, são situações que também precisam ser vistas como problemas que obstam a inclusão. Não permitem que essa seja efetivada na prática.

Amiralian (2005) destaca que o ambiente que vem gerando mais polêmicas em relação à inclusão da pessoa com deficiência é a instituição escolar,

ela aponta que isso se deve a três condições. A primeira é porque a escola é uma representação concreta da vivência entre professores, alunos com e sem deficiência, gestores, funcionários e família, é nessa experiência diária que aparecem as dificuldades da convivência com o outro que é diferente.

A segunda condição é que a escola é vista como aquela que irá determinar como a comunidade se organiza em relação ao outro, em outras palavras, é a escola que dará a direção a uma aceitação real ou não desses alunos com deficiência. Segundo Amiralian (2005), a escola é um “espelho multifacetado”, ao mesmo tempo em que registra os sentimentos e as atitudes da sociedade para com as pessoas com deficiência, ela também reflete como esses alunos são tratados na escola.

A última condição é que a escola é a base para a inclusão social, é nesse contexto que todos devem se esforçar para que as mudanças de atitudes para com as pessoas com deficiência sejam alcançadas. Outra função da escola para tornar essa inclusão real é tornar todos os discentes capazes de competir no mercado de trabalho, inclusive aqueles com deficiências físicas, psicológicas, sociais e ou intelectuais.

O terceiro ponto apontado por Amiralian (2005) é sobre a questão do uso da terminologia inclusão e integração. Esses termos são usados em alguns segmentos como sinônimos e em outras áreas como opostos. Na *Declaração de Salamanca* e na *Secretaria de Educação Especial do MEC* esses termos são vistos e utilizados como sinônimos, já os representantes e teóricos da educação e da inclusão colocam esses como opostos.

Ao analisar o significado semântico desses termos a autora Amiralian (2005) destaca alguns pontos. O termo inclusão está relacionado com a ideia de compreensão, são atos de envolver e pertencer, já o termo integração tem relação com o processo de assegurar inteireza, é um ato de se completar, tornar-se inteiro. Diante desse diagnóstico Amiralian (2005) enfatiza que o termo inclusão escolar é o ato “imprescindível” de compreender o aluno com deficiência, de maneira que ele possa ser integrado, passe a pertencer e fazer parte integralmente da escola. São essas condições que irá transformar a escola em uma instituição integrada e inclusiva.

A partir dessa análise iremos compreender a polêmica que surge na Educação Especial na utilização do termo integração. O ato de integrar, no contexto

que foi debatido, era visto como a colocação do aluno com deficiência em classes especiais ou salas de recursos sendo exigido desses que se adaptassem as condições estruturais, sociais e culturais da escola, não alcançando assim a finalidade de integrar esse indivíduo com alguma deficiência. Para Amiralian (2005, p.62) poucas escolas conseguem alcançar essa integração já que não há a inclusão, isto é, o que falta ao processo escolar é a compreensão sobre as condições dos estudantes com deficiência, por este motivo esses não se sentem efetivamente integrantes da escola. Como resultado dessa discussão sobre os termos integração e inclusão, a autora Amiralian (2005, p.62) conclui que são complementares, uma vez que, os discentes com necessidades especiais precisam primeiramente ser incluídos na escola para tornarem-se integrantes dessa.

Para entendermos o processo da inclusão é preciso conhecer seu processo histórico, e para isso a autora Amiralian (2005, p.62) toma emprestada a análise histórica de Davi Bogonoletz sobre a ideia de Culturas da Vergonha, da Cultura da Culpa e a Cultura do *Concern*.

Amiralian (2005, p.62) evidencia que a Cultura da Vergonha funciona com base na obediência às regras, essas vigiam a conduta dos indivíduos, dessa maneira os comportamentos são estabelecidos pelas normas sociais e caso seja questionada e contrariada é passível de sanções.

Já a Cultura da Culpa, segundo Amiralian (2005, p.62) é quando houve a internalização das normas sociais e o indivíduo começa agir com a intenção de reparar os danos, de consertar o que foi deteriorado. E por fim, a Cultura do *Concern* (preocupação) que é quando o indivíduo adquire a capacidade de se envolver com o outro, de se preocupar com o outro como uma responsabilidade social. Em outras palavras, esse processo é despertado no momento que o sujeito se preocupa com o bem-estar do outro.

Na visão de Amiralian (2005, p.63) ao transportamos esses três tipos de cultura para analisar as pessoas com deficiência por meio da história notaremos que: a Cultura da Vergonha está presente na Antiguidade, nesse período as pessoas com necessidades especiais eram deixadas para morrer por causa das suas imperfeições físicas, já que as deformidades eram vistas como castigo ou maldição divina, como consequência eram vistas como uma vergonha para a sociedade, logo precisavam ser eliminadas.

Para Amiralian (2005, p.63) a Cultura da Culpa é marcada pelas

ideias assistencialistas, em que as pessoas desviantes eram colocadas em asilos ou hospícios para serem escondidas ou cuidadas, mistura-se aqui a Cultura da Vergonha com a da Culpa. Nos séculos XIX e XX desenvolve-se o conhecimento científico, começa então a preocupação em explicar cientificamente as causas das deficiências, sendo seu objetivo encontrar respostas para saná-las. É nesse momento que a Cultura da Culpa se instaura. Para atender aqueles que por algum motivo foram prejudicados surgem escolas especiais, com o intuito de ensinar as crianças com deficiência.

Amiralian (2005, p.63) indica que é apenas na segunda metade do século XX que ocorre modificações significativas no atendimento às pessoas com deficiência, pois nesse período temos o crescimento das ciências humanas que traz uma nova concepção sobre o ser humano, e do ponto de vista da educação desenvolve-se a filosofia da normalização, ideia norteadora de que os indivíduos com deficiência tem o direito de viver dentro do padrão de vida ou do estilo “normal” da sua cultura.

Para a autora Guhur (2003) esse princípio da normalização surge no final dos anos 1960, dissemina o pensamento de que é necessário dar possibilidades dos indivíduos com deficiência de vivenciar experiências mais próximas possíveis do cotidiano das pessoas “normais”. Essa proposta é inicialmente discutida na Escandinávia, mais precisamente, na Dinamarca em 1959, e na Suécia em 1969. Essa proposta tornou-se a base para a criação de leis educacionais para inserção de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Essa orientação vinda da Dinamarca se difunde influenciando a educação especial norte-americana, surgindo então a política do “*mainstreaming*” em que todas as crianças com deficiência têm o direito a uma educação pública apropriada, nasce assim a proposta de uma educação integrada aos estudantes com deficiência. Não podemos esquecer que essa filosofia educacional prega que o indivíduo com deficiência precisa tornar-se mais semelhante possível ao padrão de normalidade, é necessário que seja alcançado um padrão normal para o bom funcionamento da sociedade, esse conceito de deficiência está atrelado ao modelo médico.

Durante esse período em que a educação e o tratamento das pessoas com deficiência foi desenvolvida com base na filosofia da normalidade é

que temos a ideia da reparação, ou seja, a ideia por traz dessa concepção é de consertar aquilo que está fora do padrão, logo o que prevalece nesse momento é a Cultura da Culpa.

No meio das duas Culturas – da Vergonha e da Culpa – surgem questionamentos sobre como tratar esse indivíduo com deficiência que é diferente de mim, mas tem os mesmos direitos que os indivíduos sem deficiência. Nesse momento aparece a Cultura do *Concern*, em que a preocupação agora é como esse indivíduo com deficiência pode se desenvolver de acordo com suas habilidades e especificidades, em um ambiente que propicie condições necessárias para o seu desenvolvimento espontâneo e autônomo.

A autora Abramowicz (2001) faz um questionamento relevante sobre a questão da inclusão: “incluir para quê?”; “o que pretendemos fazer com essas diferenças?” (p. 4), sua reflexão recai sobre o que pretendemos fazer com as diferenças que essas crianças trazem à escola, sob esse novo paradigma da educação, que é de acolher as diferenças, será que não estamos também abolindo-as? Já que nossas escolas trabalham de forma “tradicional”, com o homogêneo, com o disciplinamento do corpo e da palavra, o que esperamos desses estudantes ao trazê-los para essas instituições?

Diante desses questionamentos Abramowicz (2001) expõe que nossa cultura não sabe lidar com a estranheza, o que fazemos com o outro que é diferente é desaparecer com ele, colocando-o na multidão sem lidar com suas especificidades. As escolas vêm produzindo fracassos e fracassados, incluindo aqui os estudantes e os próprios professores, uma vez que, a instituição e seus funcionários têm uma obsessão pela ordem e disciplina, como resultado a escola normatiza e medicaliza os alunos com a finalidade de acabar com as diferenças. Na visão de Abramowicz (2001), o modelo de escola excludente dá certo porque a alimentamos diariamente ao excluirmos as diferenças, pois não é fácil ampliar as possibilidades de inclusão e de mudar os comportamentos naturalizados em nós.

Segundo Abramowicz (2001) não devemos aceitar e muito menos tolerar as diferenças, a escola precisa dar voz e ouvir esses estudantes especiais, para produzir diferenças, há uma variedade de formas de viver que são produzidas pelos diferentes, a estas diferenças precisamos estar atentos para aproveitar e aprender. A escola nessa visão só será inclusiva se esses alunos com deficiências envolverem a escola com suas diferenças modificando a estrutura e o capital

humano.

Ainda em relação ao debate sobre os conceitos de integração e inclusão, a autora Guhur (2003) destaca que, concomitantemente com a ideia de separação dessas esferas, há educadores e especialistas que defendem a ideia de relacionar a inclusão na sua interface com a exclusão. Nesse sentido, as diferenças não naturalizadas com o intuito de manter as desigualdades, esse pensamento é disseminado pela lógica capitalista, que utiliza o argumento da equidade para reconhecer a necessidade da desigualdade, já que é ela que mantém o equilíbrio das funções sociais. Quando esse pensamento é aplicado na Educação Especial irá produzir duas tendências: a primeira, segundo Guhur (2003), é a inclusivista, que utiliza as leis para expressar os direitos de qualquer pessoa à educação no ensino regular. O problema dessa tendência é que somente a aprovação da lei não basta, além de ser aprovada é preciso que seja consentida, caso contrário, gera mais segregação.

A segunda proposta é a restauradora que tem como fim a adaptação da escola as necessidades dos seus discentes. Esse discurso de modificar as estruturas arquitetônicas das escolas, de adequar o currículo escolar, de capacitar os professores e desenvolver novas metodologias, nem sempre é posto em prática, pois dependem de mecanismos externos para que ocorra essa transformação de verdade.

Simultaneamente, à construção e disseminação dos conceitos de integração e inclusão voltados à inserção dos indivíduos de necessidades especiais na escola, estavam surgindo outros debates na esfera global que veio contribuir no combate à exclusão e segregação.

Podemos citar o fortalecimento do movimento pelos Direitos Humanos que ganhou força em consequência das guerras mundiais, pois tivemos o retorno de vários indivíduos deficientes, debilitados socialmente e psicologicamente, o que gerou a necessidade de construir programas de reabilitações e integração desses à sociedade. Dessa forma nascem na década de 1950 lutas e pressões sociais que reivindicam a integração como um direito, não apenas nos mutilados de guerra, mas para os deficientes civis.

Outras lutas sociais que ajudaram na conscientização dos cidadãos sobre seus direitos são: a *Carta das Nações Unidas (1945)* que advoga o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e culturais de maneira igualitária; as mobilizações

dos trabalhadores em defesa de melhores condições de trabalho; a luta dos grupos étnicos e raciais por direitos básicos.

Dissemina-se a ideia de desinstitucionalizar as pessoas que estavam “presas” nos manicômios em decorrência das teses de eugenia. A teoria eugênica está presente entre o século XIX e XX, nos Estados Unidos e parte da Europa. Tal teoria difunde a ideia de que a deficiência mental é transmitida geneticamente e não tem cura, como resultado essas pessoas são vistas como potencialmente perigosas, desviantes e, portanto, uma ameaça real à sociedade. Com base nessa justificava começa-se a segregar e confinar os deficientes em instituições, além da ação de esterilização.

Esse movimento antimanicomial, segundo Guhur (2003), realizadas nas décadas de 1960 e 1970 foi importante uma vez que devolvem os deficientes, principalmente os mentais, às suas famílias, essa ação desencadeia a criação por parte dos pais, parentes e amigos das pessoas com deficiência, de associações e organizações não governamentais, tendo com fim a reivindicação da educação de seus filhos nas escolas comuns.

E por último podemos citar a realização de encontros e conferências internacionais que articulam o tema da educação como direito de todos. Dentre eles temos a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizado em Jomtien em 1990, essa foi promovida pela UNESCO com a participação de outros órgãos, tais como: UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta conferência eram discutidas as estratégias para garantir a democratização da educação, ou seja, promover a universalização e a equidade do acesso. A declaração de que dela resultou foi assinada por 9 países em desenvolvimento: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O que foi priorizado nesse documento é a aprendizagem das necessidades básicas, visto como elemento importante para a melhoria da qualidade de vida, e como instrumento de redução das desigualdades.

Diante desses fatos Guhur (2003) aponta que por um lado, na prática, houve a ampliação ao acesso escolar com o ingresso de categorias sociais que antes não tinham oportunidade de frequentar. Por outro lado, dentro dessa inclusão já estava contido a exclusão que é legitimada pelos mecanismos escolares tradicionais como a atribuição de notas, reprovação, avaliações padronizadas. Em outras palavras, a sociedade, primeiro exclui para em seguida, incluir. Isto é

condição estrutural para manter a desigualdade, transmitindo uma ilusão de inclusão, uma vez que, de alguma forma, dignamente ou não, estamos inseridos no processo produtivo e reprodutivo das atividades econômicas.

Na visão das autoras Luís, Piscalho e Pappamikal (2014) a educação inclusiva é um procedimento de extrema importância já que representa a preocupação com um grupo específico, no caso os alunos com deficiência, e tem como função combater as barreiras que são colocadas no processo de ensino-aprendizado e na participação desses nos ambientes escolar. É por meio da inclusão escolar que podemos atingir a sociedade como um todo, é ela que permite que as comunidades, instituições e sistemas culturais se oponham à discriminação, promova a diversidade e a participação de todo, para o desenvolvimento da paz, da tolerância, da justiça escolar.

Segundo essas autoras a escola contemporânea é revestida pelo lema da “Escola Inclusiva”, permeado pelo slogan “Uma Escola para Todos”, é sob este ideal que a escola passa a ser vista como uma instituição de todos e para todos, difundindo o princípio que, independentemente das singularidades, todos têm direitos a uma educação de qualidade.

Para Luís, Piscalho e Pappamikal (2014) o sistema educacional pautado na inclusão deve desenvolver-se e estruturar-se com base na diversidade de características e nas diferentes necessidades, ao diferenciar as medidas e as ações poderá desenvolver competências universais, autonomia dentro e fora da escola, acesso à cidadania, isto é, a escola precisa ser facilitadora dessas medidas, por meio do desenvolvimento da cooperação entre os professores e funcionários.

Nas palavras de Luís, Piscalho e Pappamikal (2014):

De facto, o progresso educativo destas crianças depende da qualidade das adaptações ambientais, curriculares e estratégias, dos recursos que são implementados e da articulação de saberes entre todos os membros que compõem a equipe educativa, de modo a responderem à diversidade de exigências de cada aluno (p. 76).

Quando falamos em incluir estudantes com necessidades especiais em uma turma regular ouvimos do dia-a-dia da escola que essa ação trará novos problemas, e para as autoras Luís, Piscalho e Pappamikal (2014) essas dificuldades só poderão ser superadas em um contexto em que há uma cultura de colaboração entre os professores e funcionários, esse trabalho precisa ser colaborativo para

encontrarmos soluções, já que as deficiências e as necessidades são particulares, não há um padrão nem nas condutas, nem nas deficiências, logo não encontremos receitas prontas para aplicarmos.

Por trabalho colaborativo entende-se que:

[...] é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns (MENDES; ALMEIDA, TOYODA, 2011, p.85).

A inclusão de crianças e jovens, para Luís, Piscalho e Pappamikal (2014), é imprescindível nas escolas regulares, pois a nossa identidade é construída em contrapartida da existência do outro que se distingue de nós, dessa maneira a intenção da inclusão escolar não é de apagar as diferenças, padronizando o ensino e a aprendizagem, mas sim permitir que as individualidades e as particularidades desses indivíduos sejam valorizadas dentro da comunidade escolar, expandindo para outras instituições e relações sociais.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2011) expõe que quando falamos em uma homogeneização escolar, estamos nos referindo àquelas escolas que buscam atender um estudante idealizado, e esse é ensinado por meio de um projeto escolar elitista e meritocrático, por isso que elas produzem exclusões, prejudicando assim a trajetória escolar de muitos discentes. Dentro desse contexto, não podemos esquecer que estamos vivendo em um período marcado pelo tempo das diferenças, essa demanda é intensificada pela globalização que vem questionando as antigas identidades, abrindo caminho para discutirmos sobre a pluralidade e sobre as diferenças no campo do direito.

Na perspectiva de Hall (2000) as identidades estão passando por uma mudança na sociedade contemporânea, as identidades fixas e estáveis estão entrando em crise, a ideia de identidade passa a ser vista como algo móvel e volátil, é por este motivo que a escola precisa desconstruir esse sistema cartesiano, devemos assumir uma posição contrária a de “identidade normal”, ou seja, a diferença precisa tornar-se a base dessa escola para todos.

Ao falarmos de inclusão escolar também temos de discutir sobre a

exclusão por meio do preconceito. A autora Margarida Seabra de Moura (2011) faz um relato sobre a questão do preconceito que sua filha com síndrome de Down sofreu e o processo da criação da identidade como um elemento necessário para a inclusão e a auto inclusão. Moura (2011) começa o texto expondo que as pessoas diferentes sempre foram rotuladas, e esse rótulo foi sendo passado historicamente pelas gerações, entre esses “diferentes” estão aquelas pessoas com deficiência. Ao fazermos nomenclaturas estamos projetando uma forma, e essa pode conformar ou deformar a pessoa. É por este motivo que precisamos pensar que o homem tem como necessidade “ter sua própria marca” (p.45), e essa contém tanto sua individualidade como sua originalidade vindas das diferenças, por isso da necessidade de criarmos e afirmamos nossa identidade no mundo.

A identidade, segundo Moura (2011) é uma construção que é desenvolvida, principalmente, na escola, pois lá é o campo onde as crianças têm a possibilidade de se descobrir, de transformar e ser transformada, segundo as oportunidades que são dadas as elas. Essa experimentação é importante para a construção dessa identidade. A autora coloca que a família e os professores são os agentes que ofertaram a essas crianças e jovens a ocasião de percorrem caminhos, que podem ser difíceis e errados, os erros e acertos são as bases na identidade. Para Moura (2011) a tarefa mais complexa é quando esse processo deve ser feito com as crianças com deficiência, porque o preconceito é o sentimento e a ação mais dolorosa para serem superados pela vítima.

Moura (2011) faz um belo apontamento sobre a construção da identidade, “a identidade de minha filha com síndrome de Down foi construída na tessitura da oportunização de diversas experiências” (p.48), isso nos revela que a identidade de uma pessoa é construída por aquilo que ela vivenciou, pelas experiências oportunizadas, e também no estímulo de seus talentos e habilidades, assim como na capacidade de superar obstáculos.

Para finalizar o pensamento de Moura (2011), ela destaca alguns pontos relevantes na construção da identidade de quem possui deficiência. Primeira à família precisa incluir de verdade esse indivíduo, segundo a escola regular precisa ser um ambiente saudável, terceiro esse ambiente saudável deve ser reforçado na vida social e solidificado na atividade profissional, e por último, a identidade atinge seu apogeu quando se encontra um amor e desenvolve a sexualidade. Toda essa caminhada, na visão de Moura (2011), precisa ser permeada pelo amor, mas esse

amor não pode ser “o amor-coitado, o amor-caritativo, o amor-superprotetor” (p.49). Mas é o amor que educa, que oferece os limites e as possibilidades da experiência com a realidade. Notamos que a fala da autora Moura (2011) é romantizado, isso é consequência de um relato maternal. Ao citar sobre a necessidade da criação de uma identidade a escola regular aparece como um espaço idealizado. Sabemos da importância da construção identitária, entretanto conhecemos a realidade da escola, e não cabe a ela a utilização desse amor fraternal na construção do indivíduo. A instituição escolar deve criar no estudante especial uma educação formal, cultural, autônoma e profissional, competindo à família essa educação com amor.

Para a estudiosa Rosângela Machado (2011) a inclusão escolar por levar em consideração a pluralidade e a diversidade não está limitada apenas à inserção de estudantes com deficiência, mas abrange e beneficia todos aqueles que são, por algum fator, excluídos das escolas comuns.

O debate acirrado sobre inclusão demonstra como as práticas em sala de aula estão ultrapassadas, a dificuldade está em mudar o modelo de transmissão do conteúdo, a padronização das avaliações, a forma como se organiza as turmas, enfim, é notório que o mundo ao nosso redor está se transformando, mas a educação continua se estruturando como antigamente, muitos professores ainda são apegados a velha forma de ensinar, cultivando um modelo de sociedade excludente e de pessoas incapazes de criar, construir, e de pensar usando como base o que a diferença nos oferece.

Dessa forma, se a escola precisa ser inclusiva o primeiro passo é mudar nossa concepção de aprendizagem, é preciso compreender que todo aluno é capaz de aprender, por isso precisamos levar em conta que cada estudante tem suas particularidades, isso significa que o tempo de aprendizagem não é o mesmo, e a forma como se aprende também não é igual.

O segundo passo é mudar nossa visão sobre educação, essa não é apenas a busca pela verdade, porém é a oportunidade que os sujeitos possuem de se emanciparem intelectualmente, mas para isso é necessário que haja espaço para dúvidas, questionamentos para assim construirmos o conhecimento. Nas palavras de Machado (2011), “a inteligência é muito mais do que repetição dos conteúdos” (p. 71). A escola nesse contexto muda de foco, os professores e os gestores da educação precisam ter em mente que nem todas as pessoas possuem os mesmos interesses e as mesmas habilidades, como consequência não aprende da mesma

forma, e que é impossível aprender tudo que existe para ser aprendido. Se compreendermos isso poderemos transformar a escola em uma escola inclusiva, pois não teremos como meta o encaixamento desses discentes em padrões. O erro passará a ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não mais sinônimo de notas baixas, reprovações e classificação.

A forma como concebemos o ensino e a aprendizagem está relacionada e atrelada à concepção de currículo, o currículo surgiu para ordenar e organizar o que e como ensinar e aprender. Esse questionamento, o que ensinar, implica em um processo de selecionar entre um repertório vasto de conhecimento o que deve ser transportado para a escola. Essa transposição não ocorre de maneira automática, isso significa que é por meio do currículo que uma equipe educacional seleciona os conteúdos considerados mais importantes, depois transporta para o âmbito escolar e transforma em conhecimento educacional. Ao colocar ordem no que e como ensinar e aprender, o currículo está determinando em qual espaço do conhecimento tal conteúdo irá se encaixar, e por qual período/tempo poderemos trabalhar com eles. Infelizmente toda essa organização que é desenvolvida de acordo com as convenções da escola e não com relação ao tempo do estudante, dificulta a implementação e consolidação de uma escola inclusiva.

Para Mantoan (2011) um dos descaminhos na execução na escola inclusiva é o fato de tanto a escola comum quanto à escola especial resistirem às mudanças necessárias para uma abertura efetiva em relação as diferenças. Na escola comum observamos diariamente a resistência dos professores de mudarem e recriarem suas práticas, ainda insistem em pregar a disciplinarização, a padronização, a negação das diferenças, o que é incompatível com uma escola inclusiva.

Para que uma inclusão seja efetivada é preciso que a educação e seus envolvidos rompam com a barreira de uma educação egoísta, o Eu (professor, funcionários, direção, equipe pedagógica) precisa ver o Outro como protagonista, onde o Eu necessita acolher o outro, adequando-se às necessidades daquilo que se apresenta como diferente. Para trabalhar com essa ideia adotaremos o artigo "*A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Levinas*", dos autores Luiz Síveres e Paulo Giovanni Rodrigues de Melo.

Na visão de Síveres e Melo (2012) é essencial pensarmos em uma pedagogia da hospitalidade, é por meio dela que poderemos oferecer ao Outro

um lugar de responsabilidade e bondade, esse processo só é possível na prática quando os agentes escolares através de gestos concretos propiciarem uma vivência de acolhimento e conforto a esse diferente. Um elemento necessário para que ocorra uma experiência de hospitalidade é a abertura, essa dará suporte para que o Outro crie vínculos com o ambiente escolar. O problema é que esse vínculo só ocorre quando se autoriza a entrada do Outro no espaço, auxiliando-o para que se sinta acolhido e seguro.

Os autores Síveres e Melo (2012) apontam que a maior dificuldade que enfrentamos, nos dias atuais, na construção e implementação de uma escola inclusiva é a superação do Eu que é egoísta. Os professores não querem mudar de atitude, de visão e de metodologia, falam abertamente pelos corredores que os estudantes com necessidades especiais não possuem capacidades para frequentarem uma sala de aula comum; ouve-se também que o rendimento das avaliações internas e externas vem caindo por causa da inclusão de alunos com deficiências. Isso revela o quanto à escola como instituição e seus agentes não estão dispostos a acolherem esse Outro.

A alteridade como elemento que compõem e orienta a pedagogia da hospitalidade tem como papel socorrer a sociedade para que essa possa superar a superioridade de uma racionalidade técnica que restringe a troca de experiência entre o Eu e o Outro, e pior, limita pensar que podemos ter uma experiência educacional a partir do Outro.

As instituições escolares despendem muito tempo com atividades funcionais e burocráticas, os discentes também estão envolvidos nessa lógica técnica, visando apenas os resultados eficazes, esse contexto distancia os envolvidos de uma pedagogia do acolhimento. A escola acaba “tornando-se ‘casa sem portas e janelas’, metaforicamente ‘torre sem sino’” (p.36). Visto que, a hospitalidade, para Síveres e Melo (2012), se dá na prática quando a escola abre as portas e janelas de sua morada para conviver e partilhar de mundos, visões e perspectivas diferentes.

É por meio da abertura e do acolhimento do Outro que nasce uma nova realidade pautada em novos paradigmas civilizacionais, isso explica porque a escola e a educação são o centro das discussões sobre inclusão, pois é somente na escola com uma educação inclusiva que novos valores surgem, possibilitando um novo modo de experimentar a vida.

Para Síveres e Melo (2012) a hospitalidade pode ser pensada como um processo que cria vínculos, esse por sua vez transforma os sujeitos responsáveis uns pelos outros, desenvolvendo a sensibilidade pelo Outro. A hospitalidade só acontece quando nos aproximamos do Outro de maneira gratuita, sem nada esperar em troca, é quando abrimos nossos ouvidos a uma escuta mais sensível da palavra que parte do Outro e não do Eu.

Na filosofia levinasiana, segundo Síveres e Melo (2012), o Outro não pode ser apreendido, mas precisa ser compreendido, como um ser que possui história e cultura e tem algo a dizer, para que assim o Eu não tome posse do Outro, não o torne apenas um objeto a ser tolerado. A escola ao adotar uma postura acolhedora oferece ao Outro o direito de ser, isso significa que o Outro não pode ser colocado no meu mundo, mas precisa compartilhar do seu mundo pessoal.

Ao adotar essa postura, uma pedagogia da hospitalidade, é que o ser humano passa a ter um novo sentido, o Eu acaba se preocupando com as solicitações e necessidades do Outro, uma vez que, se o Outro é meu hóspede permanente precisamos nos responsabilizar por ele.

A efetivação de uma pedagogia pautada na hospitalidade depende de três elementos: ter sensibilidade, que é a capacidade de sentir misericórdia; ter compaixão, que significa compartilhar a mesma “paixão” do outro; e por fim, acolhida que é permitir que o Outro entre em minha vida. Essas três dimensões criam condições para que a comunidade desperte uma sensibilidade, que nos leve em direção ao diferente.

De acordo com Síveres e Melo (2012) uma das dificuldades da escola é que, as portas até estão abertas para a inclusão do Outro, mas a hospitalidade só acontece na medida em que os modos de aceitação são determinados e impostos pelo Eu que acolhe. Mas uma escola inclusiva precisa pensar as condições e as regras de acolhimento elaboradas também pelo Outro, assim a escola se transforma em um espaço de alteridade, em que as regras e normas não sejam elaboradas antes, mas construídas a partir do acolhimento do diferente. A escola passa a ter outro papel, a ser o encontro do Eu com o Outro, rompendo com a visão hegemônica de transmissão de conhecimento único e verdadeiro.

Dessa forma, a inclusão social e escolar é possível por meio de uma proposta pedagógica que aceite o Outro, que o deixe participar livremente de seu

círculo, como consequência, ao aceitar o Outro, passamos por uma modificação, resultando em uma nova humanidade.

Como discutimos o Outro sempre foi visto e classificado como aquele que precisa ser mantido distante, mas o Outro hoje é próximo e familiar, já que esse Outro não se trata de outros povos, de outras línguas, de outros costumes. Entretanto, esse Outro que é próximo nem sempre é nosso conhecido. É aqui que se manifesta a necessidade de transformar a escola em um lugar mais humano, por meio da transformação desse espaço em um lugar de hospitalidade, ou seja, devemos aceitar o Outro, receber o Outro em nosso ambiente colocando a disposição o melhor que somos e possuímos.

Para concluir, uma inclusão escolar só é verdadeira quando permitimos que os discentes com deficiência se revele como ser que traz algo, não podemos considerá-lo como ser vazio, isso nos mostra que a educação deve ser vista como um diálogo de acolhimento, entre o Eu e o Outro, e para ser bem sucedida precisa ficar em nós e nos transformar.

Sobre o processo de inclusão escolar, podemos afirmar que ela se concretizará:

No encontro do Eu com o Outro, tendo em vista a inclusão, o Eu não deve temer o encontro com o desconhecido, reconhecer que o encontro permanente e incessante com o Outro possibilita reconhecer a pluralidade do que se é e do que se pode vir a ser. (SÍVERES; MELO 2012, p.46)

Logo, a hospitalidade passa a ser a expressão ética na nossa cultura contemporânea, capaz de influenciar uma proposta pedagógica de acolhimento do outro, levando em consideração sua história, sua cultura, suas habilidades, potencializando uma sociedade mais justa.

3 ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DE DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NOS DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreendermos a estrutura das políticas públicas voltadas para a Educação Especial no Brasil é necessário entendermos que essas sofreram influências internacionais na sua constituição na década de 1990. Ou seja, no processo de constituição das políticas inclusivas no Brasil é recorrente de convenções internacionais.

Esse capítulo busca fazer uma reflexão sobre as principais conferências internacionais que fomentaram a discussão de políticas para uma educação inclusiva. Pretende-se analisar as influências dessas declarações e órgãos internacionais na construção e na implementação de políticas inclusivas educacionais no Brasil. As influências dos documentos internacionais serão analisadas a partir de sua incorporação nos documentos que fazem parte da política nacional de educação especial e inclusiva.

Para analisarmos a trajetória das políticas educacionais brasileiras tomaremos como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas formuladas pelos autores Stephen J. Ball, Richard Bowe e outros colaboradores da área de políticas educacionais.

Segundo o autor Jefferson Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas oferece elementos importantes para estudarmos a complexidade da trajetória de uma dada política. Os autores dessa teoria propuseram analisar tais políticas educacionais com base em um ciclo contínuo de três contextos: o contexto da influência, o contexto da produção e o contexto da prática. Cada contexto é formado por lugares, grupos e arenas que envolvem disputas e embates.

O primeiro contexto, o contexto da influência, é a arena onde as políticas públicas são iniciadas, onde os discursos políticos são desenvolvidos. Isso significa dizer que é nesse “espaço” que os grupos de interesses começam a disputar quais serão as finalidades sociais da educação e o qual será o significado de ser educado.

Segundo Mainardes (2006), os trabalhos mais recentes de Ball trazem contribuições relevantes para analisarmos as influências internacionais, pois essas podem ocorrer de duas maneiras. A primeira ocorre por meio da circulação internacional de ideias, em que os grupos e indivíduos podem “vender” suas

soluções no mercado político ou acadêmico por meio de livros, periódicos e conferências. A segunda maneira está relacionada ao patrocínio, à imposição de algumas soluções recomendadas por agências multilaterais que exercem influências sobre o processo de criação de políticas nacionais. Que por sua vez, tais orientações são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos, pelos Estados-nação.

O segundo contexto, o contexto da produção de texto, é onde os textos políticos são construídos com base nos interesses estreitos e ideológicos de certos grupos, dessa maneira esses textos representam a política, e podem tomar várias formas como textos oficiais, textos políticos, legislações, entre outros.

As respostas a esses textos políticos vêm em forma de práticas reais que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática. É nesse ambiente que a política passa pelo processo de interpretação e recriação, um dos seus efeitos podem ser as transformações significativas na política original. Para os autores da abordagem do ciclo de políticas, as políticas não são implementadas de forma natural dentro do contexto da prática, mas como podem ser interpretadas podem também serem recriadas.

Esse fenômeno da recriação da política só é possível porque os profissionais que atuam no contexto da prática [na escola, por exemplo], segundo Bowe et al., (1992), não recebem os textos políticos como leitores passivos, eles interpreta-os com base em suas histórias pessoais, experiências profissionais, valores e propósitos. Isso nos revela que os professores, por exemplo, exercem um papel operacional no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, isto é, são agentes ativos no processo de implementação das políticas em seus ambientes de atuação.

Partindo da abordagem do ciclo de políticas, apresentamos a seguir algumas análises dos documentos internacionais e nacionais na área da educação a partir da utilização de seus conceitos.

Partiremos das influências globais, dos documentos internacionais, para compreender como esses afetaram e afetam a elaboração dos textos educacionais legais brasileiros, para compreendermos em que medida os conceitos predominantes, nos documentos internacionais, são incorporados aos documentos que normatizam as políticas de Educação Especial no Brasil.

As reflexões sobre como os documentos internacionais atuaram

sobre as políticas públicas para a educação especial no Brasil será a partir da década de 1990, entretanto, segundo a autora Evelline Cristhine Fontana (2013), a Constituição Federal de 1988 deve ser vista como um referencial importante para as propostas inclusivas no Brasil, pois essa estabelece que a educação é direito de todos, isto é, a educação é um direito social.

A autora Fontana (2013) aponta que a década de 1990, no Brasil, é marcada pela Reforma do Estado e como resultado temos um princípio integrador entre desenvolvimento e economia brasileira com órgãos multilaterais. Esse fator foi determinante para a realização das conferências internacionais que encontram adesão da sociedade brasileira por responderem as demandas nacionais.

Para os estudiosos Souza e Dalarosa (2013) a influência dos organismos internacionais no Brasil foram evidentes por causa dos financiamentos para investimentos nas áreas como educação, saúde e economia. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial como tinham o poder econômico de colocar em prática as reformas políticas, também tinham o poder de influenciar diretamente as concepções e ideologias adotadas nestas políticas públicas.

Souza e Dalarosa (2013) chamam atenção para a função dessas agências internacionais, pois essas visam lucros por meio dos empréstimos, é por isso que se preocuparam tanto com o crescimento econômico dos países mais pobres, que nesta lógica os países com poder aquisitivo sempre precisarão dos países mais pobres para poder estabelecer o contrato de devedores e credores.

Diante desse quadro os órgãos internacionais apontavam que para alcançarmos o crescimento econômico e social do país eram necessárias reformas políticas, principalmente nas políticas de educação. Isto deveria ser feito para, supostamente, tornarmos mais capazes de competir no mercado mundial. Segundo Souza e Dalarosa (2013), esse cenário revela que a responsabilidade pelo atraso dos países subdesenvolvidos estava nos próprios trabalhadores e nas escolas que não preparam efetivamente seus alunos para competir no mercado de trabalho.

Para compreendermos sobre a influência dos organismos internacionais precisamos entender seu funcionamento e seus interesses. De forma sintetizada vamos mostrar a incumbência de cada um. O primeiro é sobre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que possui dois escritórios na França, sendo sua missão contribuir com a aceleração dos processos de desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento. O outro é o Banco Mundial que

tem aproximadamente dez mil funcionários oriundos, praticamente, de todos os países. Ele indica que tem como desafio a redução global da pobreza. E por último, o FMI (Fundo Monetário Internacional) que foi fundado com o objetivo de promover a cooperação monetária internacional. Ele indica que visa promover a estabilidade para trocas comerciais, desenvolvimento e crescimento do emprego, auxiliar no equilíbrio da balança de pagamento.

Na visão de Lima (2003, p.188) para cumprirem com suas metas esses organismos internacionais utilizam instrumentos similares como empréstimos para o desenvolvimento de projetos; oferecem assistência técnica, orientações aos países membros com a finalidade de facilitar e implementar projetos de melhorias econômicas ou sociais.

Para Lima (2003) a atuação dos organismos internacionais está condicionada ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, esse aspecto financeiro é a porta para o controle econômico, cultural e político, visto que, em cada empréstimo o país tomador tem que cumprir várias exigências, travestidas pela imagem de assessorias técnicas, e essas condicionalidades se expressam nas políticas setoriais dos países devedores.

Para entendermos o porquê que a política de inclusão só emergiu, teve repercussão da década de 1990 no Brasil, é preciso compreender que na década de 1980 os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, passaram por um período de reorientação do papel de suas políticas. Isso aconteceu, segundo os autores Afonso e Andrade (2007, p.6) por causa da “crise do endividamento externo dos países da América Latina que propiciou um contexto favorável para que o Banco Mundial e o FMI assumissem papel central” na renegociação dessa dívida e na abertura comercial desses países com grandes dívidas externas. No Brasil esse processo teve início na década de 1980 e foi até 1995.

Para Afonso e Andrade (2007) o Banco Mundial e o FMI entraram nos países endividados na metade dos anos 1990, quando houve o processo de abertura comercial e privatizações. Nesse cenário esses organismos orientaram tais países para que flexibilizassem o mercado de trabalho, que alterassem a legislação trabalhista e previdenciária e que reformassem o sistema educacional.

Diante desse contexto, Lima (2003) aponta que a política brasileira está permeada por relações com os organismos internacionais, com o Banco

Mundial e o FMI, e essa relação aparece na década de 1990 com a mercantilização do ensino nacional e com o processo de entrada das universidades privadas no jogo do mercado educacional.

A partir de 1990 o Banco Mundial vem recomendando aos países em desenvolvimento um pacote de reformas com os seguintes pontos: que os países priorizem a educação primária; que busquem a melhoria na eficácia da educação; dê ênfase na gestão escolar; descentralização e autonomia das instituições escolares. Isso significa que caberia ao Estado fixar padrões, cuidar do rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição de recursos e monitorar o desempenho escolar.

Segundo Lima (2003), o Brasil é um dos maiores clientes dos organismos internacionais, tendo contraído desde 1949 empréstimos que chegam a trinta bilhões de dólares, e até o ano de 2007 o Banco Mundial possuía 53 projetos em execução no Brasil, totalizando aproximadamente cinco milhões de recursos. É por isso que as políticas educacionais sofrem grande influência desses órgãos internacionais, e quanto mais aval mais portas para a liberação de empréstimos.

Fontana (2013) sinaliza que no contexto mundial podemos destacar duas declarações importantes resultantes de convenções internacionais que foram bases essenciais para a construção de políticas públicas para a educação especial no Brasil. E ressalta que essas convenções foram fomentadas por instituições internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou Banco Mundial), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outras.

Sobre os organismos internacionais cabe aqui apresentarmos o Banco Mundial e a UNESCO. A autora Martins (2005) descreve que o Banco Mundial é um grupo constituído por cinco instituições tendo um único presidente, sua sede fica em Washington, e é composto por 184 Estados-membros. Atua em cerca de 100 países e seus empréstimos estão restritos aos países que fazem parte no FMI.

A preocupação central do Banco Mundial é com a erradicação da pobreza e para isso prescreve duas orientações básicas, que segundo a autora Helena Altmann (2005) são: o uso produtivo do trabalho, já que esse é o único instrumento do pobre; e o fornecimento de recursos básicos a esse público como alimentação, saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária.

Nesse ponto, Altmann (2005) chama atenção para a percepção de educação disseminada pelo Banco Mundial. A educação aqui é vista como medida para “contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes” (p.79). Observa-se então que a prioridade do Banco Mundial é com a educação primária, pois essa é responsável por preparar a população para o mercado de trabalho e para o planejamento familiar.

Em relação à qualidade desse ensino o foco recai sobre os resultados que são medidos por meio do rendimento escolar dos estudantes. Diante dessas percepções a autora Altmann (2005, p. 80) destaca que no relatório *Prioridades e Estratégias para a Educação* de 1995, o Banco Mundial oferece como encaminhamento para a organização da educação o aumento das privatizações, o uso de indicadores para medir o desempenho dos discentes, e poder assim oferecer financiamento e a aumentar o controle pelos usuários.

O autor Evangelista (1999) apresenta a UNESCO como sendo uma agência especializada da ONU que tem como objetivo coordenar ações das diversas nações nas áreas da educação, da ciência e da cultura. Esta organização foi fundada após a Segunda Guerra Mundial, em 16 de novembro de 1945, com o intuito de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados, segundo o site oficial das Nações Unidas no Brasil atualmente são 193 países-membros, na busca de soluções para os problemas que as sociedades enfrentam. Esses objetivos foram discutidos para encontrar formas para reconstruir os sistemas educacionais e culturais dos países afetados pela guerra bélica.

Na fala de Evangelista (1999) a tarefa da UNESCO é atender as seguintes necessidades: “contribuir para a manutenção da paz e da segurança; facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e imagem; imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura; ajudar a manutenção, a avanço e a difusão do saber” (p.10).

A relação entre o Banco Mundial e a UNESCO, segundo Salles (2015), é baseada em uma “disputa simbólica” (p.359), esse embate se intensificou no momento em que os dois precisavam decidir quem iria coordenar o campo do desenvolvimento nos países pobres, a disputa ficou mais acirrada porque não havia um consenso sobre a estratégia de desenvolvimento que seria adotada para alcançar resultados mais concretos.

Diante dessa disputa a ONU, segundo Salles (2015), em sua defesa mostra que suas políticas de ajuda produzem resultados mais concretos, pois incorpora em suas estratégias variáveis não apenas econômicas, e passou a convocar os países-membros para conferências mundiais com a intenção de disseminar suas estratégias de desenvolvimento em âmbito internacional.

Para Salles (2015) com esse movimento a ONU angariou um rico capital social entre países pobres e ricos e entre as agências de desenvolvimento, além disso, possuía uma grande capacidade de mensurar indicadores. Esses instrumentos foram fundamentais para que a ONU ocupasse lugar de destaque na defesa das dimensões humanas e sociais nos planos de desenvolvimento, contudo, Salles (2015) assinala que mesmo com essa posição a ONU não tinha um capital econômico capaz de financiar os projetos, dessa forma, não tinha “instrumentos fortes de intervenção” (p.360).

Nesse quadro fica evidente a divisão entre a ONU e o Banco Mundial. Salles (2015) expõe que à ONU não eram confiados os instrumentos fortes de desenvolvimento, como por exemplo, não podia dar assistência financeira e formular políticas no campo macro. Essas ações cabem ao Banco Mundial já que possuíam um sistema de voto fechado pelos países industrializados.

Em relação ao sistema de voto as demandas ocorrem de forma proporcional, segundo Martins (2005) essa proporcionalidade está relacionada à contribuição monetária do país, nesse sentido a autora mostra que os Estados Unidos é o maior acionista com 17,87% das ações (p.3), isso revela que ele “decide as matérias importantes [...] tem prerrogativa de veto e indica o presidente da instituição, tradicionalmente um norte-americano” (p.3).

Salles (2015) continua expondo que a ONU fica responsável pelos instrumentos “mais leves” de cooperação, isto é, cabia a ela assuntos com temas sobre combate à fome, políticas sociais, criança, mulheres e meio ambiente (SALLES apud SINGER, 1995, p. 380). Como consequência a ONU atua por meio de intervenções e assistência técnica que não demanda grande quantidade de capital econômico, e o Banco Mundial financia os projetos.

Essa divisão para Salles (2015) “acabou por estabelecer uma assimetria entre as agendas de desenvolvimento adotadas pelo Banco Mundial e pela ONU” (p.361). O resultado foi que a ONU ficou incapacitada de assumir o papel de coordenador da agenda internacional de desenvolvimento, já que as demandas

trazidas por ela [ONU] ficariam subordinadas às decisões do Banco Mundial (p. 361).

Entretanto, Salles (2015) assinala que mesmo a ONU não assumindo tal papel de interventor forte, ela contribui de forma expressiva para o desenvolvimento ao atribuir na agenda conteúdos de cunho social e humano a uma agenda com visão “estritamente econômica” (p.362).

Tendo como base as percepções de educação para esses dois organismos, destacaremos as metas educacionais defendidas pela UNESCO por meio da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990). O principal objetivo é a garantia do acesso à educação básica para todos, e reconhecer que o processo de aprendizado só será efetivado se os países proporcionarem um ambiente favorável, como está proposto no artigo sexto na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990). Essas metas deveriam ser cumpridas, principalmente pelo grupo chamado de E9, grupo composto por países com alto índice de analfabetismo. Segundo o site do Ministério da Educação, os países que compõem o E9 são Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, sendo a taxa de analfabetismo entre os adultos de 70% e 50% das crianças não frequentam a escola.

Assim, o primeiro documento que será analisado é a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada de 5 a 9 de março de 1990, em Joimtiem na Tailândia, que resultou na *Declaração Mundial de Educação para Todos*.

Já no preâmbulo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) identificamos que a educação é tratada como elemento, embora não seja o suficiente, fundamental para o progresso social e pessoal. Segundo o documento

[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990).

Para compreendermos o conteúdo do documento serão apresentados e analisados os dez artigos que o compõem. O artigo um descreve o público e quais são os elementos que compõem as necessidades básicas de aprendizagem. Todas as crianças, jovens e adultos devem ter condições de acesso aos instrumentos essenciais para aprendizagem que são a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, e a solução de problemas. Os conteúdos básicos da

aprendizagem incluem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. E por último, essa aprendizagem é necessária para que os indivíduos possam sobreviver, desenvolver suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões e continuar aprendendo.

O artigo dois e três apontam que o objetivo da Declaração é a expansão e a universalização do acesso à educação, sendo prioridade a qualidade da educação e o acesso das meninas e mulheres ao processo de escolarização, pois os preconceitos e os estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Aponta ainda que os grupos excluídos não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso. No final do artigo três, nos deparamos, especificamente, com as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas “portadoras” de deficiências, sendo necessário criar medidas que “garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de qualquer tipo de deficiência” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.5).

O quarto artigo expõe que o objetivo da educação é a aprendizagem, e essa só se concretizará se aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores, logo o foco não pode ser apenas na matrícula, frequência e obtenção de diplomas. Para complementar essa aprendizagem, o sexto artigo fala da importância de se ter um ambiente favorável para essa efetivação, esse ambiente deve incluir assistência aos educandos nas áreas de nutrição e saúde, assim como apoio físico e emocional.

No Quinto artigo nos deparamos novamente com a preocupação em ampliar os meios e o alcance da educação básica, e para que esse objetivo se dê, na prática, as famílias são envolvidas e responsabilizadas por esse processo de universalização do acesso.

O sétimo artigo fala sobre a necessidade de se fortalecer alianças com as autoridades das diferentes esferas, nacional, estadual e municipal, pois esses possuem como obrigação proporcionar educação básica para todos. No mesmo artigo encontramos um breve apontamento sobre o trabalho docente, em que as condições de trabalho e a situação social dos professores são elementos importantes para implementarmos educação para todos.

Para completar o artigo anterior, o oitavo, diz que a concretização da educação para todos depende do compromisso e da vontade política, em outras palavras, o governo precisa garantir um ambiente intelectual e científico à educação

básica, isso implica melhorar o ensino superior e a pesquisa científica no país.

E por último, o nono artigo trata da mobilização de recursos para que as necessidades educacionais sejam satisfeitas, e em seguida, no décimo artigo, encontramos a fala sobre a seriedade que os países precisam ter no fortalecimento da solidariedade internacional, já que, segundo a Declaração, a responsabilidade pela aprendizagem é responsabilidade comum e universal.

Em resumo, podemos apontar que a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) ressalta que a educação deve abranger todas as diferenças individuais, sendo seu objetivo central a superação da exclusão educacional por meio da elaboração desses dez artigos.

A segunda declaração tida como referência para o desenvolvimento de políticas educacionais na área da educação especial é a *Declaração de Salamanca* (1994). Segundo Fontana (2013) esse documento foi construído a partir da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e permanência*, organizada pelo governo da Espanha junto com a UNESCO, realizada em Salamanca entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, e é visto como “marco da difusão da importância da educação inclusiva no mundo” (p.24).

A *Declaração de Salamanca* (1994) ressalta, desde o início, que sistemas e programas educacionais devem levar em conta a vasta diversidade dos educandos, assim como, a diversidade presente nas características e necessidades especiais desses. O documento aponta que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, e essas por sua vez devem possuir orientações inclusivas para que possam combater com mais eficiência atitudes discriminatórias, criando escolas e “comunidades acolhedoras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Para que essa escola inclusiva sai do papel, o documento diz que cabe aos governantes atribuírem “alta” prioridade política e financeira para aprimorar os sistemas educacionais para que se tornem aptas a receberem todas as crianças, independentemente das diferenças e dificuldades.

Notamos aqui a influência da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), já que todas as crianças, jovens e adultos devem ter condições de acesso à educação com qualidade. Essa é verificada ainda quando a *Declaração de Salamanca* (1994) aponta que os governos devem adotar a educação inclusiva como forma de lei ou de política, sendo obrigatório matricular todas as crianças em

escolas regulares.

Os governantes também precisam impulsionar os pais, a comunidade e as organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisões que envolvam serviços destinados a suprir as necessidades educacionais desse público.

Esses não podem medir esforços em criar estratégias de identificação e intervenção precoce dos indivíduos que precisam de atendimento especializado. É preciso que tenhamos políticas públicas para identificação precoce dessas necessidades especiais, pois o problema não é apenas de inclusão, mas de organização de todo um sistema, ou seja, a escola é apenas uma parte desse todo, já que a inclusão envolve mais partes.

Em seguida temos descrito o objetivo da *Declaração de Salamanca* (1994), que é de informar sobre as políticas de inclusão e, também, de guiar as ações governamentais, e lembra que as recomendações e as publicações vêm do sistema das Nações Unidas.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) foram bases para os seguintes documentos nacionais: *Lei n° 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, *Resolução n°02/2001* e *Parecer n° 17/2001 do CNE/CEB, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008* e *Lei n° 10.172/2001* que institui o PNE 2001-2011.

Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996*, no capítulo V que trata da educação especial, encontramos no artigo 58 que educação especial é uma modalidade de ensino que deverá ser ofertada preferencialmente na rede regular para estudantes portadores de necessidades especiais. O termo “portadores” de deficiências é tratado na *Declaração Mundial sobre educação para Todos* (1990) também aparece na *LDB/1996* como “portadores” de necessidades especiais, outro elemento presente nos dois documentos é a preocupação com a expansão e a universalização do acesso à educação.

Na *LDB/1996* a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular e é dever constitucional do Estado, garantida durante a educação infantil, de zero a seis anos de idade. No parágrafo único da

LDB/1996 retoma-se a ideia da ampliação da educação para alunos com necessidades especiais, e essa será adotada “preferencialmente na rede pública regular de ensino” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p.25). Podemos dizer que as contribuições desse documento é que a educação especial foi considerada como “modalidade de educação escolar” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, p.25), e que o local de atendimento desses alunos deve ocorrer na rede regular de ensino, ou seja, junto com os demais estudantes. É importante salientar que a educação especial passou a ser vista como modalidade de ensino, para Fontana (2013) isso significa que a educação especial deve ser garantida em todos os níveis da educação básica, ou seja, o discente “durante toda sua trajetória escolar, na educação básica, terá direito de ser atendido segundo suas necessidades especiais” (FONTANA, 2013, p. 31).

Na Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, temos no primeiro artigo que a educação para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve ser garantida em todas as etapas e modalidades, notamos que houve uma ampliação na oferta. O artigo nº2 diz que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo às escolas organizar-se para receber essa demanda. Premissa essa enfatizada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) no artigo nº3:

[...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.5).

No artigo nº1 da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) temos que toda criança, jovem ou adulto deve ter condições para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem e que a educação é um dos instrumentos essenciais para que possam “desenvolver suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade [...] tomar decisões” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.3). Esses valores são vistos no artigo nº4 da *Resolução CNE/CEB nº2*, em que a educação especial irá assegurar aos estudantes a dignidade humana e o direito de cada um de realizar seus projetos de estudos, de trabalho e de inserção na vida social. Acrescenta que as necessidades educacionais dos estudantes da educação especial pauta-se na “busca pela identidade própria, reconhecimento e valorização das suas diferenças e potencialidades” (RESOLUÇÃO

CNE/CEB Nº 2, 2001, p.1).

A *Resolução CNE/CEB nº2* é importante, pois define quem são os educandos com necessidades especiais, no artigo nº5 encontramos uma ampliação do atendimento educacional especializado, pois não se restringe apenas aos estudantes com deficiências, mas todos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, e também alunos com altas habilidades ou superdotação.

A *Resolução CNE/CEB nº2* também traz orientações sobre o tipo de atendimento educacional que deve ser oferecido, no oitavo artigo temos como serviços de apoio pedagógico especializado a colaboração entre professor especializado e professor de outras disciplinas; atuação do professor intérprete e outros profissionais itinerantes e a disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, locomoção e comunicação.

O *Parecer CNE/CEB nº17/2001* diz que o Brasil optou por construir um sistema educacional inclusivo pautado na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) bem como na *Declaração de Salamanca* (1994). Esse documento ressalta que a escola em vez de focalizar na deficiência da pessoa precisa enfatizar o processo de aprendizagem. Isto é, a escola em vez de procurar no aluno a origem do problema, precisa cuidar e proporcionar recursos para que ele alcance o sucesso escolar, mostrando que a escola deve ajustar-se à diversidade, por isso da necessidade da flexibilização curricular segundo as características individuais, emocionais, culturais e econômicas.

Segundo a *Resolução CNE/CEB nº2* a inclusão dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino, não pode ser apenas “permanência física”, mas precisa desenvolver nesses (as) estudantes suas potencialidades, respeitando as diferenças, logo o desafio da escola é o de criar espaços inclusivos.

Os princípios que norteiam a educação inclusiva estão evidenciados na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007, p.17-18) que são: preservação da dignidade humana, busca pela identidade e exercício da cidadania. A dignidade é defendida como o princípio de que qualquer pessoa é merecedora do respeito, e tem o direito de realizar seus projetos. Ao ser respeitado o indivíduo encontra sua identidade individual. E por último, o princípio da democracia, sendo ela importante para a igualdade de oportunidades, e onde o

indivíduo possa expressar suas diferenças, seus conflitos e viver na pluralidade.

O documento *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) descreve inclusão como processo em que todos possuem acesso ao espaço comum, e que a sociedade deve estar orientada por relações de acolhimento e aceitação das diferenças individuais.

O conceito da escola inclusiva é definido na *Declaração de Salamanca* (1994) como o processo em que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídas nas escolas que são destinadas os demais estudantes, e o desafio dessas instituições de ensino passa a ser o desenvolvimento de uma pedagogia que eduque todos com sucesso, o que desencadeia a outro desafio, modificar as atitudes discriminatórias criando dessa forma uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

Sobre a ideia de uma educação que alcance o sucesso a *Declaração de Salamanca* (1994) assinala que a “adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir [...] para o sucesso educacional” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.8). Dessa maneira podemos dizer que o sucesso escolar está ligado com a flexibilização do currículo que pode contribuir para o aumento dos níveis de rendimento escolar, pois os estudantes com necessidades educacionais especiais seriam integrados por meio de um currículo “adaptado às necessidades das crianças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.8), isto é, a escola precisa ofertar “oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferente” DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.8).

Na *Declaração de Salamanca* (1994) encontramos o princípio fundamental da escola inclusiva que consiste em todos os estudantes aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças. Esse princípio encontra-se no oitavo artigo da *Resolução CNE/CEB n°2*, em que um dos critérios para a organização das escolas consiste em distribuir os alunos com necessidades especiais pelas várias classes com o objetivo das classes comuns se “beneficiarem” das diferenças de forma positiva, desencadeando uma educação para a diversidade.

Em 2001 o Congresso Nacional aprovou a *Lei 10.172/2001* que consiste no *Plano Nacional de Educação* (PNE 2001-2010), no qual a Educação Especial esteve presente entre as metas e os objetivos a serem alcançadas naquela

década. No capítulo destinado à Educação Especial notamos as tendências recentes sobre esse assunto como a ideia de integração e inclusão dos discentes com necessidades especiais no sistema regular de ensino e o atendimento específico para esses. Também encontramos com preocupação do documento as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular.

Em 2008 temos o Plano Nacional de *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), esse documento foi elaborado por um grupo de trabalho formado por quatro integrantes da *Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação* (MEC) e nove docentes de Universidades. Notamos nesse ponto que os professores que estão no “chão” da escola pública, privada e especializada não participaram de forma efetiva da construção desse documento, assim como também não participaram nesta formulação os movimentos que representam aqueles com necessidades educacionais.

O *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) tem como base os quatro documentos internacionais: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990); *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994); *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (UNESCO, 1999) e *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006).

O diferencial do *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) é a definição do público alvo da *Educação Especial no Brasil*, discussão presente no capítulo V – Estudantes atendidos pela Educação Especial. Esse capítulo expõe que os documentos *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) foram importantes pois defendem que as escolas de ensino regular devem educar todos os alunos, enfatizando as matrículas das crianças com deficiências que sofrem exclusão escolar. A partir desses documentos é que temos a disseminação da ideia de que as escolas regulares devem atender as diferenças, precisa lidar com as características individuais dos educandos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 10).

Com base nessa orientação o *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) define alunos com

necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Para analisarmos as influências dos documentos internacionais tomaremos como base os objetivos contidos no *Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). A primeira e terceira meta descrevem sobre a transversalidade da educação especial que deverá ser desde a educação infantil até a educação superior. A ideia da Educação Especial como modalidade de ensino está presente na *Declaração de Salamanca* (1994) em que a integração de crianças e jovens com necessidades especiais se efetivaria se fosse dada atenção nas áreas da educação infantil para promover o desenvolvimento físico, intelectual e social das crianças. Estendendo seu atendimento na vida adulta, auxiliando esses estudantes na transição da escola para o trabalho e na entrada para a educação superior.

A *Declaração de Salamanca* (1994) aponta que a legislação deve reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiência na educação primária, secundária e terciária, evidenciando que a educação especial deve estar presente em todas as fases da educação.

A segunda meta consiste na oferta do atendimento educacional especializado, esse atendimento é descrito na *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) no artigo 24 que trata da Educação. Este artigo assinala que os Estados precisam tomar medidas de apoio individualizado para maximizarem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência. Esse atendimento especializado deverá disponibilizar o aprendizado do Braille, comunicação da língua em sinais; empregar professores inclusive com deficiência, que tenham habilidades para o ensino da língua em sinais e do Braille; capacitar profissionais em todos os níveis de ensino para que possam apoiar os estudantes com deficiência por meio da utilização de meios, modos e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 28-29). Essas orientações vão ao encontro do quarto objetivo do Plano Nacional de Educação Especial na *Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) que é a necessidade de formar professores para esse atendimento educacional especializado.

A quinta meta é o envolvimento e participação da família e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa preocupação está

presente na *Declaração de Salamanca* (1994). Segundo esse documento para que haja uma educação bem sucedida é necessário o envolvimento dos pais e da comunidade, pois o papel das famílias é o de participar das tomadas de decisões no que diz respeito à implementação de programas, leis e decretos voltados para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

O sexto objetivo é sobre acessibilidade urbanística, arquitetônica, dos mobiliários e nos transportes. Essa discussão está contida na *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2007) no artigo 9 que fala sobre acessibilidade, nele os Estados devem tomar medidas para possibilitar que as pessoas com deficiência tenham uma vida independente assegurando acesso ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, incluindo aqui o acesso aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 21).

A discussão sobre acessibilidade também está na *Declaração de Salamanca* (1994), nesse documento consta que uma escola inclusiva para se desenvolver precisa passar por mudanças em vários aspectos como currículo, prédios, pedagogia e avaliação. E no sexto artigo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990, p.7) encontramos que é importante proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, e esse ambiente adequado deve oferecer aos estudantes assistência nas áreas da nutrição, saúde, apoio físico e emocional.

Outro documento nacional que sofreu influências dos textos internacionais é o *Decreto nº6.571/2008*. Esse decreto refere-se ao apoio técnico e financeiro que a União prestará aos sistemas públicos de ensino dos Estados e municípios, tendo como finalidade ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública de ensino regular (DECRETO Nº6.571, 2008, p.1)

Nesse decreto não vemos, de forma direta, referências a um documento internacional específico, mas analisando os seus objetivos notamos que responde de forma positiva ao artigo 24 da *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007). Por exemplo, Na *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) os Estados deverão assegurar às pessoas com deficiência meios que facilitem sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Uma dessas medidas é tornar disponível o aprendizado do Braille. Como consequência, esses estudantes terão a “promoção da identidade

linguística da comunidade surda” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 29).

Sobre o conceito de “identidade linguística da comunidade surda” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 29) a autora Gesueli (2006, p.282) enfatiza que existe uma relação muito próxima entre identidade e linguagem, pois o indivíduo é constituído na medida em que interage com os outros, por este motivo a linguagem é um elemento necessário para a construção da identidade, isso significa que a língua de sinais precisa estar presente no processo educacional.

Para Gesueli (2006) o uso da língua de sinais nas escolas é imprescindível, principalmente para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, já que essas terão poucas chances de ter contato e aprender a língua de sinais, ficando assim “restritas ao contato com a comunidade surda” (GESUELI, 2006, p.282). O contato com a língua de sinais para esses alunos acontece de forma tardia, apenas quando vão à escola especial ou para às instituições para surdos. Ou seja,

[...] mesmos os surdos oralizados passam a fazer uma leitura de mundo somente a partir do uso da língua de sinais e, antes disso, suas possibilidades de participar ativamente com e na comunidade ouvinte são bastante reduzidas (GESUELI, 2006, p. 282 apud SOUZA, 1998).

Concluindo, considera-se então “identidade surda como sendo reprimida dentro da cultura ouvinte” (GESUELI, 2006, p.283), e para Gesueli (2006) para que a identidade linguística surda ocorra na prática é preciso que haja um encontro entre surdo-surdo, por isso da necessidade ter nas escolas a interação entre o professor ouvinte e o professor surdo, para que a criança surda possa interagir e participar das duas comunidades: surda e ouvinte.

Essa visão aparece no Decreto nº6.571/2008, no artigo 3, 2º parágrafo em que cabe a União à produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluindo aqui livros didáticos em “Braille, em áudio e libras, assim como laptops com sintetizador de voz e softwares para comunicação alternativa” (DECRETO Nº6.571, 2008, p.2).

A *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) registra que os Estados devem assegurar o acesso de pessoas com deficiência ao “ensino superior em geral, treinamento profissional segundo sua vocação”

(CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p.29). Essa orientação está presente no artigo 3, parágrafo 3 do Decreto nº6.571/2008, em que as instituições de ensino superior precisam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social do discente com deficiência.

No nono artigo do *Decreto nº6.571/2008* temos,

A admitir-se á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (grifos meus).

A partir desse artigo o Decreto nº6.571/2008 passou a ser considerado como um instrumento importante de fomento à educação inclusiva no Brasil, pois determinava o fechamento das escolas especiais em detrimento da matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Também previa dupla matrícula no âmbito do FUNDEB. Isto significava que o FUNDEB direcionava recurso para a escola comum receber o aluno com necessidades educacionais especiais, e no contra turno esse frequentava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o recurso era direcionado às instituições que prestavam esse serviço, que poderia ser a própria escola comum, uma escola polo ou outra instituição.

Para garantir um sistema educacional mais inclusivo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ser ofertado sempre no período apostado da escola comum, com a finalidade de complementar ou suplementar a escolarização regular e não para substituí-la.

O Decreto nº6.571/2008 foi revogado e no lugar temos o *Decreto 7.611/2011* que em seu artigo 14º trás uma nova redação:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial [...] (grifos meus).

Nesse novo texto, no *7.611/2011*, temos a retomada da ideia de que as escolas especiais devem, preferencialmente, oferecer escolarização para os alunos com necessidades educacionais especiais, dessa forma substituem as escolas comuns. A partir daí as escolas especiais passam a receber um duplo

financiamento, ou seja, recebem pela matrícula na escola especial e pela matrícula no Atendimento Educacional Especializado.

O novo decreto permite que as escolas especiais ofereçam a educação, disseminando a visão que podem ser espaços aptos a substituir a escolarização das classes comuns, afastando o pensamento de que é nas escolas comuns que se dá a inclusão.

Para “apaziguar” essa discussão, temos o *Parecer CNE/CEB nº13/2009* e a *Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009*, documentos baseados na *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), que orientam os sistemas educacionais na organização da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, logo essa modalidade não substitui a escolarização comum e define a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, e deve ser disponibilizado preferencialmente na rede pública de ensino. Dessa maneira, a Educação Especial torna-se complementar não substitui nem as escolas especiais nem as escolas comuns, e a matrícula não é exclusiva de nenhuma instituição, mas orienta-se preferencialmente nas escolas comuns.

Nessa perspectiva o *Parecer CNE/CEB nº13/2009* deixa claro que a escolarização inclusiva busca superar a ideia de que a Educação Especial substitui o ensino comum, por este motivo que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer em turno inverso ao da escolarização.

No *Parecer CNE/CEB nº13/2009* nos deparamos também com a regulamentação das matrículas, colocando que essas podem ser realizadas concomitantemente no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo contabilizadas duplamente do FUNDEB, conforme o Decreto nº6.571/2008.

Tanto o *Parecer CNE/CEB nº13/2009* como a *Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009* “bebem da fonte” do documento *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), pois possuem como propostas chave a implementação do *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) como instrumento essencial para a eliminação das barreiras para que esses estudantes tenham plena participação na sociedade e no desenvolvimento da aprendizagem. Esses documentos também reafirmam a tese de que a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns é uma ferramenta que

fomenta a inclusão, pois mantê-los apenas nas escolas especiais seria segregá-los.

E o último documento nacional a ser analisado é a *Lei 13.005/2014* que decreta o *Plano Nacional da Educação de 2014 a 2024*. Nesse vamos atentar para a meta quatro que estabelece como objetivo até 2024 a universalização do acesso à educação básica e ao *Atendimento Educacional Especializado*, preferencialmente na rede regular de ensino, e deve contemplar a população entre quatro e dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. As dezenove estratégias para atingir essa universalização estão descritos no *Decreto 7.611/2011*, dessa maneira podemos dizer que o *PNE 2014-2024* toma como base o artigo 24 da *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006). Esse artigo diz que para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade, os Estados deverão assegurar que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso ao ensino primário, secundário e superior em igualdade de condições. Para que isto ocorra os Estados terão de fazer adaptações de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, bem como garantir a construção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

3.1 AS INFLUÊNCIAS DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E NACIONAIS NA PRODUÇÃO DOS TEXTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Dando continuidade à análise das políticas públicas educacionais no campo da Educação especial, iremos discutir sobre o Contexto do Texto, campo que compõe a abordagem “Ciclo de Políticas” do sociólogo Stephen Ball e colaboradores.

Mainardes (2006, p.52) expõe que o contexto da produção de texto é onde os textos políticos são elaborados e articulados segundo a linguagem do interesse do público em geral, isso revela que esses textos são políticos e são representados de várias formas: como textos legais, oficiais e políticos, como pronunciamentos e como comentários formais.

Segundo Mainardes (2006) nesses textos iremos encontrar os termos chave, produzidos no contexto de influência, descritos de várias formas, sendo esses resultados de disputas e acordos entre os grupos que atuam dentro das diferentes áreas que controlam as representações da política. Outra

característica desse contexto é que eles possuem uma pluralidade de leituras já que também há uma pluralidade de leitores.

Esses textos políticos são resultados das diferentes influências, como vimos os documentos internacionais influenciam os documentos nacionais, já os estaduais recebem influências dos internacionais e nacionais, isso porque sua formulação envolve intenções e negociações e apenas algumas serão reconhecidas e legitimadas, isso significa que apenas algumas vozes serão ouvidas.

Para essa análise, no contexto da produção de texto, iremos destacar dois documentos produzidos no Paraná para a Educação Especial, a *Deliberação n°02/03* e a *Deliberação 02/2016*.

Ambas deliberações incluem normas para a modalidade de Educação Especial no Estado do Paraná. Por este motivo, como a segunda complementa a primeira, será tomada como base a *Deliberação n°02/2016*.

O capítulo I, da *Deliberação 02/2016*, trata do direito à educação. O primeiro e o segundo artigo fazem uma descrição de quem é o estudante da educação especial, “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.3).

No artigo 3 temos que a educação especial é “dever constitucional do Estado e da Família” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.4), a inclusão da família como instituição, também, responsável pelo processo de aprendizagem desses estudantes com necessidades educacionais especiais, é um debate presente na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), em que a “aprendizagem começa com o nascimento” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.5), por isso essa instituição também precisa ser responsabilizada. Tema também presente na *Declaração de Salamanca* (1994), em que “a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais” (p.13), e a participação da família se faz mais necessária em locais onde a escolarização não está presente, é por este motivo que os pais precisam ser vistos como “parceiros ativos” (p.14) na educação inclusiva por meio da participação nas decisões.

No capítulo II, artigo 5 da *Deliberação 02/2016* temos a descrição do que seria a função da educação especial, que é de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade [...]” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.4-5). E o

artigo 6 apresenta que a Educação Especial precisa assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais os seguintes elementos: “dignidade, identidade própria, reconhecimento e valorização das diferenças e potencialidades” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.5), desenvolvimento para a cidadania e participação social, econômica e política. Esses princípios são defendidos no artigo 3 da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007), em que os princípios gerais defendidos são:

[...] respeito pela dignidade [...] autonomia individual [...] liberdade de fazer as próprias escolhas [...] plena e efetiva participação e inclusão na sociedade [...] respeito e aceitação das pessoas com deficiência [...] igualdade de oportunidades [...] acessibilidade [...] respeito pelo desenvolvimento das capacidades [...] e pelo direito de preservar sua identidade (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p.17-18).

Em linhas gerais esses princípios também estão presentes no artigo III da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (1999), em que os Estados são responsáveis por tomar medidas de “caráter legislativo, social, educacional, trabalhista [...] necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência [...] e proporcionar a sua plena integração à sociedade [...]” (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 1999, p.3).

E por último, a *Declaração de Salamanca* (1994) descreve que a tendência da política nas últimas décadas reforçam os princípios “[...] de promover integração e participação e de combater a exclusão” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.5), já que valores como inclusão e participação são elementos essenciais para que os estudantes com necessidades educacionais especiais consigam fruir de seus direitos.

As *Deliberações 02/03* e *02/2016* apresentam a Educação Especial como sendo uma modalidade de ensino que assegura aos estudantes recursos, apoios e serviços educacionais especializados que tem como finalidade apoiar, “complementar e suplementar” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.8) a escolarização. No Paraná a Educação Especial é oferecida na rede regular e, também, nas instituições especializadas. O artigo 8 da *Deliberação 02/2016* orienta que as matrículas devem

ser realizadas “preferencialmente na rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado ofertado no contraturno, em sala de recursos multifuncionais” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.5), já no artigo 9, do mesmo documento, temos que a decisão sobre a matrícula, nas redes regulas ou especiais, cabe aos discentes e/ou aos responsáveis.

As *Deliberações 02/03 e 02/2016* adotam o termo necessidades educacionais especiais para se referir aos discentes (crianças, jovens e adultos) que precisam de atendimento especializado por causa da “elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender” (PARANÁ, 2010, p.1). Essa terminologia também é usada para “deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educativas que ele requer” (PARANÁ, 2010, p.1).

O conceito de necessidades educacionais especiais também é utilizado no documento *Declaração de Salamanca* (1994) em que a educação especial precisa estar pautada em uma pedagogia que acredite que os estudantes possam aprender juntos, e “assume que as diferenças humanas são normais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA p. 4). Por isso defende que a aprendizagem pode ser adaptada às necessidades individuais de cada aluno, e não ao contrário, em que eles devam se adaptar às condições e conhecimentos pré-estabelecidos pela instituição escolar.

Em relação à acessibilidade a *Deliberação 02/2016* apresenta que esse processo é importante para “que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.29) e que deve ocorrer em “todos os espaços escolares, de modo a permitir a livre circulação das pessoas com deficiência” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.26). Essa acessibilidade deve estar presente nas “edificações [...] nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação, nos transportes” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.9).

Essas recomendações estão presentes na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2007) em que a acessibilidade deve “possibilitar às pessoas com deficiência [...] viver de forma independente” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007, p.21), e para que isso se efetive é preciso que os Estados forneçam às pessoas com deficiência acesso “ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação [...]” (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2007,

p.21).

Observamos que nas *Deliberações 02/03 e 02/2016* o Atendimento Educacional Especializado é enfatizado por ser visto como um instrumento para a promoção da “igualdade de oportunidades e para a valorização da diversidade” (PARANÁ, 2010, p.2), pois é por meio desse atendimento que a escola poderá proporcionar recursos para efetivar o processo de aprendizagem. No Paraná, o Atendimento Educacional Especializado “deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, sendo na própria escola ou em outra [...]” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p.8).

Entende-se por Atendimento Educacional Especializado os serviços de:

[...] acessibilidade nas edificações; professores de equipe técnico-pedagógica especializados; intérprete ou tradutor; profissionais de apoio para alimentação, higiene e locomoção do estudante; adequação de número de alunos por turmas; flexibilização e adaptação curricular; educação bilíngue; acessibilidade em Braille [...] (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p. 9)

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PRÁTICA ESCOLAR

Neste capítulo serão apresentados os efeitos das políticas educacionais sobre Educação Especial no contexto da prática, para isso daremos continuidade à abordagem do ciclo de políticas, pois o objetivo é fazer uma análise da trajetória da Educação Especial desde sua formulação até a sua implementação nas instituições escolares, evidenciando assim a relação entre o macrocontexto, que são os documentos dos organismos internacionais, e o microcontexto que é a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais de duas escolas localizadas no município de Londrina-Paraná.

Sobre o contexto da prática Mainardes (2006) ressalta que é nesse campo que o texto político pode ser submetido a várias interpretações, isso ocorre pois os sujeitos que leem os documentos oficiais e os textos legais fazem uma releitura no momento de pôr em prática, pois estão inseridos em contextos diferentes, carregam histórias e experiências pessoais que interferem nessa releitura. Nesse campo também é possível enxergar os efeitos e as consequências das políticas quando são implementadas na realidade. Ou seja, “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]” (MAINARDES, 2006, p. 53 apud BOWE et al., 1992, p.22).

Isso demonstra, segundo Mainardes (2006), que os profissionais educacionais (professores, funcionários, direção, equipe pedagógica) “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53). Por este motivo faz-se necessário compreender o pensamento desses profissionais na educação com o intuito de desvendarmos como se dá o processo de implementação da política da Educação Especial no “chão” das escolas.

Podemos afirmar então que o contexto da prática refere-se à escola, pois é ela quem recebe os textos legais e os documentos oficiais “e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto da influência) e escrito (contexto da definição de texto)” (FANIZZI, 2016, p. 4).

Na perspectiva de Fanizzi (2016) o contexto da prática ganha destaque por ser o lugar em que as transformações podem ocorrer, ou seja, é na escola que conseguimos visualizar como as políticas internacionais e os documentos

oficiais nacionais produzem efeitos. É no contexto da prática que os profissionais da educação fazem uma releitura dos textos oficiais e podem rejeitar, ignorar, criar e recriar novos projetos ou, ainda, selecionar partes desses documentos, segundo seus propósitos.

Para discutir o contexto da prática, Fanizzi (2016) salienta que é essencial compreender os conceitos de recontextualização e de hibridismo do autor Ball (2001), pois esses “correspondem a processos por meio dos quais os diferentes textos que circulam pelo meio educacional são produzidos e disseminados” (FANIZZI, 2016, p. 5).

Para os autores Lopes, Cunha e Costa (2013) a noção de recontextualização está no centro das discussões do autor Ball sobre o ciclo de abordagens. Para Ball (2001) a recontextualização é “a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretação de sentidos, constituindo híbridos culturais” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.393).

Nesse sentido, podemos dizer que no contexto da influência os documentos produzidos pelos organismos internacionais representam várias vozes, pois participam de sua construção vários líderes de várias nações. Quando os documentos oficiais nacionais e estaduais são produzidos no contexto da produção de texto significa que vários colaboradores participaram na construção de um único texto, logo esse documento já não é o mesmo, foi recontextualizado; e quando esses chegam às escolas são novamente recontextualizados, isto é, mais uma vez os textos oficiais foram transformados por meio das leituras e releituras dos atores educacionais que o colocarão em prática por meio de suas ações, pensamentos, e falas.

Lopes, Cunha e Costa (2013, p.393) especificam que “[...] a circulação dos textos e discursos implica a circulação de ideias, concepções e valores dos atores sociais que atuam no campo da educação [...]”, são essas ideias, concepções, valores e ações dos profissionais educacionais em relação à Educação Especial que pretendemos analisar e expor neste capítulo.

Para apreender as concepções, o pensamento e os valores dos profissionais da educação, bem como dos estudantes que frequentam a sala de recursos multifuncionais, foi utilizado como técnica de investigação a observação participante.

Para os autores Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) a observação participante faz parte de uma abordagem metodológica “no qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados [...]” (MÓNICO, ALFERES, CASTRO E PARREIRA, 2007, p. 724 apud PAWLOWSKI, ANDERSEN, TROELSEN, & SCHIPPERRIJIN, 2016). Isso quer dizer que para se ter uma observação direta na coleta dos dados é necessário que o pesquisador tenha um contato direto e frequente com o grupo observado.

Como o propósito dessa pesquisa é de identificar na prática se a política da Educação Especial do estado do Paraná se concretiza no “chão” da escola é crucial observar e analisar os comportamentos, os valores, os pensamentos, as situações do grupo observado, que no caso desse trabalho são os professores, estudantes, equipe pedagógica e diretiva. Por estar trabalhando em duas escolas, uma como professora de disciplina regular e na outra como professora da Educação Especial, transito em “dois espaços”, essa realidade produz condições favoráveis para que ocorra uma imersão nos eventos, nos acontecimentos, nas discussões sobre a Educação Especial no interior dessas instituições, e, assim, obter informações mais profundas.

Segundo Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017),

A observação participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move [...] proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais [...] (MÓNICO; ALFERES; CASTRO E PARREIRA, 2017, p. 727)

Por isso, a observação participante foi utilizada para absorver, compreender, apreender como se dá o processo da inclusão na realidade escolar, por meio da observação e registros dos comportamentos, falas, opiniões e ações espontâneas dos professores, alunos, pedagogos e diretores.

Em relação ao campo de observação foram escolhidas duas escolas, o Colégio 1 situado na região central da cidade de Londrina, e o Colégio 2 localizado na região norte da mesma cidade. Essa escolha se deu por causa da atuação nessas como professora, e como já mencionado em cada uma delas a função é diferente, podendo assim obter mais informações.

As informações sobre a identificação dos colégios foram retiradas do documento Projeto Político Pedagógico, ambos disponíveis na internet e datados no

ano de 2010. A última atualização ocorreu em 2019, entretanto não estão disponíveis no meio eletrônico. A versão de 2019 foi solicitada, contudo não houve pronto atendimento do documento.

O Colégio 1 é uma escola de médio porte. Segundo o *Projeto Político Pedagógico* o espaço físico da escola é de 2.617,69 metros quadrados, sendo constituído por três blocos, no bloco um temos quatro salas e no bloco dois sete salas de aula, e no terceiro bloco encontra-se a diretoria, secretaria, sala de professores, dois sanitários, duas salas destinadas à equipe pedagógica e duas salas adaptadas para arquivo morte e biblioteca. Essa estrutura física permanece atualmente.

Sobre o perfil da comunidade escolar do Colégio 1, o *Projeto Político Pedagógico* (2010a) aponta que à maioria dos discentes residem próximos à escola, são predominantemente brancos, 62% se declaram brancos e 26% como afrodescendentes. Sobre a religião da comunidade escolar 61% são católicos e 26% evangélicos. No que se refere à renda familiar 44% dos pais dos estudantes informaram que estão na faixa de renda entre quatro a seis salários mínimos. O grau de instrução dos pais demonstra que o nível de escolarização é alta, 27% concluíram o Ensino Superior e 30% concluíram o Ensino Médio.

O Colégio 2 que está localizado na zona norte de Londrina, segundo o *Projeto Político Pedagógico* (2010b), tem um perfil econômico heterogêneo, predominando a atividade do terceiro setor, comércio. Sendo bastante comum o trabalho informal e autônomo. Quanto ao nível de escolarização dos pais temos um índice baixo de pessoas com Ensino Superior, prevalecendo à conclusão do Ensino Fundamental, sendo que a taxa de analfabetos passa de 5%. A renda familiar da maioria dos estudantes está na faixa de três a cinco salários mínimos. O Colégio conta com aproximadamente dois mil alunos, distribuídos em 46 turmas, atuando nos três períodos até 2019.

Durante esse capítulo vou caracterizar as duas escolas por Colégio 1 e Colégio 2. Do Colégio 1 foi observado dois alunos, uma aluna cadeirante e o aluno b. Já do Colégio 2 os alunos que aparecem nas observações são o aluno G e Y. Esse recurso será utilizado para preservar a identidade dos estudantes e a identificação das escolas.

Sobre o espaço físico do Colégio 1, encontramos no último parágrafo do documento que o “pátio é grande, necessitando de adaptações para

atender os alunos, principalmente os com deficiência física” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010a, p.4). No Colégio 1 há uma aluna cadeirante, e em relação a acessibilidade temos como ponto favorável que o pátio que liga os blocos não há escadas, na última reforma, em 2019, o pátio principal recebeu rampas para melhorar a locomoção. Normalmente a mãe entra de carro pelo o portão maior que dá acesso ao pátio para deixar e buscar a aluna, pois na rua não há sinalização específica para embarque e desembarque de pessoas com deficiência. E o ponto negativo é que o banheiro, mesmo tendo passado pela reforma, não foi adaptado, suas portas, tanto da entrada como dos sanitários, são estreitas dificultando a entrada dessa aluna com a cadeira de rodas.

No *Projeto Político Pedagógico* (2010) do Colégio 1 nos deparamos com a questão de que tipo de aluno deve ser formado pela escola, e segundo o documento,

[...] os dados recolhidos entre os professores demonstram que é visível a preocupação com os valores morais e éticos na formação desejada para seus alunos [...] preocupação em realizar um trabalho que incentive o desenvolvimento da identidade e da autonomia dos alunos na constituição de valores que os levem a se posicionar nas relações sociais na escola e na comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010a, p.33)

Percebemos que os instrumentos essenciais para a aprendizagem, no Colégio 1, são os valores éticos e morais, que a função do professor é de desenvolver a identidade e a autonomia nos discentes. Esses princípios são defendidos na *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos* (1990, p. 3) pois para se ter uma aprendizagem é preciso além de ensinar “ [...] a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas” é essencial desenvolver nos estudantes “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” para que os “seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade [...] tomar decisões[...]”. E o outro objetivo da educação, segundo a *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos* (1990, p. 3) “é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade”.

E para que todos os alunos desenvolvam a identidade e a autonomia o documento *Projeto Político Pedagógico* (2010a) explica que

[...] as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm, no [Colégio 1], o seu direito de atendimento especializado respeitado através de ações compartilhadas com profissionais de outras áreas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010a, p.35).

Primeiramente observamos que no documento do Colégio o termo utilizado para se referir ao público alvo da Educação Especial é necessidades educacionais especiais em consonância com a *Declaração de Salamanca* (1994) e com as *Deliberações 02/03 e 02/2016* do estado do Paraná. Em segundo, que o direito da inclusão do aluno com necessidades especiais educacionais está diretamente ligado ao Atendimento Educacional Especializado, que no Paraná a ênfase dada é para as Salas de Recursos Multifuncionais.

No *Projeto Político Pedagógico* (2010a, p.36) consta que foi realizado uma pesquisa com os professores para identificar qual instrumento seria necessário para melhorar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O resultado foi que 50% dos docentes entendem que a capacitação dos professores com temas sobre Educação Especial poderiam melhorar as práticas educativas; 25% apostam que a união entre alunos inclusos, demais alunos, pais e professores são elementos importantes para uma inclusão; 23% acreditam que a inclusão é resultado da diversificação das avaliações; 13% dos professores responderam que a paciência e a perseverança levariam à inclusão; e 6% concordam que a adaptação do currículo e das avaliações seja responsável pela inclusão.

Sobre a capacitação dos professores, a *LDB* (1996) assegura no artigo 59, inciso III que:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 19).

Esse artigo nos mostra que os professores precisam ter conteúdos básicos da Educação Especial em sua formação inicial, assim como devem participar de cursos de formação continuada. Logo, a preocupação dos professores do Colégio 1 está contemplada na lei. Contudo, o que acontece na prática é que são ofertados, para professores da classe comum, poucos cursos pelo Núcleo Regional de Educação nessa área. Quando têm alguns cursos são poucas as vagas. Outro

agravante é que nem todos os professores acham relevante fazer cursos nessa área.

Como exemplo, no dia 11 de setembro de 2019 o Núcleo Regional de Educação do município de Londrina ofereceu um curso chamado *Conexão Professor em Ação Educação Especial*, em que cada escola deveria formar grupos com seis participantes, sendo distribuída uma vaga para a direção, uma para pedagogo, uma para o professor da Educação Especial e três para os professores das disciplinas regulares. Esse curso tinha como finalidade despertar nos professores e na equipe pedagógica e diretiva a empatia pela inclusão.

O site *Dia a dia Educação*, da Secretaria da Educação do Paraná, diz que o curso *Conexão Professor em Ação Educação Especial* “pretende discutir encaminhamentos metodológicos, ações pedagógicas e estratégias que viabilizem ao estudante com deficiência, ou outra especificidade, seu desenvolvimento e participação das propostas educacionais”. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. *Conexão Professor em Ação Educação Especial*, 2019, p.1)

A formação ocorreu em quatro momentos, totalizando 40 (Quarenta) horas, sendo o primeiro momento de curso presencial, com duração de oito horas, organizado pelo Núcleo Regional de Londrina, em que, pelo cronograma foi apresentado o curso, as áreas específicas, estudos de casos e estações do conhecimento.

O segundo momento foi realizado em ambiente virtual, pela plataforma *e-escola*, onde foram realizadas leituras de material sobre as áreas específicas da educação especial e perguntas de múltiplas escolhas sobre os textos.

A terceira etapa contabilizou mais quatro horas presenciais, esse encontro deveria ser organizado pelo grupo formado pelas escolas para discutir sobre o Plano de Intervenção, nesse plano, a escola deveria mostrar como é feita a inclusão dos alunos da Educação Especial.

E por último, o Núcleo de Educação Regional de Londrina organizou um seminário para a exposição das ações que deram certo nas escolas sobre inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em relação à formação dos grupos de estudo nas escolas, no Colégio 1 foram compostos dois grupos, a seleção dos professores das disciplinas comuns ocorreu por meio de sorteio, pois tiveram muitos inscritos. Isso demonstra que a capacitação ainda é uma preocupação entre os professores para melhorar a

inclusão dos estudantes da Educação Especial. Já no Colégio 2 encontramos uma resistência em relação a participação dos professores, pedagogos e direção. Por este motivo, foi formado apenas um grupo, pois os professores das disciplinas comuns alegaram que o fechamento do trimestre estava próximo e por isso a prioridade naquele momento era aplicar as avaliações e não participar do curso. Na tentativa de reverter esse quadro, foi entrado em contato com o Núcleo Regional de Educação de Londrina, no setor responsável pela Educação Especial, e relatado que os professores estavam preocupados com a “liberação” para não levarem falta e que não poderiam faltar por causa das avaliações. O setor responsável orientou os professores dizendo que as escolas liberariam os docentes para o curso, sem acréscimo de faltas, e que poderiam deixar as avaliações para que fossem aplicadas por outros agentes educacionais.

Apesar do comunicado enviado pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina, no dia da primeira etapa do curso presencial apenas compareceu a professora da Educação Especial. Essa atitude revela que não basta serem ofertados cursos, é importante também que os professores, pedagogos e equipe diretiva retirem a Educação Especial do segundo plano, valorizando-a. Esta é a única maneira de mudar o pensamento, as atitudes e as práticas pedagógicas voltadas a uma educação inclusiva.

Sobre a primeira etapa da formação foram realizadas oficinas no período da tarde e da manhã com os seguintes temas: surdez, transtornos específicos (dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH), altas habilidades, deficiência visual, déficit intelectual e diferenciação curricular. Basicamente as palestras trataram de explicar cada especificidade com base na área da saúde, mostrando que as escolas não estão preparadas para a inclusão, entretanto, os professores precisavam criar métodos para entender as necessidades individuais de cada aluno. Ou seja, a demanda do professor na inclusão é de reconhecer as diferenças e propor atividades diferenciadas para estimular a aprendizagem.

Entretanto, nenhuma das palestras apresentaram exemplos de métodos e de recursos que poderiam auxiliar os professores a adaptarem suas aulas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Na oficina adaptação curricular, por exemplo, a discussão ficou sobre a necessidade de se diferenciar o currículo para os alunos da Educação Especial segundo as necessidades

individuais.

A terceira fase não aconteceu na prática nas duas escolas, pela dificuldade de reunir os membros do grupo para construir o Plano de Intervenção, uma vez que, a hora atividade não coincidia, os professores trabalham em escolas e turnos diferentes prejudicando assim o encontro entre eles. No Colégio 1 para resolver esse empasse foi criado grupo de nas redes sociais para cada um contribuir com o planejamento, e no 2 como ninguém participou, esse planejamento foi realizado apenas pela professora de Educação Especial.

O seminário para a exposição das ações foi realizado com poucos integrantes, foram selecionados alguns representantes de algumas escolas para descrever sobre experiência, positiva ou negativa, da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os relatos ficaram voltados para as experiências negativas, os professores expuseram as dificuldades enfrentadas para a inclusão, a mais citada foi a dificuldade em adaptar os conteúdos segundo cada necessidade.

O Núcleo Regional de Educação de Londrina vem realizando no final no ano um encontro com os professores da Educação Especial, com a finalidade de aperfeiçoar os conteúdos e realizar trocas de experiências. Em 2019 foi produzido o 3º Encontro e as palestras foram ministradas pelo *Instituto Neurosaber*. Esse encontro foi realizado no período na manhã com o tema sobre autismo, e a tarde o tema era sobre atenção e memória. A palestra sobre autismo destacou as características “típicas” do quadro autista como restrição de interação social e comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. A partir das devolutivas dos professores da Educação Especial notamos que a preocupação desses cursos é de descrever, com base na área da saúde, as áreas específicas dos transtornos e deficiências, ficando em segundo plano a discussão sobre como se dá na prática a inclusão desses estudantes.

Observamos que os profissionais da educação se sentem despreparados para trabalhar com os alunos da Educação Especial, sendo uma queixa recorrente na sala dos professores a falta de preparo e a insegurança de como preparar aula, como adaptar o material didático e como incluir na rotina da escola esse aluno com necessidades especiais.

Identificamos que algumas falas dos professores foram transformadas em jargões quando nos referimos à inclusão escola, falas como “falta

de formação, me sinto despreparado, classes lotadas, falta de conhecimento para adaptar materiais didáticos, esse aluno não tem como aprender”, são expressões que evidenciam que as escolas analisadas possuem limitações na hora de pôr em prática a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa insegurança faz com que muitos professores utilizem o processo da socialização para justificar o não aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais. A título de exemplo, no Colégio 1 ao retomar o ano letivo de 2020 os professores do período da manhã questionaram a aprovação do aluno “B” que é autista. O questionamento se deu, pois o aluno “B” apresenta características “típicas” como comprometimento da fala e da escrita, restrição na interação social, comportamentos repetitivos e interesse restrito por biografias de personagens famosos. Esses traços afetam diretamente na aprendizagem do discente, por isso os professores contestaram sua aprovação do oitavo para o nono ano, pois na visão deles, ele não conseguirá acompanhar a turma. A professora da Educação Especial que acompanhou o aluno “B” no oitavo ano explicou que no final do ano letivo a mãe foi chamada na escola para discutir sobre a vida escolar do estudante, visto que os “tiques” do estudante estavam piorando, aparentando regressão na aprendizagem. Como solução foi proposto à mãe que procurasse outros cursos, outros especialistas. Entretanto, a mãe disse que a escola ainda seria a opção dela, pois o filho estava tendo contato com os outros. Depois desse comentário, alguns professores se posicionaram dizendo que manter ele na escola era mesmo a melhor opção por causa da socialização.

Primeiramente precisamos levantar uma reflexão sobre a socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que, observando o aluno “B” na sala de aula e no intervalo o mesmo sempre se encontra sozinho, para fazer trabalho em grupo é necessário que a professora de apoio dele peça a algum grupo para incluí-lo.

O autor Prieto (2006) ressalta que os professores precisam mudar o pensamento que relaciona diretamente inclusão com a socialização, segundo ele o docente,

[...] deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos (PRIETO, 2006, p. 60).

Para os autores Gomes e Gonzalez Rey (2007) quando a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais fica limitada à socialização ocorre também uma limitação no desenvolvimento humano desse estudante. Ou seja, criou-se entre os docentes uma:

[...] tendência de considerar a inclusão escolar uma possibilidade de socialização, muito mais relacionada ao objetivo de aproximação, interação e convivência de tais alunos com o restante da sala do que a um real desenvolvimento cognitivo e social (GOMES; GONZALES RAY, 2007, p. 413).

Em relação à aproximação do processo de inclusão e socialização observei, nas salas de aulas, que a convivência e a aproximação dos alunos com necessidades educacionais especiais com os alunos da classe comum parecem depender do quanto esse aluno da Educação Especial se aproxima da “normalidade”. Em outras palavras, quanto mais os discentes com necessidades educacionais especiais se distanciam do “padrão” de comportamento maior é a segregação e exclusão dele no convívio escolar.

Essa analogia foi verificada, pois percebemos no cotidiano escolar que têm alunos com necessidades educacionais especiais que se socializam com os outros, isto é, ao longo no ano letivo fazem amizades, se aproximam dos professores, constroem elos afetivos, já outros não conseguem estabelecer interações sociais, ficando isolados na sala de aula e no intervalo, não são incluídos nem nos trabalhos em equipe. Ao observar quem “alcança” e quem não “alcança” essa socialização percebemos que ela está relacionada os padrões de normalidade, ou seja, quem apresenta maior dificuldade na fala, na escrita, quem tem dificuldade em interagir com o outro, quem tem interesses restritos, sofre maior probabilidade de ser excluído do convívio escolar.

Na pesquisa incorporada no *Projeto Político Pedagógico* (2010a) do Colégio 1, 25% dos docentes afirmaram que a união entre aluno incluído e aluno com necessidades especiais educacionais é importante para haver inclusão escolar. Fundamento presente na *Declaração de Salamanca* (1994), em que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Acredita-se que colocando todos os alunos, com necessidades educacionais especiais e sem necessidades educacionais especiais, em uma sala de aula possam aprender que as diferenças humanas são normais, e por consequência concretizar a inclusão escolar. Como exposto no parágrafo acima, na prática essa convivência nem sempre é benéfica, podendo gerar mais exclusão do que inclusão.

Com base na pesquisa contida no *Projeto Político Pedagógico* (2010^a, p.36) do Colégio 1, os dados revelam que 13% dos professores colocam valores como paciência e perseverança fundamentais para a inclusão social. Nesse sentido, Gomes e Gonzalez Rey (2007, p. 415) indicam que os professores por insegurança e medo estabelecem uma ligação entre inclusão escolar “práticas sociais compensatórias”, ou seja, buscam compensar e justificar a não inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais com “ações humanitárias” (GOMES; GONZALEZ REY, 2007, p. 415). Em outras palavras, no lugar de destacar ações pedagógicas que busquem uma aprendizagem significativa, o professor busca compensar essa falta de capacitação com ações voltadas para valores morais e éticos, no caso da pesquisa, os valores ressaltados são a paciência e a perseverança.

E por último, a adaptação curricular foi mencionada, pelos professores do Colégio 1, como instrumento para melhorar a inclusão. Sobre a flexibilização curricular na pesquisa 23% dos professores indicam a diversificação da avaliação como instrumento necessário para a inclusão, e 6% apontam que a adaptação do currículo é importante.

Com relação à adaptação curricular, no *Projeto Político Pedagógico* (2010 b, p.56) do Colégio 2, observa-se que é função da equipe pedagógica “orientar e acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nos aspectos pedagógicos, adaptações físicas e curriculares e no processo de inclusão na escola; e cabe aos discentes “ [...] realizar ajustes ou modificações no processo de intervenção educativa” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010 b, p.58).

Na *Declaração de Salamanca* (1994), temos que,

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

Já na 02/2016 no artigo 13, inciso VI, temos que a “flexibilização e adaptação curricular, [deve estar] em consonância com o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino” (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p. 9). E complementa no parágrafo único que:

Entende-se por flexibilização curricular a que considera o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de ensino, respeitada a frequência obrigatória (DELIBERAÇÃO 02, 2016, p. 9-10).

Com base nos documentos a adaptação curricular necessita que o professor conheça as peculiaridades, as individualidades dos seus alunos com necessidades educacionais especiais e a partir desse reconhecimento elaborem instrumentos que facilitem o processo de ensino-aprendizado. A flexibilização pode ocorrer por meio de métodos de ensino mais acessíveis, na busca por materiais didáticos diversificados, na aplicação de avaliações diferenciadas.

Observando na prática os desafios da adaptação curricular, primeiramente foi visto que muitos professores da sala regular não assume a responsabilidade sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, apontando esses como “alunos da sala de recursos”, isso significa que cabe ao professor da educação especial se preocupar com a adaptação das atividades. Outra dificuldade que ouvi dos docentes regentes é em relação à quantidade de alunos por turma, com muitos estudantes para se preocupar falta tempo para planejar métodos e atividades diferenciadas, além da falta de capacitação já mencionada anteriormente.

Na prática, notam-se que os professores até possuem boa vontade em realizar adaptação curricular, entretanto a realidade traz limitações, como salas lotadas, o cumprimento de burocracias que tomam tempo do professor, a falta de capacitação, visto que, como já relatado os cursos ofertados pelo Núcleo de Educação Regional de Londrina discutem a importância de ser ter a flexibilização curricular, contudo não apresentam modelos, materiais e estratégias para se pôr em prática essa adaptação do currículo.

Outro desafio presenciado é em relação à resistência por parte de alguns professores, pois esses não levam em consideração as necessidades especiais dos alunos da Educação Especial. Como professora da sala de recursos multifuncionais, no período da tarde, quando os alunos pediam intervenção nas avaliações, ao entrar em contato com o professor da área sobre algumas mudanças “pequenas” que poderiam ser realizadas nas avaliações, com o objetivo de facilitar a resolução, muitos não se mostraram abertos a essas modificações. Por meio das observações e da minha prática docente na Sala de Recursos Multifuncionais, verificou-se que alterações nas avaliações como diminuir a quantidade de perguntas, aumentar o tempo para a resolução, colocar anúncios mais objetivos, foram recusados pelos professores, pois alegam que esses estudantes possuem capacidade para resolver a prova no jeito que foi apresentada, não apresentam dificuldades, mas sim “preguiça”.

Outro exemplo, sobre como na prática a adaptação curricular é comprometida, ocorreu no Colégio Estadual 2 quando um aluno, do sexto ano, foi encaminhado à Sala de Recursos Multifuncionais porque sofreu um acidente, e ao machucar sua mão perdeu temporariamente a mobilidade, não podendo escrever. Dessa forma, a equipe pedagógica pediu ajuda para que eu, professora da Educação Especial, fosse a “mão” dele nas avaliações trimestrais. Quando o aluno começou a levar as provas para realizarmos observei que os professores não se atentaram para as adaptações, mesmo sendo orientados. A prova de arte, por exemplo, pedia para que o estudante desenhasse e pintasse; na prova de geografia era necessário pintar os mapas; na avaliação de matemática era para desenhar um gráfico. Ficando evidente que, mesmo sendo mínimas, as adaptações das atividades são necessárias.

No artigo 15 da *Deliberação 02/2016* temos que:

Os professores especializados [...] devem orientar e trabalhar em sintonia com os professores da classe regular e atender os estudantes, bem como proceder às orientações necessárias aos demais membros da comunidade escolar (DELIBERAÇÃO02, 2016, p.10).

Essa orientação é observada nas falas dos profissionais da equipe da Educação Especial, do Núcleo Regional de Londrina, quando eles salientam, nos encontros, a necessidade de realizarmos um trabalho colaborativo. Por trabalho

colaborativo retomamos a seguinte ideia:

[...] é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns (MENDES; ALMEIDA, TOYODA, 2011, p.85).

Essa divisão de responsabilidade entre o professor regular e o da Educação Especial aparece no *Projeto Político Pedagógico* (2010a), do Colégio 1,

O professor especialista orienta os professores da classe comum nas adaptações curriculares, avaliações e metodologias, bem como participa de Conselhos de Classe e reuniões de pais, inclusive ministrando palestras aos pais e professores enfocando temas como: hábitos de estudo, adolescência, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, deficiência intelectual, inclusão das pessoas com necessidades especiais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010a, p. 54).

Já no *Projeto Político Pedagógico* (2010b), do Colégio 2, o trabalho colaborativo aparece descrito nas funções específicas de cada agente educacional. Cabe à equipe pedagógica:

Manter contato com os professores dos serviços e apoios especializados de alunos com necessidades educacionais especiais, para intercâmbio de informações e trocas de experiências, visando à articulação do trabalho pedagógico entre Educação Especial e ensino regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010b, p. 56).

E é função dos docentes:

Participar de reuniões e encontros para planejamento e acompanhamento, junto ao professor de Serviços e Apoios Especializados, da Sala de Apoio à Aprendizagem, da Sala de Recursos e de Contraturno, a fim de realizar ajustes ou modificações no processo de intervenção educativa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010b, p.58).

Ou seja, no documento do Colégio 2 o trabalho colaborativo vem especificado segundo a função desempenhada na instituição escolar, sendo

responsabilidade da equipe pedagógica fazer a conexão entre os professores da Educação Especial e do ensino regular, para o “intercâmbio de informações e trocas de experiências”, e pertence ao corpo docente a participação em reuniões e encontros com os professores da Educação Especial para realizarem em conjunto os “ajustes e modificações” no currículo.

Na prática temos que a comunicação entre o professor da sala comum e da Educação Especial é muito frágil, principalmente por causa da “falta de tempo” para os encontros entre eles. As falas dos professores, tanto do ensino regular quanto na Educação Especial, indicam que era necessário ter espaço e tempo para os encontros e assim poderem planejar as atividades que serão ensinadas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Alegam também que a comunicação fica restrita a sala de aula, no momento que o professor dá uma pausa na aula é onde ocorre a troca de informações.

Outro agravante é quando o professor da Sala de Recursos Multifuncionais em um período está em uma escola, e no outro período em outra escola. Por exemplo, no período da manhã estou no Colégio 1, como professora regente da disciplina de sociologia, já no período da tarde estou no Colégio 2 como professora da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncional. Como a Sala de Recursos Multifuncional atende alunos no contra turno, ter um diálogo próximo com os professores da manhã é restrito, já que de manhã estou em outra escola, lecionando outra disciplina. Notamos então que esse trabalho colaborativo, na maioria das vezes, acontece de forma superficial, na troca de mensagens pelas redes sociais, ou por recados deixados em um papel.

Logo, notamos que o trabalho colaborativo, exposto nos documentos, é visto pelos professores como um instrumento importante, só que, para pôr em prática é necessário que os estabelecimentos de ensino e o Núcleo Regional de Educação estabeleçam uma organização capaz de “criar” espaços dedicados à troca de informações e de conhecimentos, para que os professores regentes e da Educação Especial, combinem conhecimentos e habilidades específicas com o intuito de produzir novas formas de aprender, colaborando entre si para que a adaptação curricular também se concretize.

No *Projeto Político Pedagógico* (2010a), do Colégio 1, detectamos que o trabalho do professor da Educação Especial é também de:

[...] orientar o professor [da sala comum] no encaminhamento de

situações discriminatórias em sala e nas dificuldades de acompanhamento do currículo regular, podem-se proporcionar alternativas para problemas práticos e evitar exposição e frustrações. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010a, p. 36).

A função participativa e colaborativa é exposta na citação acima, demonstrando que o modelo de ensino colaborativo é um instrumento para promover a divisão da responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais, e que esse apoio mútuo possa ser capaz de combater ações discriminatórias dentro das salas de aula, pois com base na troca de conhecimentos os professores da sala comum estarão preparados para lidar com atitudes segregacionistas, podendo intervir de forma positiva, evitando as exclusões.

De acordo com o *Projeto Político Pedagógico* (2010a, p.53), do Colégio 1, a instituição entende que “todos os alunos que estão matriculados devem ser bem sucedidos”, e para que todos possam obter sucesso no processo de aprendizagem a partir de 2004 os docentes começaram a aplicar a Avaliação Educacional no Contexto Escolar. Segundo o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional do Paraná,

[...] esse processo de avaliação possibilita a identificação dos sucessos, das dificuldades e fracassos, apoiando encaminhamentos e tomadas de decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, estrutural, administrativa ou de saúde. As informações obtidas permitem conhecer, descrever, compreender, explicar, prever e formular um juízo de valor acerca da realidade avaliada e permitem também tomar decisões educativas, sociais e terapêuticas, para prevenir possíveis distorções ou disfuncionalidades, ou para modificar e, em suma, otimizar – quando necessário – a realidade avaliada. (PARANÁ, 2012, p. 9)

Ou seja, a Avaliação Educacional no Contexto Escolar é um instrumento utilizado e aplicado pelos professores da sala comum, da educação especial e da equipe pedagógica com o propósito de identificar alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, que tenham atrasos acadêmicos, distúrbios de aprendizagem ou que demonstram grande facilidade na aprendizagem. Esse reconhecimento inicial é importante para que os profissionais da escola possam encaminhar os estudantes para serviços e apoios especializados.

Segundo o *Projeto Político Pedagógico* (2010a), do Colégio 1, a

Avaliação Educacional no Contexto Escolar está relacionada com o sucesso na aprendizagem, pois quando os alunos são identificados com alguma necessidade educacional à instituição entra em contato com a família para orientá-los a buscarem apoio especializado para complementar o desenvolvimento desse aluno.

No documento do Colégio 2 o trabalho a Avaliação Educacional no Contexto Escolar é descrito como responsabilidade da equipe pedagógica e do professor regente. Compete ao docente

Participar do processo de avaliação educacional no contexto escolar dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, sob coordenação e acompanhamento do pedagogo, com vistas à identificação de possíveis necessidades educacionais especiais e posterior encaminhamento aos serviços de apoios especializados da Educação Especial, se necessário (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010b, p. 58).

No Colégio Estadual 2 a pedagoga do período vespertino realiza uma triagem nas salas que são de sua responsabilidade para identificar as “dificuldades acentuadas de aprendizagem”, e depois encaminha os nomes e as dificuldades para a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Durante o ano de 2019 e início de 2020 presenciei que o processo dessa avaliação não chega até o fim, isso ocorre por dois problemas: os professores regentes e a família. Como citado acima o docente deve participar do processo avaliativo, uma vez que é ele que tem contato diário com o aluno, que pode por meio desse apresentar informações sobre o processo de aprendizado. No documento *Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar: subsídios para avaliação psicoeducacional no contexto escolar – orientações pedagógicas* (2013) temos que:

Os professores das disciplinas deverão preencher a Ficha de Referência Pedagógica para cada aluno que apresentar grande dificuldade para acompanhar o processo de ensino previsto para a disciplina e ano em que o aluno se encontra matriculado. A Ficha de Referência Pedagógica contém a descrição dos aspectos observados pelos professores das disciplinas em relação aos conhecimentos acadêmicos e estratégias de aprendizagem do aluno (PARANÁ, 2013, p. 53-54).

Podemos concluir que os professores das disciplinas regulares possuem grande responsabilidade no processo da Avaliação Educacional no

Contexto Escolar, entretanto na prática quando essa ficha é entregue muitas vezes não retornam para a equipe pedagógica, muitos alegam que não possuem tempo para respondê-las, outros perdem, e quando respondem são descrições vagas, que não correspondem com as dificuldades acadêmicas e de aprendizagem. Quando a equipe pedagógica recolhe as fichas, essas são repassadas à professora da Educação Especial, que por sua vez produz um relatório contendo as dificuldades observadas e descritas pelos docentes e pela equipe pedagógica. O próximo passo é fazer contato com os responsáveis para que esses possam levar os estudantes nos especialistas para a confirmação, ou não, do diagnóstico. É nesse momento que o processo da avaliação não é finalizado, dado que a família se mostra constrangida, com vergonha, culpada por de ter um filho que foge dos padrões de normalidade.

É por este motivo que a participação da família no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais aparece com destaque nos documentos internacionais e nacionais. Por exemplo, na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) as famílias são envolvidas e responsabilizadas no processo de universalização do acesso, ou seja, os pais têm o dever de matricular seus filhos na escola. Na *Declaração de Salamanca* (1994) o papel das famílias é o de participar das tomadas de decisões no que diz respeito à implementação de programas, leis e decretos voltados para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Outra dificuldade observada é em relação à indicação do apoio educacional de forma correta. Durante o ano letivo de 2019 foi notado que, principalmente, a equipe pedagógica, do Colégio 2, não tem claro a diferença entre a Sala de Recursos Multifuncional e a Sala de Apoio à Aprendizagem. A maioria das reclamações vindas da equipe pedagógica é que os alunos no sexto ano não conseguem ler, possuem letras ilegíveis e possuem dificuldades nas operações básicas de matemática. Ou seja, o aluno que não acompanha a turma, ou que apresenta números de repetências é encaminhado à Sala de Recursos Multifuncionais, dessa forma, o encaminhamento está, muitas vezes, ligado ao insucesso e as reprovações.

Um exemplo, recorrente, é de a pedagoga encaminhar os pais para a Sala de Recursos Multifuncional e conversando com o responsável, para obter informações da dificuldade do filho, noto que a maioria não apresenta transtornos

funcionais específicos, ou seja, não apresenta necessidades de complementar o desenvolvimento cognitivo, social afetivo, emocional e motor, mas que as notas baixas estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem de alunos que não aprenderam conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Ou seja, quando se trata de “aula de reforço” dos conteúdos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a matrícula deve ser realizada na Sala de Apoio à Aprendizagem, não precisa apresentar laudo médico, diferente da Sala de Recursos Multifuncional que:

É um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica, que complementa a escolarização de alunos transtornos funcionais específicos, onde o professor de Educação Especial, por meio de estratégias pedagógicas e intervenções específicas, tem como objetivo propiciar condições para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo-emocional e motor desse grupo de alunos, com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem (PARANÁ, 2013, p. 14).

Quando falamos em inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não podemos nos esquecer da figura do próprio estudante, de analisar como esses indivíduos enfrentam e vivem essa inclusão escolar. No convívio com diário com esses estudantes notei que o processo da auto aceitação é um problema presente entre eles.

Sobre o conceito de auto aceitação, podemos definir como:

[...] avaliação que o indivíduo faz e mantém sobre si, expressando uma atitude de aprovação ou de desaprovação e indica em que medida o indivíduo acredita ser capaz e bem sucedido. Ou seja, a autoestima seria o julgamento pessoal de se ser capaz, de ter capacidade, que é expresso através das atitudes que o indivíduo tem para consigo mesmo (RIBEIRO, 2013, p. 14).

No ano de 2019, no Colégio 2, o aluno G que estudava do nono ano, no período da manhã, matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais, no contra turno, precisou usar um colete de ferro para a coluna, pois sua postura estava muito curvada. Foi uma fase que despertou muita raiva, sempre chegava à Sala de Recursos dizendo que iria “colocar fogo naquele colete”, não queria usar nunca ele. Foi então que entramos em contato com a mãe para poder achar uma solução, fizemos então um acordo com o aluno G., no período na manhã ele não usaria, mas no contra turno sim. Na Sala de Recursos Multifuncional ele usava o colete até com certa “normalidade”, deixava os outros provarem o colete para mostrar o quanto era

difícil, contudo, quando tentávamos fazê-lo usar na sala de aula comum ele ficava muito agressivo. Passei uma semana conversando com o estudando G. sobre essa resistência, até que ele contou que não queria usar, pois estava gostando de uma menina que estudava na sua sala, e o outro motivo era que os outros iriam “tirar sarro”. O estudante G. disse ainda que não poderia usar um colete de ferro já que nenhuma menina poderia gostar de alguém que usasse “aquele troço”, e que mesmo sabendo que o colete seria importante para arrumar sua coluna, não teria coragem de aparecer com ele na sala de aula.

Esse mesmo aluno, no começo do ano letivo de 2020, me questionou se ele tinha cara de “aluno especial”, fiquei surpresa com sua pergunta e devolvi a resposta com outro questionamento: o que seria “ser aluno especial”? O aluno G. disse que ser “aluno especial” é quando apresentamos uma dificuldade de aprender ou que tem algum problema de saúde, e me apresentou um exemplo, disse que na nataçãõ tem um menino que não fala apenas emite sons, e que ele sim seria especial, mas que ele não era assim, logo não era especial.

O estudante G. ainda quis se justificar, e continuou dizendo que quando o professor explica mais de uma vez ele consegue aprender, e que esquecer as “coisas de escola” era “normal”, já que estava de férias, e que isso não seria motivo para ser “encaixado” como “aluno especial”.

Quando perguntei novamente qual era o motivo dessa preocupação o estudante G. relatou que no período da manhã seria aberto uma nova turma de primeiro ano, do Ensino Médio, e que a pedagoga tinha passado nas salas dos primeiros anos dizendo que para essa sala seriam transferidos os “alunos especiais”, logo ele seria deslocado, por isso estava indignado, pois não “tinha cara de especial” e não gostaria de ser classificado como tal.

No dia seguinte, em uma quarta-feira, o estudante K. também comentou que seria mudado para essa nova turma, perguntei como era essa sala e ele disse que não dava para saber pois muitos tinham faltado. Em seguida o aluno Y. pronunciou que também foi removido da sala, mas que não iria para essa nova, e reclamou que essa era muito barulhenta, mas que ficaria mais uma semana para ver como seria sua adaptação, e se não conseguisse pediria ajuda.

Essas falas revelam, primeiramente, que o processo de inclusão escolar exige que a instituição seja capaz de criar um novo olhar sobre as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, e a

rotina é um dos elementos importantes para criar uma ambientação destes estudantes, para assim melhorar o convívio dele com os outros.

A rotina tem como finalidade organizar as ações do cotidiano, para a autora Barbosa (2000),

É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é preciso ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos. (BARBOSA, 2000, p. 43)

Durante o convívio com os alunos com necessidades educacionais especiais percebemos que a rotina é uma característica importante para que estabeleçam antecipações, podendo assim controlar os imprevistos. Ao aprender ações criam ferramentas para lidar melhor com as frustrações, por isso que a organização da escola interfere diretamente no social e no psicológico desse aluno. Na visão de Barbosa (2000, p.138), a organização do ambiente é “fundamental na constituição dos sujeitos por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores”.

Nesse sentido, a sala de aula é o ambiente que o aluno passa a maior parte do período escolar, é nesse espaço físico que ocorrem as “experiências físicas, sensoriais e de relações” (BARBOSA, 2000, p.139). Por este motivo criar uma rotina e organizar o ambiente escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais é significativo, visto que, é partir da estabilidade que poderá criar hábitos sociais, ter segurança para organizar seus sentimentos e ações, criando assim mecanismos para lidar com os conflitos.

Quando a escola faz essas mudanças sem comunicar os familiares, os professores da Educação Especial e o próprio aluno causam neles um sentimento de “bagunça” e insegurança, todo aquele ambiente que estava organizado na sua cabeça agora é novo e precisa de tempo para ser reorganizado. Uma tarefa que parece ser simples para os outros, mas para quem apresenta dificuldades nas áreas motoras, emocionais, sociais, intelectuais e sensoriais, esse movimento pode trazer várias consequências, como por exemplo, a agressividade, a não querer mais frequentar a escola.

O segundo ponto a ser discutido é sobre “juntar” em uma turma os

alunos com necessidades educacionais especiais. Na *Declaração de Salamanca* (1994, p. 5) temos que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Deixando claro que, a colocação de crianças e jovens com necessidades educacionais nas classes regulares, junto com as outras, é uma atitude que promove a igualdade entre elas, pois aprendem com as diferenças.

A *Resolução CNE/CEB nº02/2001* estabelece no artigo oito, inciso II, que a:

Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2, 2001, p. 2).

Logo, fica explícito nos documentos que uma escola inclusiva deve proporcionar o contato com as diferenças, já que a troca de experiências leva a uma educação voltada para o respeito à diversidade, construindo a sensibilidade para com o outro que é diferente de mim, no intuito de construir uma sociedade mais acolhedora. E ao criar uma turma só com alunos com necessidades educacionais especiais, cria-se mais exclusão, segregação e classificação.

A troca de turma também atingiu outro aluno. O aluno Y. chegou no dia dezesseis de março desse ano, 2020, pedindo para retornar à sala anterior, pois essa seria a segunda vez que tinha mudado, ou seja, o aluno Y. foi matriculado no primeiro ano turma D, mudaram ele para a turma A e foi fim foi transferido para a turma F.

O estudante Y. nessa aula estava muito angustiado e nervoso, pedia para falar com a direção para poder rever essas mudanças. Antes de irmos até à equipe diretiva pedi ao aluno Y. que relatasse seus sentimentos em relação à aquela situação. Ele descreveu que se sentia um “fantasma” naquela turma, e no colégio também, “eu falo e ninguém me escuta”. Estas foram as palavras dele, o qual complementou apontando que não tinha amigos naquela turma e que os garotos o irritavam com brincadeiras “infantis”, e o pior era ter sido mudado duas vezes de turma sem motivo.

O aluno Y e eu, fomos falar com a equipe diretiva. Como o aluno Y.

tinha pedido para apresentar os motivos para sua transferência, deixei ele falar. Contudo, quando o aluno começou a falar a diretora não o deixou terminar, e já pronunciou que a mudança dos alunos tinha sido realizada pela pedagoga da manhã, e que não seria possível o retorno, já que ninguém queria ficar nessa turma, e que a seleção dos estudantes ocorreu de forma aleatória, sendo escolhidos cinco alunos de cada primeiro ano.

Sáímos da sala da equipe diretiva, e nas escadas o estudante Y. disse que aquela fala não era verídica, estava inconformado com a resposta da direção, saindo nervoso da escola. Enquanto professora da Sala de Recursos Multifuncionais, repassei o ocorrido para o pai, o mesmo se mostrou um pouco apreensivo, pois estava tentando diminuir as doses dos remédios do filho e esse fato podia o descontrolar, deixá-lo agressivo. No mesmo dia, foi feita uma carta pedindo a transferência do aluno Y. para a turma D, nela constava o laudo, os motivos para o retorno para a turma originária e as recomendações. Tais documentos foram deixados para a equipe pedagógica do período da manhã.

No dia seguinte a pedagoga entrou em contato com o pai e comigo, alegou que não sabia que esse aluno era “laudado”, e por isso tinha mudado ele de turma, mas que iria fazer a mudança. Aproveitei e questionei o porquê de ter uma sala “específica” com os alunos “laudados”. Segundo ela, assim seria mais fácil para os professores ministrarem conteúdos, já que todos estariam no mesmo nível.

Conforme Mantoan (2003), esse ensino seletivo agrava ainda mais a segregação do outro, em suas palavras,

Não se pode imaginar uma educação para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos objetivos para cada nível. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não cabem em nenhuma desses grupos para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses (MANTOAN, 2003, p.40).

Criar uma classe “especial” é criar uma ideia falsa de inclusão escolar, essa ação pedagógica só faz aumentar a desigualdade e a exclusão desses alunos, deixando evidente a classificação entre sala dos “normais” e dos “especiais”, logo aqueles que estão nessa classe “especial” já sabem que estão lá por não acompanharem a turma, por apresentarem alguma deficiência ou dificuldade.

A autora Grande (2006, p.25) faz uma discussão sobre o papel da escola no processo de inclusão e aponta que a instituição escolar tem ainda “dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença”, isso ocorre em razão da nossa educação ainda está pautada em resultados, melhor dizendo, buscamos aprovar o maior número possível de estudantes. Essa busca por aprovação e sucesso escolar fica clara na fala da equipe pedagógica quando se cria uma classe “especial” igualando todos no mesmo nível de aprendizagem, para que esses alunos com necessidades educacionais especiais não atrapalhem o rendimento dos alunos “normais”, facilitando também a vida do professor, que terá “menos trabalho” na hora de ensinar, já que todos estão no mesmo “nível”.

Grande (2006, p.26) sinaliza que “a segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidades de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios”. Revela, então, que viver a experiência da diferença faz bem não apenas para os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas é importante para todos os alunos. Isto porque somente deste modo são estabelecidas as condições para que todos, no universo escolar, possam valorizar o outro, considerar o diferente como parte da sociedade e da humanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1990 os organismos internacionais sistematizaram documentos responsáveis por orientarem e organizarem as produções de políticas públicas nacionais e estaduais. Documentos como *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e *Declaração de Salamanca* (1994) foram instrumentos essenciais para ampliar a discussão sobre necessidade da inclusão educacional, isto é, esses textos internacionais nortearam o debate sobre a relevância dos governos realizarem políticas públicas que reconhecessem as diferenças e a diversidade dos estudantes, afirmando um compromisso em que todos deveriam atender às necessidades individuais dos estudantes no contexto escolar.

Constatamos que os documentos internacionais têm tido influências diretas na produção dos documentos nacionais e estaduais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi um dos instrumentos pioneiros na discussão pela inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares. No artigo 208, inciso III, temos que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [deve se dar] preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.124). Pela primeira vez o atendimento especializado aos alunos com deficiência deverá ser preferencialmente das escolas regulares, ou seja, o aluno com deficiência poderá ser matriculado na escola pública, sendo agora então a Educação Especial gratuita e obrigatória.

Esses princípios foram reforçados e melhorados nos documentos nacionais como na *Resolução CNE/CEB nº 2/2001*, no *Parecer CNE/CEB nº17/2001*, na *Lei 10,172/2001*, na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008*, no *Decreto nº6,571/2008*, no novo *Decreto 7,611/2011*, no *Parecer CNE/CEB nº13/2009* e na *Lei 13,005/2014*.

Nesse conjunto de textos legais podemos citar alguns avanços como a redefinição de quem é o aluno da Educação Especial. Esse aluno agora passa a ser denominado aluno com necessidades educacionais especiais. Essa nova terminologia abrange o público-alvo da Educação Especial, o atendimento não fica restrito apenas às pessoas com problemas orgânicos de aprendizagem, mas envolve problemas oriundos de condições socioculturais, emocionais e econômicas.

Temos também uma nova concepção de apoio especializado, a

Educação especial passa, então, a ser vista como uma modalidade de ensino que tem como finalidade apoiar e complementar o ensino comum, descartando o pensamento de uma educação substituta. Ao tornar-se uma modalidade de ensino, temos como consequência a ampliação da sua oferta, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, dessa forma, a Educação Especial passa a acompanhar todos os níveis e modalidades de ensino, isto é, o aluno com necessidades educacionais especiais será apoiado e amparado em toda sua trajetória escolar.

Junto com essas mudanças vieram às contestações, as disputas e as dificuldades de se incluir os alunos com necessidades educacionais no contexto escolar. Segundo Ross (1998, p.68) “o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e resistência”. Mesmo com o avanço na área jurídica não podemos nos enganar que na prática esse reconhecimento é materializado, e que junto com ele tenha vindo um modelo inclusivo pronto a ser aplicado em todas as escolas.

As observações coletadas do contexto das duas escolas públicas do município de Londrina permitiram ver que o processo da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, apesar do esforço realizado por alguns grupos, é permeado ainda por uma visão normalizadora. Isso quer dizer que, os critérios de avaliação, de seriação, do fazer pedagógico não sofreram grandes alterações ao ponto de termos uma escola inclusiva justa.

Em relação à justiça escolar, retomamos a ideia de Dubet (2004) em que a justiça escolar deve conduzir, orientar, tratar todos os estudantes em pé de igualdade. Segundo esse autor as escolas em nossa sociedade adotaram como princípio de justiça a meritocracia, dessa forma a escola é justa porque todos podem obter sucesso, só depende do seu trabalho e do esforço.

A concepção de sucesso aparece dos documentos das duas escolas, para o Colégio 2 um dos objetivos da escola é de:

Promover a gestão democrática, respeitando e aproveitando os conhecimentos já adquiridos das partes, oferecendo condições para sua ampliação, num processo de co-responsabilidade, onde o aluno seja o centro principal das atenções para que o mesmo obtenha sucesso em sua vida [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010b, p.345).

Para o Colégio 1 o modelo de gestão democrática também é responsável por promover nos estudantes a cidadania e estimular o sucesso, sendo que a responsabilidade da aprendizagem é dividida, logo o sucesso escolar ou o fracasso é um processo coletivo. A avaliação nessa instituição é tida como um instrumento que:

Possibilita definir prioridades e localizar que aspectos educacionais demandam maior atenção, bem como refletir continuamente sobre a ação educativa visando a obtenção o sucesso. Para o aluno possibilita que seja reconhecido o seu esforço de reflexão e raciocínio e não seu fracasso na aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010a, p.270).

Primeiramente, vimos que a busca por sucesso escolar é preocupação de ambos os colégios, e que seu processo é responsabilidade de todos, e não apenas do aluno, pelo menos nos documentos, já que na prática foi observado que o aluno com necessidades educacionais não realiza ou não termina a avaliação por falta de esforço, pois é “preguiçoso”.

Na visão de Estêvão (2016, p.54), uma escola justa deve possibilitar a igualdade de êxito para todos os estudantes, tanto no mundo social como no mundo do trabalho, portanto, é tarefa da escola contribuir de fato para o sucesso escolar de todos, e assim reduzir as diferenças e as desigualdades entre eles.

O segundo ponto a ser notado é que o sucesso está ligado com a aprovação escolar, e que as provas devem ser utilizadas pelos próprios estudantes para que possam reconhecer nelas seu esforço e não seu fracasso. Entretanto, no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais percebemos que as avaliações são padronizadas, homogeneizando-os, partem do pressuposto que todos conseguiram adquirir o mesmo conhecimento, assim estão aptos para realizá-las. Na prática colocar os (as) alunos (as), regulares e os (as) estudantes com necessidades educacionais especiais numa posição em que terão de largar do mesmo ponto é, no mínimo, injusto, uma vez que, os da Educação Especial possuem habilidades, tempo, condições emocionais e psicológicas diferentes.

As adaptações no currículo e nas avaliações, mesmo que mínimas, muitas vezes não são realizadas por causa da resistência por parte de alguns docentes, como resultado verificamos que os estudantes com necessidades

educacionais especiais acabam se sentindo incapazes de realizar essas provas. Essa reação é visível quando os alunos e alunas chegam na Sala de Recursos Multifuncionais pedindo para que façamos a intervenção junto ao professor regular.

Estêvão (2016, p.53-54), na mesma linha de Dubet (2004), destaca que para uma escola ser justa e de qualidade ela precisa efetivar uma igualdade de tratamento:

Quer no acesso, quer no sucesso, quer na possibilidade de permanecer no sistema [...] tendo em vista a igualdade entre todos, mas também a justiça diferencialista, dando mais aos que mais necessitam, designadamente aos que revelam dificuldades e necessidades educativas especiais

Diante disso, notamos que essas escolas analisadas não aderiram ainda à justiça diferencialista, sendo um instrumento importante a ser implementado no cotidiano escolar, já que os alunos com necessidades educacionais especiais carecem de políticas compensatórias, como adaptações curriculares, avaliativas e de instrução para se tornarem capazes de realizarem atividades segundo suas habilidades.

De acordo com Dubet (2004) as escolas acabam construindo suas próprias injustiças no momento que exercem um poder sobre o destino dos estudantes.

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. (DUBET, 2004, p. 549)

Um exemplo dessa injustiça é quando o processo de inclusão é relacionado com as ações sociais apenas compensatórias, em outras palavras, é quando o docente da sala regular compensa a não aprendizagem com ações motivadas por caridade, piedade e ou somente socialização, desviando o foco da aprendizagem. Para Gomes e Rey (2007, p.411),

A exclusão acentua-se ainda mais quando os alunos são eximidos de seus deveres escolares e não tem um acompanhamento que lhes garanta progresso dentro de seus limites. Isso produz sentidos subjetivos que levam o aluno a vivenciar ansiedade, menos valia e insegurança, verdadeiras barreiras emocionais para o seu desenvolvimento.

Ou seja, quando o professor “finge” que está avaliando o aluno com necessidades educacionais especiais, quando a escola “finge” que o está incluindo por apenas colocá-lo nas salas comuns, quando “fingimos” que esse discente está se socializando, entre outras situações, estamos na verdade perenizando a sua exclusão. Segundo Estêvão (2016, p. 53), para praticarmos uma escola justa e de qualidade a instituição escolar precisa exigir “escolaridade mínima suficiente para todos, com a mesma efetividade e duração, e equivalentes em termos de qualidade”.

A autora Guhur (2003) salienta que no final dos anos 1960s foi disseminada a ideia de que os indivíduos com deficiência deveriam vivenciar experiências próximas das pessoas “normais”. Identificamos, por meio das observações, que essa proposta educacional de tornar os alunos com necessidades educacionais especiais mais semelhantes aos alunos “normais” ainda está presente em nosso cotidiano escolar. Isso ocorre quando percebemos que os estudantes da Educação Especial só conseguem se relacionar, se socializar com os demais quando suas necessidades especiais se aproximam da normalidade, ou seja, quando as deficiências manifestam-se em grau menor, quando não se distanciam dos comportamentos esperados a socialização fica mais fácil de ser efetivada. Mas se o grau da deficiência traz comportamentos que se afastam dessa “normalidade” ocorre um agravamento no isolamento social desse estudante.

O princípio da normalização é visto também quando um dos alunos da Sala de Recursos Multifuncionais questiona se tem “cara de especial”, já que na sua visão dele ele é “normal”, uma vez que suas dificuldades não o afastam dos comportamentos normais. Outro ponto é que o próprio aluno externaliza um preconceito ao dizer isto, discriminando aqueles alunos especiais que possuem determinadas características físicas. Logo, se assemelhar com o normal é necessário para ser aceito e manter relações sociais na escola.

Esse ponto é apontado por Estêvão (2016, p.54) como um elemento essencial a ser modificado nas escolas para que haja de fato uma inclusão, isto é, para que uma escola seja justa deve reconhecer a individualidade e a autonomia do sujeito, só assim poderá recuperar “o valor da pessoa, da sua dignidade”.

Por isso a escola pública precisa alterar de forma significativa, não apenas a estrutura física, mas a cultura da inclusão dos estudantes com

necessidades educacionais especiais. Deve, então, modificar e desenvolver a visão que de que a escola deve tolerar as diferenças só porque a inclusão agora faz parte dos textos oficiais. Notamos que a aceitação da inclusão desses alunos se dá no plano abstrato, ou seja, aceitamos a inclusão por estar contida nos documentos legais, como se fosse apenas uma “obrigação legal”, mas não podemos nos eximir da nossa responsabilidade de pôr em prática esse processo de inclusão para legitimar a política e avançar nos direitos.

Por meio das observações realizadas nos encontros e nas reuniões organizados pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina o trabalho Colaborativo foi apontado como instrumento de inclusão dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. As autoras Luís, Piscalho e Pappamikal (2004) corroboram com esse pensamento deixando evidenciado que as dificuldades que encontramos no processo de inclusão só podem ser solucionadas por meio da construção de uma cultura de colaboração entre os funcionários da educação.

Esse ensino colaborativo foi destacado no *Projeto Político Pedagógico* (2010a) na pesquisa realizada com os docentes do Colégio 1, que como sugestões para aprimorar a inclusão dos estudantes da Educação Especial apontaram o envolvimento do Estado, da Secretaria da Educação e das Universidades na capacitação dos professores na área de Educação Especial; destacaram a necessidade da união entre os alunos inclusos e demais estudantes, pais e professores. Frisaram, no entanto, a necessidade de adaptação curricular e avaliativa e ter paciência e perseverança.

Esses elementos apontados pelos docentes deixam claro a obrigação que a escola tem em modificar a cultura do trabalho, focando em ações pedagógicas em que todos sejam responsabilizados e envolvidos, uma vez que, não encontraremos fórmulas prontas para lidar com as necessidades educacionais especiais, particulares e individuais, desses alunos.

Quando falamos em união entre os (as) alunos (as), regulares e com necessidades educacionais especiais, tocamos em um dos princípios de justiça destacado por Estêvão (2016) e Dubet (2004). Para Estêvão (2016, p. 54) uma escola justa tem que ter um ambiente escolar permeado pelo cuidado e pela solidariedade, um ambiente que valorize os “afetos e a atenção ao outro”. Essa atenção para com o outro é despertada quando os alunos com necessidades educacionais especiais e alunos regulares possam realizar trocas de experiências, e

isso se concretiza quando são colocados na mesma sala de aula. Ao criar uma sala destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais esse ambiente se torna injusto, agravando o isolamento, a insegurança e a exclusão, a qual é percebida nas falas dos (das) estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais ao serem transferidos para essa “classe especial”. No momento em que aluno da Educação Especial se sente um “fantasma”, não tem amigos, que não é ouvido pelos colegas, professores e direção, e que não quer ser classificado como “aluno especial”, quer dizer que o ambiente escolar passou a ser um ambiente de exclusão e de rejeição, em que não há igualdade de direitos, mas que é aplicado à lei de “dois pesos e duas medidas”, já que estar naquela sala pode significar não atrapalhar os “normais”.

E, por fim, por meio da observação participante, acreditamos que um recurso fundamental para efetivarmos uma escola justa é “dar voz” àquele (a) que vivencia no cotidiano escolar o processo da inclusão precária. Isto é, deve-se ouvir, então, os (as) professores, os (as) alunos regulares e, principalmente, com necessidades educacionais especiais. Para Estêvão (2016, p. 54),

Uma escola justa e de qualidade deve passar por tornar os estudantes e todos os atores educativos em geram em protagonistas da sua vida, propiciando-lhes a oportunidade de terem voz pública, de se pronunciarem, de participarem nas decisões escolares que os afetam.

Essa pesquisa objetivou, entre várias outras questões, pôr em evidência as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no dia-a-dia da escola para, assim, compreendermos como ocorre o processo de inclusão precária e mostrar que essa se apresenta de forma a reforçar injustiças diversas e sedimentadas em nossas sociedades. Podemos afirmar que as escolas analisadas precisam rever, a partir de um conjunto de princípios de justiça apontado nesta investigação, os caminhos para a efetivação da inclusão desses discentes no contexto escolar. Qualidade e justiça seriam, sem dúvida, as metas a serem perseguidas diuturnamente por todos e todas os agentes envolvidos no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.7, n.2, p.1-9, 2001.
- AFONSO, Carla Winter; GUBERMAN, Gustavo. Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira. In. ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA, 3, **Anais**. São Paulo, 2007.
- ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. XXVII-XLIII, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força : rotinas na Educação Infantil**. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas/Sp: Papyrus, 1998.
- BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. 1999. **A sociologia da capacidade crítica**. Disponível em: <https://xa.yimg.com> Acesso em 2/02/18.
- BOTLER, Alice Happ. **Justiça e Democracia na escola: a arte de justificar práticas**. Educação Temática Digital, Campinas, v.20, n.2, abr.-jun. 2018. Disponível em: <file:///D:/USER/Downloads/8650401-37804-2-PB.pdf>. Acesso em 11 maio 2020.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 0.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de **1988**.

Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Recuperado em 25 ago. 2015 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em . Acesso em 27/8/2018.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. Recuperado em 15 março de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. Recuperado em 15 março de 2020 de http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIONÍSIO, B. 2010. "O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social". Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v.XX, p.305-316.

DUBET, F. 2004. "**O que é uma escola justa?**". Cadernos de Pesquisa, v 34, n. 123, pp.539-555.

DUBET, F. 2012. "**Los límites de la igualdad de oportunidades**". Nueva Sociedad, n. 239, pp.42-50, mayo-junio 2012.

ESTEVÃO, C. V. 2002. "Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.64, pp.107-134.

ESTEVÃO, C. V. 2016. "Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade". **Revista Diálogo Educacional**, v.16, n.47, pp.37-58.

ESTEVIÃO, C. V. 2016. "Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade". **Revista Diálogo Educacional**, v.16, n.47, pp.37-58.

ESTEVIÃO, C. V. 2016. "Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade". **Revista Diálogo Educacional**, v.16, n.47, pp.37-58.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. 2000. 222p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280781>>. Acesso em: 21 abril de 2020.

FANIZZI, Sueli . Do contexto do texto oficial ao contexto da prática docente: um estudo a partir da abordagem de Stephen Ball. In: XII ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. **Anais do XII ENEM Encontro Nacional de Educação Matemática**. Brasília: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016.

FONTANA, Evelline Cristhine. **Tradução das políticas de inclusão escolar em dois municípios catarinense**. 111 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALLI, Itajaí-SC, 2013.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: O desafio de uma educação para todos?**. 2012. 49 páginas. Monografia de Conclusão de Curso – Universidade Regional do Noroeste, Rio Grande do Sul, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: A surdez em questão**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan/abr, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 458p.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. V.27, n.3. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000300004. Acesso em: 03 maio 2020.

Grande, Rosilene Munhoz Casa. **Inclusão : privilégio de conviver com as diferenças : memorial de formação**. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética inclusão-exclusão. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE/FFCUnesp Publicações, 2003, v.9, n.1, p.39-55.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade**. Educ. Soc.,

Campinas, v 33. , n. 120, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. Recuperado em 10 abril de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. Recuperado em 10 abril maio de 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. Recuperado em 10 abril de 2020 de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. In: Novo Governo. Novas Políticas. **Resumo de trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped**, realizado de 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas. Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p.188-189.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo**. Currículo Sem Fronteiras, v. 13, n.3, p.392-410, set./dez., 2013.

LUÍS, Helena; PISCALHO, Isabel; PAPPAMIKAIL, Lia. **Formar para Incluir- a promoção de práticas inclusivas através da formação de contexto**. INTERACÇÕES, v.10, n.33, p. 73-83, Abr. abr.2014.

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: Revisar e Refazer a Cultura Escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Mônica Dias (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Públicas na América Latina**. XXV Congresso da ALAS. Porto Alegre, 2005.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, Melissa. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais**. 2012. 66 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2012.

MÓNICO, Lisete S. et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de Investigação qualitativa**. Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>. Acesso em: 27 abril 2020.

MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow e COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: Um compromisso com o ensino superior. **Revista Escritos sobre Educação**, Ibirité, v. 5, n. 1, jan.-jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eeduc/v5n1/v5n1a04.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2018.

MOREIRA, Hélvio; MICHELS, Luciano e COLOSSI, Nelson. **Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior**. Escritos sobre a Educação, Ibirité, v.5, n.1, p.19-25, jun. 2006.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. Recuperado em 10 fevereiro 2020 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Recuperado em 10 fevereiro 2020 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1999).

Organização das Nações Unidas. (2007). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque. Recuperado em 10 fevereiro 2020 de <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 02/2003.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.º 02/2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica. Curitiba, SEED/SUED/DEE: 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica. Subsídios para a avaliação psicoeducacional no contexto escolar: orientações pedagógicas. Curitiba: SEED, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica. Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar: subsídios para avaliação psicoeducacional no contexto escolar – orientações pedagógicas. Curitiba: SEED/SUDE, 2013.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

Projeto Político Pedagógico. Colégio 1 – EFM, 2010a. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ProjetoPoliticoPedagogico%20(3).pdf. Acesso em 10 maio 2020.

Projeto Político Pedagógico. Colégio 2 – EFM, 2010b. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ppp%20(3).pdf. Acesso em 10 maio 2020.

RESENDE, J. M. e DIONÍSIO, B. M. 2005. “**Escola pública como ‘arena’ política: contexto e ambivalências da socialização política escolar**”. *Análise Social*, v. XI, n.176, pp.661-680.

Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Recuperado em 15 março de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Recuperado em 15 março de 2020 de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. BIANCHETTI, L; FREIRE, I. In: Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas – SP: Papirus, 1998.

SALLES, Fernanda Cimini . **O Papel da ONU e do Banco Mundial na Consolidação do Campo Internacional de Desenvolvimento**. Contexto Internacional (PUCRJ. Impresso) , v. 37, p. 347-373, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e saber Objetivo na perspectiva Histórico-Crítica. In: **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8º edição. Campinas: Autores Associados, 2003. p.5-22.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Conexão Professor em Ação

Educação Especial. Curitiba, SEED, ANO. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1676>. Acesso em: 10 maio 2020.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos. Curitiba: SEED, 2006.

SÍVERES, L.; Melo, R. de.; GIOVANNI, P. **A pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Lévinas**. Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul, Vol. 17, n. 3, p. 34-48, 2012.

SOUZA, J. P.; DALAROSA, A. A.. Reflexos das organizações multilaterais na educação profissional: relações com o Estado brasileiro na década de 1990. In: **XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel**. Cadernos de Resumos XI HISTEDBR A Pedagogia histórico-Crítica, A educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização. Cascavel: Universidade Estadual do Centro Oeste, 2013. v. XI. p. 01-280.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.