

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE - PROFEI**

KARINE MICHELE FAGUNDES

**POSSIBILIDADES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS**

**PONTA GROSSA
2022**

KARINE MICHELE FAGUNDES

**POSSIBILIDADES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no Mestrado
Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Orientadora: Prof^ª Dra. Edina Schimanski

**PONTA GROSSA
2022**

F156 Fagundes, Karine Michele
Possibilidades e limites do atendimento educacional especializado nas escolas / Karine Michele Fagundes. Ponta Grossa, 2022.
136 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanski.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Educação. 4. Possibilidades. 5. Limites.
I. Schimanski, Edina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaemas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

KARINE MICHELE FAGUNDES

"POSSIBILIDADES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 21 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Profª Drª Edina Schimanski – PROFEUUEPG
(Presidente)

https://sei.uepg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1394248&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=110001584&infra_haal=9f5d68905... 1/2

22/11/2022 14:42

SEI/UEPG - 1181853 - Termo

Proª Drª Eloiza Ap. Silva Avila de Matos - PPGCT - UTFPR
(Titular externo)

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - PROFEI/UEPG
(Titular interno)



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 19/10/2022, às 16:22, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Edina Schimanski, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 09/11/2022, às 06:49, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 09/11/2022, às 07:04, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1181853** e o código CRC **7AE55A20**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira e imensamente a Deus, Senhor da minha vida.

Ao meu esposo e meus filhos, que souberam compreender minhas ausências e segurar minha mão quando tudo estava tão difícil. Meus amados pais e irmã, pelo incentivo e apoio, e por ter acreditado que daria certo.

Às minhas queridas amigas Elaine Lange Kopper, pela compreensão, apoio e amizade, sem sua ajuda, nada seria possível; Célia Lira, por me atender tão prontamente sempre que precisei. São pessoas muito importantes nessa caminhada, e sem esquecer de minha amiga Edinéia, por ter sido minha companheira de fé nessa jornada, me ajudando e fortalecendo.

Ao meu Frederico, que iniciou este desafio ao meu lado e, infelizmente, durante o percurso, teve que partir, mas permanece em meu coração.

À professora dra. Édina Schimanski, por ter aceitado a me guiar neste desafio. Pessoa lindamente capaz de me fazer refletir sobre as coisas que eu pensava, muitas vezes, de acordo com o senso comum. Através de suas orientações, percebi que não devo julgar o trabalho de meus colegas, professores, mas compreender que eles procuram fazer o melhor que podem, de acordo com sua formação e condição de trabalho.

Aos professores do Mestrado, que contribuíram nas reflexões sobre minha prática escolar, proporcionando a continuidade da minha formação acadêmica.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que concedeu autorização para a realização das entrevistas e forneceu subsídios para a pesquisa, para que, assim, eu pudesse realizar esta dissertação e construir um produto educacional, requisito ao mestrado profissional.

Aos meus queridos alunos, os quais representam a fonte de minha inspiração.

Aos professores dr. Nei Alberto Salles e dra. Eloíza Aparecida Silva Ávila de Matos, por terem aceitado o convite para a banca e pelas valiosas contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

"Inclusão é sair das escolas dos diferentes
e promover escola das diferenças."

(Maria Tereza Mantoan, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar as possibilidades e os limites do atendimento educacional especializado pelas escolas públicas, por meio de entrevistas semiestruturadas que ocorreram em cinco escolas do Município de Capanema, no Estado do Paraná, para buscar compreender como as ações da equipe docente são fundamentais no processo educativo. Optou-se pela abordagem qualitativa, pesquisa documental, descritiva e de campo, sendo utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas pelo aplicativo *Google Meet*, em virtude do contexto pandêmico. Participaram desta pesquisa cinco escolas do Município que dispõem de Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I. Na busca de compreender como acontece o processo de inclusão, busca-se analisar os entraves, as dificuldades e os desafios por meio dos limites que têm se configurado na realidade do atendimento educacional especializado das escolas pesquisadas. Outrossim, procura-se apontar as possibilidades no que se refere aos processos de construção de uma escola inclusiva e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa, baseada no respeito à diversidade e à equidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Educação. Possibilidades. Limites.

ABSTRACT

This research aims to analyze the possibilities and limits of specialized educational care by public schools, through semi-structured interviews that took place in five schools in the municipality of Capanema, in the State of Paraná, to seek to understand how the actions of the teaching team are fundamental in the educational process. We opted for the qualitative approach, documentary research, descriptive and field, being used as a tool for data collection, semi-structured interviews, conducted by the *Google Meet application*, due to the pandemic context. Five schools in the municipality that have a Type I Multifunctional Resource Room participated in this research. In the search to understand how the inclusion process happens, we seek to analyze the obstacles, difficulties and challenges through the limits that have been configured in the reality of the specialized educational care of the schools surveyed. Moreover, it seeks to point out the possibilities with regard to the processes of building an inclusive school and, consequently, a fairer society, based on respect for diversity and equity.

Keywords: Special Education. Inclusion. Education. Possibilities. Limits.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Equipamento: Teclado Colmeia e acionador de pressão.....	65
FIGURA 2 – Material Didático: Avançando com o Resto, Brincando com os Divisores e Matix.	66
FIGURA 3 – Plataforma Educacional: Matific	66
FIGURA 4 – Equipamentos: Máquina de Escrever em Braille e Lupa eletrônica ...	67
FIGURA 5 – Luminária e lupas de mesa com Luz e Soroban.....	68
FIGURA 6 – Material adaptação em alto relevo para o estudante observar o desenho pelo tato.	68
FIGURA 7 – Livro impresso em Braille	69
FIGURA 8 – Tabuleiro de Xadrez e Bola de goal bol e vendas	69
FIGURA 9 – O sistema operacional DOSVOX e Prancha, reglete, punção	70
FIGURA 10 – Parque Nacional do Iguaçu e Municípios Lindeiros	79
FIGURA 11 – Divisão Política do Paraná.....	80
FIGURA 12 – Localização das Escolas participantes da Entrevista no Município ...	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ações didático-pedagógicas e o processo inclusivo	88
QUADRO 2 – O “des”cumprimento dos direitos	94
QUADRO 3 – Limites e fragilidades atribuídos à prática pedagógica docente	100
QUADRO 4 – Práticas Inclusivas	104
QUADRO 5 – Observação e valorização das singularidades	107

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado na Área da Deficiência visual
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica dos Profissionais da Educação Básica dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, trans, queers, pansexuais, agêneros, pessoas não binárias e intersexo por mais visibilidade
LIBRAS	Língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFEs	Transtornos Funcionais Específicos
TILS	Tradutor e Intérprete de LIBRAS
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – UMA QUESTÃO HISTÓRICA	17
1.1 OS (NÃO) DIREITOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	24
1.2 PRECONCEITO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA	28
CAPÍTULO 2 - DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO	40
2.1 ESCOLA, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	46
2.2 IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	55
2.3 SALAS DE RECURSOS E A INCLUSÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA	63
CAPÍTULO 3 - EXPLANANDO SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES	75
CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	87
4.1 POSSIBILIDADES IDENTIFICADAS A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ...	111
4.2 LIMITES IDENTIFICADOS NO PROCESSO INCLUSIVO A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	113
CAPÍTULO 5 - EXPLICANDO A ORIGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL	115
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	134

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre alguns aspectos relacionados ao tratamento destinado às pessoas com deficiência. Destacam-se aqui as conquistas com relação aos direitos ao nível internacional e nacional, buscando identificar e conhecer como foi construído o cenário histórico da pessoa com deficiência em seu aspecto social, incluindo a educação e partindo para um contexto atual, de acordo com a realidade local.

A pesquisa traz referências teóricas que foram embasadas em análises relacionadas à inclusão, a partir de concepções dos autores Mantoan (2003, 2006, 2020), Sasaki (1997), Carvalho (2012), Freire (1987, 1996), os quais discutem a inclusão defendendo a reestruturação das políticas públicas excludentes, com práticas humanizadoras, de modo que os alunos incluídos se integrem social, educacional e emocionalmente com seus colegas e professores e tenham acesso pleno a uma efetiva aprendizagem, através do compromisso de todos.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação, muito além do simples fato de estar matriculado. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção, aprendendo com seus pares.

Este trabalho procura compreender as possibilidades e os limites no processo inclusivo dos estudantes do atendimento educacional especializado, identificando as contradições que permeiam o contexto escolar na rede Estadual, no município de Capanema, estado do Paraná. No Brasil e no mundo, existe um histórico de preconceito e discriminação com as pessoas com deficiência, que se veem por vezes estigmatizadas. Goffman (1988) se utiliza do termo estigma para caracterizar o processo que se dá ao indivíduo ou grupo que se diferencia da maioria, sendo rotulado por sua diferença. Na sociedade, assim como no ambiente escolar, ainda se encontram traços disso.

Dessa maneira, há justificativas suficientes para comprovar a importância de desenvolver trabalhos que corroboram novas perspectivas e informações relevantes

para o desenvolvimento científico nessa área, contribuindo positivamente junto à sociedade e à comunidade escolar, que anseiam por melhorias.

No Município de Capanema, PR, onde a pesquisa foi desenvolvida, existem 10 escolas da rede estadual, dentre as quais apenas cinco contam com Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, com o total de 120 alunos matriculados. O objetivo deste trabalho é buscar compreender como está sendo realizado o processo de inclusão nessas escolas, onde legalmente ou “oficialmente” o processo inclusivo vem acontecendo, a partir da garantia de matrícula.

A partir da observação da realidade das escolas que possuem a demanda da Sala de Recursos, deseja-se compreender quais são os limites e as possibilidades relacionadas ao processo de inclusão escolar na visão das equipes pedagógicas. O propósito está voltado ao levantamento de informações a respeito do cotidiano escolar e das percepções sobre toda a dinâmica que envolve a inclusão escolar, como ela vem sendo conduzida na comunidade escolar, quais são as dificuldades enfrentadas, as fragilidades e as potencialidades dentro desse contexto.

A partir das reflexões que a educação especial se constitui como proposta pedagógica de toda a escola e precisa ser articulada com ensino comum, para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (MEC/SEESP, 2006), concorda-se com Jesus (2015, p.97), quando salienta que “a escola precisa assumir uma postura de desconstrutora de igualdades, visando incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos”.

A motivação pela temática teve como referência a experiência de atuação profissional na rede Estadual de ensino, especificamente como professora de Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, onde acompanho diariamente a questão da inserção das pessoas com deficiência na inclusão escolar e, conseqüentemente, na sociedade. No percurso da prática pedagógica, verifiquei que, muitas vezes, existe um afrouxamento das cobranças em relação aos estudantes do atendimento educacional especializado, de maneira a agilizar a promoção dos alunos para as séries seguintes, seja por capacitismo, descrença, preconceito, gerados por desconhecimento, falta de preparo ou de formação, ou pela ausência de políticas públicas efetivas em relação ao processo inclusivo, que norteiam uma prática pedagógica adequada.

Dessa maneira, o interesse pela pesquisa parte da premissa de que a educação inclusiva apesar de ter avançado significativamente após a Política de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, no Brasil, criada com base nos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que passou a ser entendida não mais como modalidade substitutiva à escola comum, mas como modalidade que apoia o desenvolvimento inclusivo das escolas, ainda precisa evoluir, no sentido de tirar proveito da heterogeneidade em lugar de procurar extingui-la com vãs tentativas de criar homogeneidade.

Conforme Mantoan (2006), “o sucesso da aprendizagem se dá a partir do momento que se explora talentos, habilidades e desenvolve predisposições naturais” (MANTOAN, 2006, p. 49). De acordo com a autora, ensinar envolve considerar as diferenças dos alunos, sem fazer distinção, adotando uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Continua-se, por muitas vezes, querendo alunos-padrão, considerando-se todos da mesma maneira, sem levar em conta suas especificidades ou suas características intrínsecas.

Para a realização da pesquisa, foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada pelo entrevistador e participantes, através do aplicativo *Google Meet*, considerando o contexto pandêmico, sendo as equipes pedagógicas das cinco escolas do ensino fundamental, da rede regular do Município de Capanema, no Estado do Paraná, dentre elas uma Escola do Campo e quatro escolas Urbanas, todas com Sala de Recurso Multifuncional Tipo I, critério previamente estabelecido para participação na pesquisa. Com a devida autorização, foram gravadas todas as entrevistas para a posterior análise dos dados.

Os entrevistados foram, em cada uma das escolas, o diretor da instituição e um pedagogo do estabelecimento de ensino indicado pelo diretor, de acordo com a responsabilidade legal pela documentação da Sala de Recursos e direcionamentos com a equipe docente do ensino fundamental da instituição. Fizeram parte da pesquisa dois diretores do gênero masculino e três diretoras do gênero feminino. No caso das pedagogas, todas as entrevistadas eram do gênero feminino.

Buscou-se, com as entrevistas realizadas, esquadriñar subsídios para se compreender as narrativas dos participantes, realizar uma análise da exequibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, suas possibilidades e limites, a partir do levantamento das informações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, da compreensão das dificuldades e perspectivas das

equipes pedagógicas, na questão do processo inclusivo, buscando reconhecer como a escola percebe e aceita as várias maneiras como cada estudante aprende e expressa seu saber. Além disso, identificar como a escola percebe as dificuldades e potencialidades do aluno do atendimento educacional especializado e como são realizados os encaminhamentos pedagógicos pertinentes. Também, finalmente, compreender a relação entre descrença e preconceito e capacitismo que envolve o estudante.

Nessa perspectiva, buscou-se compreender quais ações a escola deve implementar e quais estratégias metodológicas desenvolver e aplicar para vencer o desafio de incluir, tornando as ações didático-pedagógicas adequadas. Isso implica considerar a valorização da diversidade, bem como promover a ruptura de modelos ou parâmetros educacionais já estabelecidos, superando, desta forma, a cultura do preconceito e da descrença em relação aos alunos do Atendimento Educacional Especializado. As respostas para essas questões serão respondidas a partir das análises das narrativas dos entrevistados.

A partir da escolha desses objetivos, foi estabelecida a seguinte pergunta de pesquisa: Quais ações a escola deve implementar e quais estratégias metodológicas deve desenvolver e aplicar para vencer o desafio de incluir?

Busca-se descrever na pesquisa os motivos para investigar o objeto selecionado, a relevância do tema, bem como sua viabilidade, interesse, motivação e exequibilidade. Assim sendo, o presente estudo foi estruturado em cinco capítulos: O primeiro tratará da pessoa com deficiência na história da humanidade, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, partindo-se de um contexto de exclusão, abandono e morte, até se chegar ao momento em que as pessoas com deficiências buscam condições de igualdade, com vistas à efetiva inclusão social. Da luta pelo direito de serem consideradas ao menos “pessoas humanas” dignas de vida, hoje já se pode lançar um olhar otimista sobre um futuro, que se espera bem próximo, quando será superada e suplantada de vez a segregação.

No segundo capítulo, são apresentados os aspectos relacionados à inclusão escolar, diversidade e a importância das políticas públicas na conquista dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente em relação à educação no Brasil, trazendo aspectos sobre o caminho percorrido para a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como acontece a organização do atendimento, bem como

quais são os objetivos e público-alvo ao qual se destina, além de descrever alguns recursos disponíveis nesse espaço para o atendimento dos estudantes.

O terceiro capítulo trata do percurso metodológico, e para a presente investigação, optar-se-á pela abordagem qualitativa, pela pesquisa bibliográfica e documental, aplicada, descritiva e de campo.

Na sequência, o quarto capítulo compreende os resultados das entrevistas semiestruturadas, cuja técnica de análise de dados qualitativos empregada está baseada na análise de conteúdo, sob a visão de Laurence Bardin, através da categorização das análises realizadas por meio do referencial teórico.

No quinto capítulo, é descrito o produto educacional, que se trata de um livro digital desenvolvido com o objetivo de contemplar aspectos relacionados à cultura da descrença que envolve o processo de inclusão escolar, seja relacionado aos estudantes do atendimento educacional especializado, bem como à falta de autoestima que afeta os sujeitos nesse contexto, os quais sofrem com estigmas e o capacitismo. Assim, é preciso enxergar a pessoa além de qualquer rótulo, haja vista existir uma pessoa com potencialidades por trás de uma deficiência.

A escola é o espaço da diferença e deve ser um lugar de acolhimento, que constitui um contexto relacional, e nele os estudantes interagem, se conhecem e precisam se sentir acolhidos em suas diferenças. Dessa forma, é necessário desenvolver um trabalho de formação em que se crie e despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos através de uma formação voltada para a superação de mecanismos de exclusão, da perspectiva essencialista e da cultura escolar excludente rompendo com visões presas à deficiência.

A escola é para todos. O dever de garanti-la desta forma, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com seus pares. Toda criança é diferente. Mas, todas são iguais no direito indisponível de estudar com seus pares nas escolas. O artigo 209 da Constituição Brasileira de 1988 lhes garante o acesso e a participação nas turmas escolares e o alcance aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e arte, segundo as capacidades de cada uma (BRASIL, 1988).

A relevância científica e social deste estudo está centrada no intuito de refletir sobre a inclusão dos estudantes do atendimento educacional especializado no ensino fundamental, contribuindo e elencando os possíveis apontamentos acerca de aspectos e situações que possam ajudar a repensar, de forma positiva, a inclusão,

bem como levantar as possibilidades e limites do processo inclusivo as contradições que permeiam o contexto escolar.

Ressalta-se que esta é uma proposta exequível diante da importância em que se vive de profundas discussões acerca da inclusão de estudantes do atendimento educacional especializado e a importância do incentivo à formação continuada de professores e a pesquisa nessa área.

Por acreditar que a inclusão escolar é fundamental na construção de direitos e valores humanos, a qual agrega infinitas possibilidades para as pessoas com deficiência, envolvendo, em especial, o acesso e a permanência no âmbito educacional com equidade e partindo da compreensão de que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais dos estudantes, desconstruindo a ideia de que a inclusão escolar diz respeito somente às pessoas com deficiência e que as escolas, precisam evoluir, no sentido de tirar proveito da heterogeneidade em lugar de procurar extingui-la com vãs tentativas de criar homogeneidade.

CAPÍTULO 1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – UMA QUESTÃO HISTÓRICA

Para Gugel (2007, p.1), “não se têm indícios de como os primeiros grupos de humanos na Terra se comportavam em relação às pessoas com deficiência. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra”. Considerando o histórico do reconhecimento das pessoas com deficiência, é possível identificar que houve exclusão, além de negação à diferença. Ainda, segundo Ghirardi (1999), as pessoas com deficiência foram consideradas ora amaldiçoadas, ora seres semidivinos, mas sempre excluídas do contexto social e objeto de caridade da comunidade. Uma história atrelada a preconceitos, desigualdades e total exclusão social.

No Egito Antigo, por exemplo, há indicativos mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência de indivíduos com deficiência. Dentre os povos da História Antiga, os egípcios são aqueles que datam os registros mais remotos. Os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam indícios claros da existência de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial. Silva (1987) cita a Escola de Anatomia da cidade de Alexandria, que existiu no período de 300 a.C. Dela ficaram registros da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetam os ossos e os olhos das pessoas adultas.

Existem passagens históricas que fazem referência aos cegos do Egito e ao seu trabalho em atividades artesanais. As famosas múmias do Egito, que permitiam a conservação dos corpos por muitos anos, possibilitaram o estudo dos restos mortais de faraós e nobres do Egito que apresentavam distrofias e limitações físicas, como Siphthah (séc. XIII a.C.) e Amon (séc. XI a.C.). Aqui, os médicos acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou os problemas mentais graves eram provocados por maus espíritos.

Silva (1987) faz referência aos antigos hebreus, destacando que esses povos acreditavam que tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação, indicavam certo grau de impureza ou de pecado. Como afirma Silva (1987, p.21),

anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto à própria humanidade.

Esta afirmação, que pode parecer óbvia ou desnecessária, é válida no sentido de reconhecer que, nos grupos humanos, desde o mundo primitivo até os dias atuais, sempre houve pessoas que nasceram com alguma limitação ou durante a vida deixaram de andar, ouvir ou enxergar. Durante muitos séculos, a existência destas pessoas foi ignorada por um sentimento de indiferença e preconceito nas mais diversas sociedades e culturas.

De acordo com Silva (1987), na Grécia e Roma, reconhecidas como referência para o estudo da Educação Física e origem dos jogos olímpicos antigos, carregando a nítida percepção da imagem de corpos fortes, saudáveis e perfeitos, as deficiências originadas das guerras eram vistas como atos heroicos e tudo o que não seria advindo destas mereceria eliminação.

Considerando que a cidade vivia em constantes guerras internas e externas, havia a necessidade e valorização de um corpo belo e forte; tratava-se de uma sociedade que idealizava padrões estéticos e atléticos que pudessem participar das guerras, assim, quem não correspondesse aos ideais descritos era rejeitado e, desse modo, julgava-se que os habitantes com deficiência poderiam prejudicar futuramente o desenvolvimento do lugar.

Amaral (1995) cita Sêneca, que afirmava que “Nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos [...]” (AMARAL, 1995, p. 49). Cabe ressaltar que filósofos importantes da história, citados constantemente no estudo da Filosofia, também tinham sua posição no que diz respeito às pessoas com deficiência, posicionando-se no mesmo sentido, na rejeição. Platão, em seu livro III, República (Medicina e Jurisprudência), destacava: “cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos [...]”. (LEMOS, 2009, p. 28).

De acordo com Rosa (2007), na passagem do livro de Levítico, torna-se claro que a aparência física era o fator principal para a exclusão das pessoas com deficiências. Entre os hebreus e os gregos, essa realidade não era diferente, tendo em vista que deficiências como a cegueira, surdez e paralisia eram consideradas consequências diretas de pecados ou de crimes cometidos. Entre estas, eram tidas também as deficiências provenientes de acidentes, de agressões, de participação em

lutas armadas, de punições previstas em lei e marcas da própria escravidão: orelha ou nariz cortado, dedos ou mão decepados e olhos vazados.

Na Grécia Antiga, particularmente em Esparta, cidade-estado cuja marca principal era o militarismo, as amputações traumáticas das mãos, braços e pernas ocorriam com frequência nos campos de batalha. Dessa forma, identifica-se facilmente um grupo de pessoas que adquiriu uma deficiência e permaneceu vivo.

De acordo com (PLUTARCO *Apud* SILVA, 1987), conforme os registros existentes, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como *homoio* (ou seja, “os iguais”) deveria apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a obrigação de cuidá-lo até os sete anos; depois, o Estado tomava para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear.

No entanto, se a criança apresentasse algum tipo de limitação física, os anciões ficavam com a criança e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como Apothetai que se tratava de um abismo onde a criança era jogada, pois não era bom para a república que ela vivesse, visto que, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída para ser forte e rija durante toda a vida.

Na Roma antiga, tida como a grande criadora de leis, delegava direitos e deveres aos seus cidadãos, sendo as pessoas com deficiência excluídas destas obrigações. Guiada pela Lei das Doze Tábuas, toda criança considerada monstruosa devido a sua deficiência poderia ser intencionalmente morta, inclusive desde o seu nascimento. Na obra de "De Legibus", Cícero (Marcus Tullius Cícero - 106 a 43 a.C.) comenta com clareza que na referida legislação havia uma determinação expressa para o extermínio de crianças nascidas com deformações físicas ou sinais de monstruosidade. Porém, mesmo com a aprovação da lei, a ação de extermínio não foi praticada com legitimidade.

Silva (1987) destaca que essas crianças consideradas monstruosas eram largadas à margem do rio Tibre dentro de cestinhas com flores e terminavam geralmente nas mãos de escravos ou de pessoas mais pobres, as quais observavam para pegá-las e mais tarde explorá-las, usando-as para obter esmolas.

O advento do Cristianismo significou, em diferentes aspectos, uma mudança na forma pela qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade em geral. Silva (1987) chama a atenção para a influência cristã e seus princípios de

caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular a partir do Século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência e o homem passaram a ser visto como o “ser” criado por Deus, assim, pessoas com deficiência também passaram a ser vistas como sua criação. Elas passam a ser consideradas iguais aos demais, uma vez que todos eram filhos de Deus.

De tal modo, elimina-se qualquer ação de banimento, sendo, por conseguinte, acolhidos pela igreja, ganhando alojamento e alimentação, sendo retirados do convívio social numa lógica de esconder os “diferentes”, aqueles que causavam horror à sociedade (SILVA, 1987). O cristianismo condenava de forma veemente a prática apoiada pelo então sistema vigente da “morte de crianças não desejadas pelos pais devido a deformações” (SILVA, 2009).

Na idade média a igreja católica reproduziu a discriminação, ao mesmo tempo em que praticava caridade, também excluía e marginalizava as pessoas com deficiência. Assim, segundo Rechineli (2008, p.3), “corpos marcados pela deficiência eram vistos como manchados pelo demônio, vindos à vida por conta de carmas e culpas de seus pais ou familiares”. Levando-se em conta que a deficiência, à época, era vista como atuação de maus espíritos e até mesmo castigo de Deus, havia a segregação, onde então os que possuíam alguma deficiência eram eliminados.

Todavia, afirma Silva (1987, p. 209) que,

Não há notícia de tentativas bem-sucedidas na construção ou mesmo na simples instalação de entidades com finalidades muito específicas no atendimento aos portadores de deficiências, a não ser nos casos de cegos e também dos hansenianos, àquela época e por vários séculos futuros reconhecidos por leprosos, lázaros e outros apelidos, sempre temidos e marginalizados em todo o mundo.

Este mesmo autor apresenta a repercussão havida na Idade Média quanto à lepra, que causava muitas deficiências. Providências foram tomadas para o extermínio da doença, porém, até os dias atuais, não se sabe sobre o seu surgimento. Menciona ainda que, quando um homem era declarado leproso, tinha apenas um destino: banimento da sociedade e do convívio de seus familiares pelo resto da vida. Silva (1987) expõe que:

Era conduzido para fora da cidade e no caminho o sacerdote, acompanhado de um acólito que tocava uma matraca, dava orientações básicas ao doente,

repassando as proibições que iriam marcar sua vida futura. Era-lhe proibido: entrar em igrejas, mercados, moinhos, padarias ou qualquer lugar público; lavar as mãos ou o corpo em qualquer riacho ou fonte (devia saciar sua sede usando uma caneca de sua propriedade exclusiva); sair às ruas sem as vestes identificadoras do leproso e sem calçados; tocar em objetos que desejava comprar (devia apontar com um bastão); tocar os beirais das pontes ou batentes de portas (devia ter as mãos cobertas); tocar ou ter relações sexuais com qualquer pessoa, inclusive sua própria esposa; comer ou beber na companhia de qualquer pessoa que não fosse leprosa (SILVA, 1987).

A Igreja Católica, como fundamental organização econômica e política da época, que inicialmente mantinha instituições como asilos, hospitais e hospícios, com um modelo da institucionalização na forma de tratar as pessoas com deficiências retiradas do convívio social, calhava a viver junto aos doentes. Silva (1987) salienta que “estas instituições serviram também de abrigo para pessoas impossibilitadas de prover seu próprio sustento, devido a sérias limitações físicas e sensoriais”. (SILVA, 1987, p. 204).

Desta forma, conforme Silva (1987), foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões, como o hospital para pobres e incapazes. Interessante notar que, ao mesmo tempo em que avançava um tratamento caridoso em relação aos deficientes, a Igreja Católica continuava reafirmando a impossibilidade de que eles atuassem como padres. Portanto, nos três primeiros séculos da Era Cristã, existiam restrições claras ao sacerdócio para aqueles candidatos que tinham certas mutilações ou deformidades.

Houve, pelos registros, uma mudança no olhar em relação não só aos deficientes, mas também às populações humildes e mais pobres, de modo que hospitais e centros de atendimento aos carentes e necessitados continuaram a crescer, impulsionados muitas vezes pelo trabalho dos bispos e das freiras nos mosteiros na Idade Média. Nesse período, surgiu como instrumento para diminuição da mortalidade infantil, consequência de muitos abandonos, a Roda dos Expostos, que acabou sendo considerada a causadora e legalizadora de inúmeros casos de abandono de crianças.

O termo “roda” refere-se a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, e, ao se girar o artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A Roda dos Expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade

organizou, em um hospital em Roma, um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada.

De acordo com Silva (1987), foi no período do Renascimento que se iniciaram os primeiros direitos das pessoas que de alguma forma eram excluídas da sociedade, quando a medicina se firmava na área de cirurgias, uma filosofia mais humanista que aos poucos se findava na história tão intensa das pessoas com deficiência da época. Esse período trouxe consigo o valor do homem que desmistificou a ideia de que somente mereceria o céu se fizesse o bem e fugisse das tentações do inferno. Esse novo olhar mudou também a vida daqueles anteriormente excluídos e marginalizados, isto é, os pobres, os doentes e as pessoas com deficiência.

Com o Renascimento, marcou-se a chamada Idade Moderna, e o tratamento dispensado às pessoas com deficiência. Como observa Maranhão (2005), surgem hospitais e abrigos destinados a atender enfermos pobres. Os deficientes, aquele grupo especial que fazia parte dos marginalizados, começaram a receber atenções mais humanizadas. A atenção a esse grupo de pessoas resultou em descobertas relevantes no tratamento de determinadas deficiências.

No princípio do Século XIX, embora ainda não se cogitasse sobre a efetiva integração das pessoas com deficiência na sociedade, deu-se início a uma nova fase para estes, pois a sociedade começou a assumir sua responsabilidade quanto a essas pessoas, marcando esse período com transformações.

Segundo Agüero (*apud* SILVA, 1987), nos Estados Unidos se iniciou um atendimento a todas as pessoas com deficiência, independentemente de serem provenientes de atividades militares ou civis, o que causou na Europa um movimento crescente a caminho da integração dessas pessoas na sociedade. Conforme Silva (2009), chegou-se à conclusão de que o tratamento voltado aos deficientes até então não solucionaria os problemas vivenciados por esses indivíduos, uma vez que não era apenas uma questão de abrigo, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares, como sucedera até então.

A sociedade da época constatava a necessidade de atenção especializada às pessoas com deficiência, e não unicamente abrigos e hospitais. Foi a partir de então que se começou a pensar que eram necessários não apenas hospitais de caridade ou de casas de saúde, mas de organizações separadas, o que tornaria seu cuidado e seu atendimento mais racional e menos dispendioso.

Assim, conforme descreve Mantoan (1989), diante das novas ideias surgidas nesse período e ainda sob influência da visão médica, as pessoas com deficiência mental tiveram a oportunidade que tanto esperaram: a de serem educadas.

A internação das pessoas com deficiência, embora com o intuito de tratamento de suas “doenças”, não passava de meio de marginalização e de exclusão. A partir da segunda metade do Século XIX, deu-se um importante reconhecimento da pessoa com deficiência, incentivada por Napoleão Bonaparte ao exigir de seus generais que olhassem os seus soldados feridos ou mutilados como elementos potencialmente úteis, tão logo tivessem seus ferimentos curados (SILVA, 2009).

Cita Gugel (2007) que foi por intermédio de Napoleão Bonaparte, mesmo que de forma indireta, que se criou o braille, o sistema de leitura utilizado por pessoas com deficiência visual até os dias de hoje. Em atenção a uma solicitação pessoal de Napoleão Bonaparte, Charles Barbier (1764-1841), oficial do exército francês, elaborou um sistema para que mensagens transmitidas durante a noite pudessem ser decodificadas pelos comandantes no período de batalhas.

O sistema de leitura noturna foi considerado demasiado complicado pelos militares do exército de Napoleão, assim Barbier levou o seu método ao conhecimento dos alunos do Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris. Dentre os alunos, estava o jovem Louis Braille (1809-1852), na época com aproximadamente 14 anos, que apresentou algumas melhorias ao método de Barbier. Diante da negativa deste em realizar alterações em seu sistema, Louis Braille o reformulou praticamente em sua totalidade, dando origem à escrita braille (GUGEL, 2007).

Para Silva (1987), muitas sociedades iniciaram os passos rumo a uma conscientização quanto à necessidade das pessoas com deficiência, garantindo programas que atendessem não somente as pessoas com deficiência física, como também, deficiência mental. Esta nova técnica de trabalho contou com o envolvimento de organizações internacionais de caráter intergovernamental.

Em 1971, foi proclamada uma nova e importante resolução chamada de Declaração dos Direitos da Pessoa com Retardo Mental, e, em 1975, foi criado um documento internacional de suma importância, sob o título “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, mediante o qual buscou-se o respeito e o tratamento igualitário das pessoas com deficiência.

De acordo com Santos (2010), até os anos 1960, o modelo biomédico tinha exclusividade para explicar a deficiência; cenário que começou a ser alterado com a

emergência do denominado modelo social da deficiência, que passou a defender o corpo com impedimentos como inerente à diversidade humana, em analogia às defesas da diversidade sexual e das lutas contra o racismo e xenofobia.

No entanto, em quase todas as sociedades, ainda hoje são recorrentes as situações de desigualdade social em função de as pessoas viverem em corpos com deficiência. Atualmente, a desvantagem social que as pessoas com impedimentos corporais enfrentam é denunciada em razão de discursos, práticas e valores sociais privilegiarem pessoas sem deficiência.

Essa abordagem que apresenta a desigualdade social pela deficiência é resultado, por um lado, de reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência nas últimas décadas e, por outro, do emergente campo de estudos sobre deficiência que buscam reconhecer o corpo deficiente como uma expressão da diversidade humana que deve ser protegida e valorizada (SANTOS, 2010).

A luta pela inclusão dos sujeitos e pelo direito ao exercício do trabalho, ao bem-estar, à participação política, felicidade, rebeldia é – ainda muitas vezes – infelizmente substituída pelo estar “incluso” simplesmente no processo.

1.1 OS (NÃO) DIREITOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O percurso histórico da construção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil se assemelha ao que ocorreu com as pessoas em qualquer civilização, de quaisquer partes do mundo, passando por uma fase inicial de eliminação e de exclusão, deixando à margem da sociedade este segmento historicamente, como constituído por pessoas incapazes e/ou doentes, segregados do convívio social e da política, conforme mostram diversos autores em suas obras, para através de muita luta, conquistarem um espaço que ainda está em construção.

As tribos viviam de caça, pesca e do plantio. A religião era uma característica muito forte culturalmente. Santos Filho relata em seus estudos uma forte tendência de exclusão entre esses primitivos.

O selvagem tinha nojo e horror à doença. Apartava-se logo daqueles que enfermavam. Era fatalista, e quando adoecia aguardava na rede, no mais completo mutismo, a vista do pajé, que tanto poderia trazer a saúde como a morte. Bastante sugestível como todo indivíduo primitivo, entregava-se às vezes à melancolia, ao desânimo. Era acometido, então, de diarreia de origem simpática, emotiva, e morria de inanição. (SANTOS FILHO, 1966, p.17).

Percebe-se nesse contexto certa semelhança com a pré-história e seus costumes primitivos. Abandonar os enfermos ou aqueles que não podem produzir era visto como uma necessidade, para garantir a sobrevivência. A atuação dos Jesuítas contribuiu para mudar essa realidade e contribuir para minimizar os efeitos da exclusão entre as primitivas tribos indígenas brasileiras.

Figueira (2008) descreve fatos comuns da cultura de alguns povos indígenas que habitavam, no Século XIV, no território que viria a ser o Brasil. Os relatos históricos atestam condutas, práticas e costumes de eliminação ou o infanticídio dos que nascessem com alguma deficiência ou que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. O ato era praticado em rituais de sacrifício, com o objetivo de conservar as tradições de antepassados. Outra forma utilizada pelas tribos indígenas era o abandono dos recém-nascidos nas matas ou atirá-los das montanhas mais altas.

Um pouco mais adiante, o período da escravidão no Brasil ocorreu até 1888. A Abolição da Escravatura foi o resultado de um processo de luta popular, que contou com a adesão de parcelas consideráveis da sociedade brasileira, além de ter sido marcada pela resistência dos escravos e da mobilização popular, a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, deveria colocar fim em um dos períodos mais sombrios da história, mas as sequelas dos maus tratos ocorridos durante quase quatro séculos perduram até os dias de hoje.

Um regimento de 1633 estabelecia as etapas de tais castigos: depois de bem açoitado, o senhor mandava picar o escravo com navalha ou faca e aplicar sobre as feridas, sal, sumo de limão e urina; depois o escravo punido ficava por alguns dias na corrente; se fosse do sexo feminino, devia ser açoitada à guisa de baioneta dentro da casa com o mesmo açoite. Mutilações eram inevitáveis, uma vez que muitos eram retalhados dos fundilhos com faca e cauterização das fendas com cera quente; açoitados com chicote em tripas de couro duro, com palmatória, com uma argola de madeira parecida com uma mão para golpear as mãos dos escravos (FIGUEIRA, 2008, p.46)

Os relatos acima mostram uma realidade cruel do aumento da grande população de deficientes produzidos por senhores donos de escravos. Tais ações acarretavam, para aqueles que continuavam vivos, muitas vezes, graves sequelas e mutilações, deficiências não apenas físicas, mas morais.

Segundo Lobo (2008), as práticas de punições mais frequentemente empregadas contra os escravos eram os maus tratos e as mutilações, tais como cortar

uma orelha do escravo fugido para que fosse identificado ou seccionar o tendão de Aquiles, para impedi-lo de fugir, castrações, amputações de seios, extração de olhos, fratura de dentes, desfiguração da face e amputações de membros. Os acidentes de trabalho também causavam mutilações dos escravos no Brasil, a exemplo dos acidentes nas engrenagens das casas de moinho, que mutilavam mãos e braços.

Para Figueira (2008), além das deformidades físicas diretamente acarretadas pelo trabalho, havia com frequência marcas de doença e de cegueira. Em registros encontrados nas cartas de José de Anchieta (1534-1597), padre jesuíta e escritor espanhol, é possível presumir a existência de pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas dentre os assistidos, visto que as cartas relatam a existência de alguns poucos “cegos, surdos, mudos e coxos” dentre a incipiente população da colônia portuguesa na América, no Século XVI, que sofreram com as adversidades do clima e com a enorme quantidade de insetos, o que ocasionou enfermidades de natureza muito graves, levando à aquisição de severas limitações físicas ou sensoriais.

Entende-se como marco histórico da educação especial no Brasil o período final do Século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005). Em 1874, é criada na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a Escola México, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 2005).

Ao longo do Século XX, os avanços da medicina trouxeram consigo a atribuição de uma maior importância em relação aos deficientes. A criação dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, inaugurado em 19 de abril de 1944, durante o governo de Getúlio Vargas, significou um novo marco na produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação. Nesse contexto, como não poderia ser diferente, havia uma clara associação entre a deficiência e a área médica.

Com o início da história “oficial” da educação especial no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência era feito a partir de duas vertentes – a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação higienizadora, refletindo na criação de escolas ligadas aos hospitais psiquiátricos, onde essas pessoas eram segregadas. A vertente psicopedagógica, com mais ênfase nos princípios psicológicos, preocupou-se com a educação dos anormais, identificou as pessoas com deficiência mental através de escalas de

inteligência e, posteriormente, os encaminhou para as escolas ou classes especiais. Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas dos considerados normais, pois assim não os atrapalhavam durante as aulas (MANTOAN, 1989).

Segundo Sasaki (2010), a sociedade acreditava que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. Dessa forma, o conceito que prevaleceu era o de que a deficiência era doença e devia ser tratada fora do convívio social, por meio da reabilitação ou da cura em instituições como as Santas Casas de Saúde e Misericórdia. A criação de instituições para atender essa demanda especial se expandiu e, com o passar do tempo, foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), que atendia pessoas com deficiência mental. Em 1954, houve a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, em 1945, criou-se o primeiro atendimento especializado às pessoas superdotadas, também na sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Para Fletcher (1996), o modelo médico de intervenção no cuidado das pessoas deficientes era segregacionista e revelava a resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir, em seu seio, as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas, dando-lhes oportunidade de ir em busca do seu próprio desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A questão da deficiência deixa de ser responsabilidade exclusiva da família e das instituições de caráter filantrópico, para passar a ser uma preocupação também do Estado, que assume tal responsabilidade não como uma política pública, mas apenas apoiando as instituições beneficentes sem fins lucrativos, adotando um modelo assistencialista. Amparadas no modelo médico, essas instituições, além de seguirem a linha da reabilitação médica, assumem a educação especial somente para deficientes mentais das classes menos favorecidas.

Foi a partir de 1970 que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), da aprovação da Constituição de 1988 e da LDB 1996.

No Século XXI, inicia-se a formação de movimentos em prol da causa dos deficientes, agora reconhecidos como pessoas com necessidades especiais. Esses

movimentos crescem consideravelmente e tentam esclarecer à sociedade que incapacidade é resultado da falta de oportunidade.

Na atualidade, em relação à formação de docentes, no contexto da educação inclusiva, surgiu a necessidade de complementação nos currículos dos cursos de Formação de Docentes e de outros cursos de profissionais e disciplinas que interajam com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Mendes (2006) aponta que os debates sobre inclusão no Brasil ganharam força na década de 1990, por conta da penetração da cultura americana na sociedade brasileira, considerando os movimentos de reforma no sistema educacional, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE relativos ao Censo Demográfico de 2010¹, aproximadamente 24% da população brasileira tem alguma deficiência. O percentual confirma a existência de cerca de 45 milhões de pessoas – dentro do universo de uma população com 190.755.799 habitantes – que, em virtude da condição de deficiência, tem dificultada ou impedida a realização de atividades particulares e/ou sociais, nas quais são exigidas condições de acessibilidade, de modo geral, socialmente negadas.

Ao pensar que, para cada uma dessas pessoas existem pelo menos duas outras – familiares, amigos, profissionais da área de saúde, educação e serviço social – diretamente envolvidas com as intempéries do cotidiano de quem vive a condição de deficiência, constata-se que praticamente 2/3 da população brasileira são, em maior ou menor grau, afetados por questões referentes à deficiência.

1.2 PRECONCEITO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ESCOLA

A proposta de inclusão da pessoa com deficiência é garantida em diversas áreas - habilitação e reabilitação, moradia, saúde, trabalho, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, acesso à informação e comunicação. Dentre elas, inclui-se, ainda, o âmbito escolar. Na maioria dos casos, é na escola que ocorrem as primeiras interações sociais, isto é, fora do ambiente familiar.

¹ Último Censo realizado no Brasil. Em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pela COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021.

Nessa perspectiva, é no ambiente escolar que o educando terá novas experiências sociais, culturais e científicas, direito de todo ser humano, independente de padrões estabelecidos pela sociedade ou ainda, pré-requisitos impostos pela escola. Dessa maneira, a inclusão neste lócus possui desdobramentos.

O primeiro direito refere-se à garantia da participação da pessoa com deficiência no âmbito escolar em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência, tratando-se do reflexo da inclusão propriamente dita. O segundo direito diz respeito a propiciar a inclusão da pessoa com deficiência em outros âmbitos, posto que, através do ensino e do convívio que proporciona, a pessoa com deficiência terá, por exemplo, melhores condições de ser inserida no mercado de trabalho.

O terceiro direito, e não menos importante, consiste no papel desmistificador que a convivência entre pessoas com e sem deficiência pode proporcionar, na medida em que a presença desses alunos na escola causa uma natural curiosidade sobre suas vidas, seu cotidiano, suas formas de percepção, o que pode motivar uma aproximação ou convivência (SILVA, 2006).

Assim, a escola é o espaço da diferença e deve ser um espaço de acolhimento, onde os estudantes interagem, se conhecem e precisam se sentir acolhidos em suas diferenças. Dessa forma, para que seja desenvolvido um trabalho de formação que desperte para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos, através de uma formação voltada para a superação de mecanismos de exclusão, da perspectiva essencialista e da cultura escolar excludente, rompendo com visões presas à deficiência.

O que define a pessoa com deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa com deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, de estar incluído socialmente. O grau de dificuldade para a inclusão social é que definirá quem é ou não pessoa com deficiência (ARAUJO, 2011, p. 20).

O preconceito traz às pessoas com deficiência diversos reflexos, seja na vida social ou na saúde mental. A deficiência é apenas uma maneira de ser e estar no mundo, e pertencente a uma das diversas expressões da diversidade humana. Sendo assim, as pessoas com deficiência necessitam de liberdade, de iguais possibilidades de acesso aos bens e serviços, bem como da efetivação do direito de participar das dinâmicas de organização social, familiar e comunitária (SILVA; OLIVER, 2019).

Segundo a Constituição Federal, a escola é para todos, no entanto, apenas uma proposta de inclusão da pessoa com deficiência que garanta o acesso, ou seja, somente estar inserida, matriculada, recepcionada pela escola, não sendo efetivamente incluída em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência não é suficiente para uma postura receptiva diante das singularidades. A educação inclusiva é um processo que deve ser contínuo, dinâmico, e implica na participação de todos os envolvidos, inclusive o próprio discente.

Nessa perspectiva, é importante assegurar sua presença no ambiente escolar, as necessidades dos estudantes do atendimento educacional especializado sejam satisfeitas e, dessa maneira, seja possível garantir uma inclusão efetiva.

A partir da compreensão de que todos os alunos se beneficiam da inclusão escolar, quando ela é realizada de maneira adequada, pois propicia vantagens para todas as crianças da sala de aula regular. Todos aprendem de acordo com suas perspectivas cognitivas, com orientações recebidas pelos professores inclusivos, com o foco na aprendizagem, na individualidade de cada um, independentemente de ter esta ou aquela deficiência, pertencer a certa idade cronológica, estar apto ou não para estar com as crianças “normais”.

O convívio com outras crianças motiva todos, sem exceção, a comportamentos de solidariedade, uma vez que as crianças se ajudam mutuamente, em atitudes de respeito às diferenças, valorização da diversidade e defesa dos direitos sociais e humanos, também das pessoas com deficiência, ela será o próprio reflexo de uma sociedade inclusiva.

Uma escola inclusiva aquela que inclui todos, sem discriminação, valorizando as diferenças e favorecendo a aprendizagem de forma ampla e colaborativa, oportunizando condições iguais para todos através de estratégias metodológicas diferenciadas para cada indivíduo, de modo que todos possam desenvolver seu potencial e habilidades. O dever de garanti-la, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com seus pares.

Toda criança é diferente. Mas todas são iguais no direito indisponível de estudar com seus pares nas escolas. O artigo 209 da Constituição Brasileira de 1988 lhes garante legalmente, mas na prática isso não ocorre, o que se vê, infelizmente, é um ambiente que não leva em consideração as dificuldades e necessidades dos alunos, sejam elas, sociais, emocionais, entre outras.

Por essa acepção, o autor Martins (2006) defende que as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, procurando responder às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos. Martins (2006) explicita que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

Quando se discursa sobre desenvolver ações pedagógicas para todos, sabe-se que não é uma atividade fácil e simples, ao contrário, é de extrema importância entender que todas as crianças são sujeitos de aprendizagem, cada qual com o seu ritmo e desenvolvimento e, portanto, é necessário que os profissionais, em sua prática, saibam respeitar e lidar com as limitações que caracterizam a diversidade humana.

Na prática, no entanto, não são poucos os obstáculos que persistem nessa trajetória em busca de uma inclusão escolar efetiva. Dentre essas barreiras, pode-se citar as atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Segundo Amaral (1998), barreiras atitudinais

são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais (AMARAL, 1998, p.17).

Assim, as atitudes fundamentam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação. Além dos preconceitos, referem-se aos medos e ao desconhecimento em como agir adequadamente diante da pessoa com deficiência. A sociedade, ao mesmo tempo em que formula normas para amenizar as diferenças, também estigmatiza determinado grupo não pertencente às normas sociais vigentes.

Gil (2006) afirma que as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são os preconceitos, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, visto que estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do homem perfeito.

Segundo Lopes (2005), a escola é parte integrante dessa sociedade que, como se sabe, é preconceituosa e discriminadora, mas também é um espaço que reconhecidamente admite que seja o momento de mudar. Comprometida com essa

necessidade de mudança, precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente.

Dentre as barreiras que impedem a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, certifica-se que as barreiras comunicacionais são obstáculos bastante significativos, uma vez que as pessoas com baixa ou nenhuma visão e com surdez também tem o direito - garantido pela LDB e pela Constituição Federal - de estar matriculado e gozar dos benefícios da escola como todos os alunos não deficientes, ou com outras deficiências.

É possível afirmar que as barreiras pedagógicas estão diretamente ligadas às barreiras atitudinais, pois incluem metodologia para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos. Carvalho afirma que isto acontece porque:

professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2004, p. 27).

Constituem barreiras atitudinais na escola aquelas que se apresentam na forma de ignorância, em que se desconhece a potencialidade do aluno com deficiência; o medo, que caracteriza o receio de receber um aluno com deficiência; a rejeição, que é a recusa em interagir com a pessoa com deficiência. A percepção de menos-valia se trata de uma avaliação depreciativa da capacidade e um sentimento de que o aluno com deficiência não poderá ou só poderá em parte (capacitismo). A inferioridade é a crença de que o aluno com deficiência não acompanhará os demais.

Também há, por vezes, o sentimento de piedade, sentir-se pesaroso e ter atitudes protetoras em relação ao aluno com deficiência, além da adoração do herói, que é considerar um aluno como sendo "especial", "excepcional" ou "extraordinário", simplesmente por superar uma deficiência ou por fazer uma atividade escolar qualquer. Também se constata uma exaltação, onde se usa a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante dos demais.

A percepção de incapacidade intelectual decorre uma tentativa de se evitar a matrícula dos alunos com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles demonstrem suas habilidades e competências; ou o efeito de propagação (ou expansão), que é supor que a deficiência de um aluno afeta negativamente outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade. Os estereótipos também se fazem presentes, ao pensar no aluno com deficiência comparando-o com outros com a mesma deficiência, construindo generalizações positivas e/ou negativas sobre as pessoas com deficiência, pré-julgamentos realizados de acordo com seu diagnóstico.

Ainda há as barreiras relacionadas à compensação, que é acreditar que os alunos com deficiência devem ser compensados de alguma forma, minimizando-se a intensidade das atividades pedagógicas, com o afrouxamento das cobranças; a negação, desconsiderar as deficiências do aluno como dificuldades na aprendizagem, ou muitas vezes não acreditar em suas dificuldades, rotulando o aluno como desinteressado. A substantivação da deficiência refere-se à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte "faltante" fosse o todo. A comparação é comparar os alunos com e sem deficiência, salientando aquilo que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação ao aluno sem deficiência, colocando este em posição superior ao primeiro.

A atitude de segregação também aparece ao se acreditar que os alunos com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento, e que, para a sua escolarização, eles deverão ser encaminhados à escola especial, com profissionais especializados. E, finalmente, a adjetivação, que é classificar a pessoa com deficiência como "lenta", "agressiva", "dócil", "difícil", "aluno-problema", "deficiente mental", etc.

Há ainda outros pontos que precisam ser refletidos, como por exemplo a particularização da situação quando se trata de afirmar, de maneira restritiva, que o aluno com deficiência está progredindo à sua maneira, do seu jeito. A baixa expectativa é outro elemento que faz acreditar que os alunos com deficiência devem realizar apenas atividades mecânicas, exercícios repetitivos. Há, portanto, uma previsão de que o aluno com deficiência não conseguirá interagir numa sala regular.

Deve-se pensar ainda na generalização, através da qual tanto os aspectos positivos ou negativos de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, imaginando que ambos terão os mesmos avanços, dificuldades e habilidades no processo educacional.

A padronização é mecanismo excludente quando faz comentários sobre o desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em torno da deficiência e conduzindo-os às atividades mais simples, de baixa habilidade, fazendo com eles sejam ajustados a determinados padrões. Neste viés, o assistencialismo e a superproteção impedem, também, que os alunos com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem, não deixando-lhes explorar os espaços físicos da escola, por medo de que se machuquem.

Levando-se em consideração todas as barreiras, a implementação do modelo educacional inclusivo exige um processo gradativo, contínuo e contextual, que demanda ações relacionadas a políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. Todavia, no cenário da sociedade moderna, se observam algumas contradições que demarcam esses conceitos, como ressalta Martins (1997, p.33), ao afirmar: “o período de passagem do momento de exclusão para o momento de inclusão está se transformando num modo de vida”.

Desse ponto vista é possível compreender por qual razão existem aqueles que não fazem parte da ordem social em função da própria manutenção do sistema também sustentado com a permanência da “população sobranete”, mesmo diante das inúmeras políticas de inclusão. Portanto, refletir acerca da inclusão implica, necessariamente, transforma esses dois termos num “par dialético”, como sugere Bader Sawaia ao abordar o conceito de “dialética da inclusão/exclusão”:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2006, p. 9).

Uma sociedade inclusiva, parte da proposta de uma educação inclusiva, o que implica pensar em uma nova postura da escola, que deve propor ações que favoreçam a inclusão escolar, assegurando um direito previsto na Constituição Federal a todos os cidadãos, que é de uma educação de qualidade.

Para tanto, a escola deve propiciar um ambiente favorável ao acolhimento das especificidades individuais, o que implica uma aceitação e valorização das diferenças, uma prática educativa diferenciada que atendam a todos os alunos, valorizando a diversidade em detrimento da homogeneidade, além de disponibilizar uma estrutura

adequada para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, considerando suas características e seu contexto de vida.

A inclusão escolar e social diz respeito a diversos segmentos que historicamente ficaram à margem da sociedade, como os negros, os índios, pessoas com deficiências, minorias linguísticas, étnicas ou culturais, grupos desfavorecidos ou marginalizados, as mulheres, LGBTQIA+, entre outros. A sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos, culturais e religiosos diferentes, com histórias próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, contribuem na construção da diversidade. Essa inclusão, em todos os seus aspectos, exige um repensar sobre a estrutura política e as estratégias educativas, buscando garantir a permanência de todos na escola, não apenas seu acesso, mas uma aprendizagem satisfatória.

A escola inclusiva, precisa assumir a diversidade seja em relação aos valores, comportamentos e interesses, considerando os mesmos como fontes de conhecimento nas relações de trocas no processo educativo. A escola enquanto espaço educacional inclusivo deve estar baseado na valorização das diferenças dos alunos como um atributo e não como um obstáculo, no reconhecimento da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, através das trocas com seus pares, como reais oportunidades de construção do conhecimento, onde as diferenças são respeitadas. Estar inserido num grupo naturalmente heterogêneo é uma forma riquíssima de aprendizagem. Observar o outro é aprender com ele.

O sistema de ensino deve buscar o ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais e humanos para todos e todas. Destaca-se que os espaços escolares são palco das relações sociais que contribuem para moldar o tipo de sujeito que se pretende ter na sociedade.

De acordo com Santos (2011, p.14), “é no processo dialógico da ação e da reflexão, proposto nas legislações existentes em relação aos bens materiais e imateriais, que habitam as possibilidades de acesso a esses bens, ao respeito às diferenças e à pluralidade.” Dessa maneira, a proposta legislativa é formar para uma educação acolhedora, que respeite a diversidade em sua totalidade, podendo-se, assim, melhorar o convívio social.

Para pensar em uma escola que atenda a diversidade, é necessária uma pedagogia baseada nas possibilidades levando em consideração a variedade, pluralidade e diferenças que constituem os seres humanos. O ensino e aprendizagem

desarticulada e centrada em conhecimentos convencionados como verdadeiros, conteúdos prontos, completos e rígidos, não permite que a diversidade da sala de aula seja respeitada. É exatamente sua incompletude e flexibilidade que permite sua construção pelos inúmeros participantes da comunidade escolar, de maneira democrática.

Não se pode mais conceber um currículo que ignore as desigualdades, sejam quais forem, o que é nitidamente visível na história da educação e que mostra como as escolas foram pensadas e desenhadas para um pequeno grupo de privilegiados social, econômica, política e culturalmente (RIVERO; DELORS, 2000; REICH, 1997).

O modelo da educação inclusiva necessita ser baseado em um currículo para a diversidade, responsivo aos direitos humanos dentro de uma perspectiva positiva, através de um currículo de rupturas pensado para pessoas de grupos vulneráveis, construindo novas formas de ser e estar no mundo, de sentir e interagir com o outro: educar para o respeito à diversidade e ensinar a respeitar a diferença no outro, fundamentado nos direitos humanos com um compromisso inerente com a promoção e defesa da justiça e equidade social.

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre as ações que a escola vem desenvolvendo, no intuito de vencer o desafio de incluir e de superar atitudes de preconceito, de buscar alternativas didático-pedagógicas adequadas, considerando a valorização da diversidade, bem como a promoção e a ruptura de modelos ou parâmetros educacionais já estabelecidos. Com isso, é possível superar a cultura da descrença em relação aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado, e, ainda, toda e qualquer atitude excludente, discriminatória e preconceituosa.

Conforme Joaquim (2006), preconceito significa o julgamento prévio ou pré-julgamento de uma pessoa com base em estereótipos. São atitudes negativas, desfavoráveis para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas. A atitude resulta de processos internos do portador. Assim, para Ferreira (2015, p.1),

a discriminação e o preconceito são um problema atual e mundial que atinge tantos países de Primeiro Mundo quanto países em desenvolvimento e toda forma de preconceito e discriminação deve ser combatida por ofender diretamente a dignidade da pessoa humana.

Ao longo da história, as concepções de inferioridade de indivíduos e/ou grupos sociais que apresentam alguma diferença foram naturalizadas socialmente e, em geral, reforçadas pelas teorias vigentes em cada cultura e/ou cada época. Como o referido movimento de inclusão escolar, assim como o que o engloba – a inclusão social – defende a convivência entre as diversas minorias e entre elas e os que são julgados como pertencentes à maioria, o preconceito é, como assinalado antes, um de seus obstáculos.

O atual movimento de inclusão social e, sobretudo, da inclusão escolar, se fortaleceu a partir da década de 1990, e objetiva a valorização e a busca pela dignidade da pessoa com deficiência. Note-se que a deficiência é inerente à pessoa que a possui. Não se carrega, não se porta, não se leva consigo como se fosse algo sobressalente ou um objeto, tampouco deficiência traz alguma sinonímia com doença e não é expressão antônima de eficiência (que tem o seu contrário em ineficiência (MADRUGA, 2010).

Segundo Ferreira (2015), o fato é que, por muitos anos, o preconceito e a discriminação foram divulgados de forma motivadora, considerados como algo positivo. É bastante comum encontrar nas formulações do humor alguns modelos de crenças, valores, auxiliados com um determinado preconceito, pois, em geral, pobre, gay, gago, gordo, macérrimo, loira, bêbado, deficientes e estrangeiros de determinada etnia são alvos mais fáceis de serem destacados nas piadas.

O que se percebe é que a discriminação e o preconceito permeiam a história da sociedade brasileira, sendo objetos de preocupação de legisladores tardiamente.

No Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001, que traz a reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência, a discriminação é definida como:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior, ou percepção de deficiência presente ou passada que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. [...]. (BRASIL, 2001, p. 168).

Capez (2012) acredita que o preconceito e a discriminação venham da intolerância por parte da sociedade, quando ela não conhece ou pondera os fatos. Muitas vezes, o indivíduo ser colocado à margem do grupo não significa, necessariamente, ser totalmente apartado, mas em fazer parte de forma precária. Ou

seja, o indivíduo pode estar fisicamente inserido e, ao mesmo tempo, invisível diante das decisões tomadas pelo grupo, instituição, cultura e/ou sociedade.

Da mesma forma, no que se refere à segregação, ser posto para fora do grupo não significa eliminar totalmente a existência do indivíduo, pois não é possível colocar para fora a natureza que constitui o ser humano, considerando que o não pertencimento do segregado implicaria numa mudança das condições objetivas que permanentemente reproduzem a própria segregação.

Portanto, Ferreira (2015) afirma que

a discriminação e o preconceito são um problema atual e mundial que tinge tantos países de primeiro mundo quanto países em desenvolvimento e toda forma de preconceito e discriminação deve ser combatida por ofender diretamente a dignidade da pessoa humana (FERREIRA, 2015, p.1).

Para Ferreira (2015), discriminar significa diferenciar, distinguir ou separar e se distancia por completo do conceito de igualdade, ao passo que se aproxima do conceito de exclusão. O preconceito pode produzir discriminação social, gerando a marginalização e/ou a segregação. Por sua vez, a segregação e/ou a marginalização resultante da ação de discriminação social pode também se transformar numa fonte geradora de preconceitos ao fomentar a exclusão social.

Contudo, ainda hoje, conforme Borges salienta, “deparamo-nos com uma sociedade preconceituosa, que discrimina e exclui os diferentes. O padrão de normalidade é difundido pela sociedade elitista, onde vence o melhor, o mais bonito, o mais inteligente.” (BORGES, 2000, p.117).

Portanto, a sociedade é ainda preconceituosa e excludente. Embora a sociedade, mesmo mediante seu estágio evolutivo cultural e tecnológico, tente disfarçar seu preconceito e discriminação, muito ainda existe dessa prática no dia a dia. Encontram-se diversos exemplos aplicados, em que o julgo prévio das pessoas é um deles. Entende-se que a condição da pessoa com deficiência diversas vezes a torna, indevidamente, alvo de preconceitos. O termo pessoa com deficiência sofreu grandes mudanças no decorrer de cada época, sendo atribuídos aos valores de diferentes períodos históricos. Dessa forma, é necessário compreender o correto emprego do termo ao referir-se a este grupo, pois ao utilizá-lo de modo errôneo, discriminam-se os indivíduos e se ignoram seus direitos já garantidos.

A expressão “portador/portadora de necessidades especiais” deve ser evitada, visto que não se porta a deficiência como se porta um objeto, não sendo, portanto, a maneira que melhor se aplica para descrever suas características. Nesse sentido, pelos motivos anteriormente abordados, se empregará no presente trabalho o termo “pessoa com deficiência”, utilizando-se da nomenclatura aplicada na Convenção Internacional dos Direitos e Dignidade da Pessoa com Deficiência.

A preocupação com a terminologia para designar as pessoas com deficiência diz respeito à necessidade de reforçar o papel que a própria denominação possui no tratamento ofertado a essa minoria. A falta de zelo na menção das pessoas com deficiência pode ser compreendida de maneira depreciativa, visto que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Para Sasaki (2002, p.6), “na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências”.

De acordo com Habermas (1998), o reconhecimento do direito à inclusão da pessoa com deficiência começa a ser pensado a partir da própria denominação utilizada para se referir a esse grupo, tendo em conta a carga valorativa da nomenclatura, considerando-se que terminologias são tudo, menos inocentes; elas sugerem uma visão determinada.

Ao longo da história, diversas nomenclaturas foram utilizadas para designar as pessoas com deficiência. Ainda que não seja possível restringir a expressão a determinado período, já que nomenclaturas que podem ser consideradas, em uma linguagem metafórica, como pré-históricas, ainda são utilizadas, algumas podem ser listadas como predominantes em determinadas épocas.

Segundo Sasaki (2002), o percurso terminológico da pessoa com deficiência se inicia com a utilização maciça dos termos aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido, excepcional, utilizados de forma expressiva até a década de 80, momento em que, a partir da influência do ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela primeira vez, se começa utilizar o vocábulo deficiente como um adjetivo, alterando-se, nos anos seguintes, em grande medida, em face da Proclamação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1981 (ONU, 1976, Resolução 31/123) a utilização da expressão — pessoa deficiente.

CAPÍTULO 2

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Inicialmente, as pessoas com deficiência eram consideradas ineducáveis, anormais, sendo estigmatizadas e totalmente excluídas, pois fugiam do padrão de normalização. Conforme Goffman (1991, p. 6),

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram uma categoria em que pudesse ser incluído, sendo até uma espécie menos desejável. Assim deixamos de considerá-la criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma.

As Instituições Totais, segundo Goffman (1987), se caracterizam por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados viviam em tempo integral, funcionando como resposta social de tratamento para estas pessoas e se fundamentaram no conceito da segregação, que tinha como princípio a crença de que “a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos anormais” (MENDES, 2006, p. 387).

O acesso à educação para a população em geral foi sendo ampliada e as pessoas com deficiência começaram a conquistar esse espaço morosamente, o que exigiu da instituição escolar uma adequação para recebê-las, com a criação das classes especiais no ensino regular

Na segunda metade do Século XIX e início do Século XX, as escolas especiais proliferaram por toda a Europa e Estados Unidos. A educação especial surgiu com o método de ensino para crianças com deficiência mental criado pela médica italiana Maria Montessori, no início do Século XX. Foi a partir de 1970 que a educação especial passou a ser discutida com mais constância, tornando-se preocupação dos governos, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

O histórico da legislação referente aos alunos com necessidades educacionais específicas passou por inúmeros momentos até o início das discussões e ações em torno da Inclusão Escolar, do desamparo, à separação em instituições especializadas, seguida das salas especiais constituídas para funcionarem nas escolas de rede regular.

A partir do momento em que a legislação de diferentes estados delimita a população denominada “anormal” quanto ao acesso à educação, regulamentando a Educação Especializada, considerando os deficientes físicos, mentais, cegos, surdos-mudos, determinando um grupo com características específicas que correspondesse a esta modalidade da Educação, as possibilidades para a liberação da frequência às salas especiais das escolas regulares passam a ser facilitadas, dando margem ao atendimento desse público em instituições especializadas (KASSAR, 2011). A existência de classes especiais em instituições públicas, em escolas regulares, ocorreria de maneira mais evidente na segunda metade do Século, até então, prevalecendo-se substancialmente o atendimento oferecido por instituições privadas (GLAT; FERREIRA, 2004).

Mediante a realidade referida, em que prevalecia o atendimento em classes especiais e instituições privadas, percebe-se que políticas públicas direcionadas à educação brasileira tomaram como primeira opção manter a segregação das crianças com necessidades educacionais específicas nas escolas da rede regular, afirmando a falta de valorização e de crença na capacidade dessas pessoas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, Art. 58, § 2o, menciona a terminologia integração, como se esse entendimento fosse o da inclusão: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Lima (2006) faz referência a autores brasileiros que atribuem significado idêntico a um e a outro termo - integração e inclusão. Entretanto, esse autor considera que integração social se contrapõe a inclusão social pelo fato de o termo integração restringir-se à inserção de pessoas com deficiência e sua adaptação à sociedade, enquanto a palavra inclusão é empregada não somente para se referir a pessoas com deficiência, mas também prevê a inclusão social, aplicada às políticas sociais a partir da diversidade de situações que abrange os grupos e/ou segmento dos excluídos na sociedade.

Assim, a situação atual da educação especial aponta para a inclusão como um avanço, porque, ao invés de focalizar a deficiência na pessoa ou procurar nela a origem do problema, enfatiza o ensino e a escola, buscando formas e condições de aprendizagem.

Os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento; dessa maneira, o termo genérico inclusão pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e em distintas áreas do conhecimento científico (OLIVEIRA; VITOR; VIEIRA, 2017).

Ao se analisar o uso do conceito na língua portuguesa, a adoção do termo genérico inclusão no sentido educacional implica uma apropriação indevida, haja vista que reduz ou restringe seu uso, provocando confusão entre sentidos usados no senso comum pela comunidade educacional e os sentidos utilizados em várias outras disciplinas científicas. Portanto, seria necessário precisar mais a linguagem, adotando-se um adjetivo para circunscrever o conceito à esfera educacional e, nesse caso, os termos possíveis seriam “educação inclusiva”, “inclusão educacional” ou “inclusão escolar”.

O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (BRASIL,1988).

A inclusão escolar significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem e a construção do conhecimento é assegurada através de ações, da busca pela garantia da universalidade e da equidade de oportunidades, ofertando as modificações e adaptações que devem ser realizadas nos diferentes elementos da programação desenhadas para todos os alunos de uma sala, frente às diferenças individuais.

O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência de todos perpassa uma educação para a diversidade, o que significa ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando diferenças físicas, sociais e culturais.

Prieto (2010), por sua vez, alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença. Para a autora, essa ideia é capciosa, pois com esses mesmos argumentos pode referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade.

Para Glat et al. (2007, p.6), “a proposta de educação inclusiva implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola que envolvem a gestão de cada unidade educativa, bem como o sistema educacional como um todo”. Por isso, destacam que, para se tornar inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino quanto à política de educação inclusiva.

Os autores enfatizam que esta diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país, tendo em vista a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem (GLAT et al., 2007).

Assim, o termo educação inclusiva não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. Por outro lado, o termo “inclusão educacional” é muito genérico, visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, como família, escola, Igreja, comunidade, trabalho. Assim, por sua generalidade, esse termo pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas classes comuns das escolas regulares.

O termo inclusão escolar, em contrapartida, remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do atendimento educacional especializado. Assim, sugere-se que o termo inclusão escolar seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

Fernandes (1995) aponta, ainda, que o princípio de integração está acentuando a intolerância à diferença, na “tentativa de igualar o igual ao desigual”. Denúncia, dessa forma, a falsidade desse discurso e a não aceitação da diferença.

A chamada educação inclusiva teve início nos Estados Unidos, em 1975. Surge como uma reação contrária às políticas integracionistas, trazendo polêmicas tanto em relação ao seu significado quanto à sua efetivação. Trata-se de uma obrigação de todos: a inclusão significa encontrar respostas às necessidades pedagógicas de todos os alunos, através de atividades comuns, embora adaptadas (SAPON-SHEIN, 1992; FRIEND; BURSUCK, 1996 *apud* SAINT-LAURENT, 1997).

O conceito de inclusão coloca um grande desafio para o sistema educacional, pois o direito à educação na escola comum não é só para os “deficientes”, mas para todos. Confirma-se isto nos seguintes termos:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1987, p.17-18).

A educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos educandos, o respeito às suas diferenças no processo de aprender e o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio das relações estabelecidas no contexto escolar. A escola é um espaço privilegiado para desenvolver o indivíduo em várias áreas para conviver em sociedade. O trabalho da escola em possibilitar estratégias que levam ao pleno desenvolvimento do educando, resulta na responsabilidade da escola em preparar uma prática pedagógica eficaz em relação à inclusão e a responsabilidade social que a escola desempenha.

De acordo com Ropoli e Mantoan (2010), as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua.

A fim de combater a exclusão social, e ainda, com base no anseio de construir uma sociedade democrática e igualitária, foram criadas leis que asseguram o direito dessas pessoas. É o caso da lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual garante

possibilidades plenas de matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1989).

A partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (BRASIL, 2015).

Para a Lei Brasileira de Inclusão, são alunos que precisam de apoios diferenciados:

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

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades;

IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015).

Esta mesma lei enfatiza: “os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito” (BRASIL, 1989). Nessa direção, a LBI traz em sua redação a educação como direito da pessoa com deficiência, o qual deverá ser assegurado por meio de um

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 19).

Constituem-se caminhos que levam a examinar a diferença humana como possibilidade, visando compreender o ensino como recurso para o desenvolvimento

das habilidades das pessoas em suas singularidades, deixando claro que discriminações devem ser encaradas como violações de direitos.

Em consonância com os pressupostos de Freire (2002), o ser humano deve fazer parte da história não como seu objeto, mas como sujeito capaz de nela, na cultura, na política, contribuir para mudar, para lutar, para intervir. Além do mais, muitos dos medos, preconceitos e estereótipos construídos culturalmente no decorrer de séculos têm suporte nas bases da exclusão.

2.1 ESCOLA, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Moreira (2003), a diversidade diz respeito a determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio das relações de poder.

Dessa maneira, a diversidade não diz respeito somente ao reconhecimento do outro, mas significa pensar a relação entre o eu e o outro. Considerar o outro é manter o foco de atenção sobre o próprio grupo, mergulhado na sua história, no seu povo. Semelhanças e diferenças são continuamente lembradas nas relações e são marcas presentes nas definições dos valores sociais.

Na atualidade, têm-se intensificado discussões relacionadas com os temas envolvendo inclusão e diversidade, estes cada vez mais presentes no ambiente educacional. Isso se dá pelo fato que a escola recebe alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos etc. Segundo Pabis e Martins (2014, p. 10):

Numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias, e até aqueles cujas famílias participaram dos movimentos que se desencadearam no Brasil após a redemocratização do país. Entre estes movimentos podem-se destacar os dos afrodescendentes, dos homossexuais, gays e lésbicas, a reivindicação de espaços e direitos pelos portadores de necessidades especiais, dentre outros.

Contudo, é comum presenciar discussões acerca dos temas inclusão e diversidade cultural no ambiente escolar separadamente, algo equivocado. Pensar

num sistema educacional inclusivo não significa estar referindo-se apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas, sim, num conjunto imenso de diferenças que habitam as instituições de ensino.

De acordo com Santos (2008), pensar em inclusão parte do pressuposto de que inclusão significa que todas as crianças têm direito de se educar juntas, em uma mesma escola, sem que esta exija requisitos para o ingresso e não selecione os alunos, mas, sim, garanta o acesso e a permanência a todos os seus discentes.

Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e experiências de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Nesse contexto, surge a necessidade por parte dos agentes educativos a uma reflexão sobre a diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar, ou seja, pensar na construção de espaços de diálogo, na qual as diferenças se complementam e não sejam fatores de exclusão. E aqui nos cabe bem o papel do professor como agente prioritário para a construção de uma educação igualitária, ou seja, inclusiva.

Na lógica da homogeneidade, a escola tradicional procedia de acordo com as ideias de nível de uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que apareciam como diferentes (RODRIGUES, 2003). Assim, tratar da diversidade, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática.

A escola tem um papel significativo nesse processo. A realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança, na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997).

A educação para a diversidade pressupõe conhecer os documentos norteadores, agindo com racionalidade, permitindo apontamentos de quais caminhos devem ser seguidos na busca pela preparação do professor e do sistema educacional com a valorização profissional do educador. Isto deve se dar por meio de apoio e estímulo e aperfeiçoamento das escolas.

A inclusão favorece o aperfeiçoamento da educação escolar, para o benefício de todos os alunos com ou sem deficiência, porém depende da disponibilidade dos

docentes bem como de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma colaborativa e responsável. Educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras dos limites socialmente impostos e ao mesmo tempo, pensar e interpretar o real, organizando uma agenda em relação aos direitos a serem reivindicados e as estratégias de participação política a serem articuladas, bem como da valorização das diferenças e da diversidade em detrimento da homogeneidade.

No ensino inclusivo e diferenciado, não há espaço para as práticas pedagógicas tradicionais, uma prática bancária onde o educador é o sujeito do processo e os educandos são meros objetos. (FREIRE, 1987). Pois os alunos aprendem em tempo e modos diferentes. Cada sujeito possui um desenvolvimento, que está relacionado à sua realidade social, econômica e cultural. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve priorizar práticas heterogêneas, que respeitem às necessidades e especificidades de cada discente e que contribua com o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal, cultural e social.

A inclusão tem por finalidade a interação social com os sujeitos presentes no seu cotidiano, tanto em ambiente escolar quanto fora dele. Cabe ao professor mediar o conhecimento que o aluno já possui com o que ele necessite aprender, assim, o papel social das políticas educacionais é assegurar a educação inclusiva a todos os cidadãos, por meio do respeito e da garantia do ensino qualitativo e diferenciado. Para isto, é necessário conhecer as limitações, as habilidades e as potencialidades dos alunos, para que seja possível propiciar experiências que contribuirão com o seu desenvolvimento educacional na construção de uma educação humanista.

Freire (1987) utiliza dois conceitos ao longo do livro “Pedagogia do Oprimido”: “práxis” para referir-se à reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los. Assim, para haver uma educação inclusiva, é preciso conhecimento, mudança de práticas pedagógicas, vinculadas aos conteúdos, uma relação entre educador e educandos através de técnicas de ensino, utilizando avaliação, materiais didáticos pedagógicos e tecnologias educacionais adequadas. Essa prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele.

Educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras, para que a escola recupere seu papel não apenas de agência determinada pelos interesses sociais, econômicos, políticos e culturais, mas de agente determinante, capaz de contribuir para a formação ética social e política, compromissada com a formação dos cidadãos.

É preciso compreender que, para transformar a sociedade existente, toda e qualquer forma de discriminação e exclusão sociais, e lutar pelo direito do acesso à educação, ao trabalho e à condução dos interesses, por uma sociedade integradora, o que significa uma luta pelos direitos a serem reivindicados através de estratégias e da participação política por meio de uma prática educativa carregada de intencionalidade onde se forme pessoas, na escola ou fora dela, é necessário uma pedagogia transformadora.

Na escola, há um conjunto de práticas pedagógicas marcado por determinantes externos a ela, mas imbricados nela, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, das avaliações nacionais da aprendizagem escolar e de processos de formação continuada de professores desenhados fora da escola e para os professores, não com eles. O que se vê nas formações continuadas, na maioria das vezes, não são assuntos que tratam das necessidades das escolas, pois elas não são pensadas de maneira a considerar a realidade de cada instituição escolar, algo significativo e transformador; fica-se debatendo a respeito de números e tabelas, com dados estatísticos, e não se discutem problemas relevantes relacionados aos alunos.

Outro problema que fica evidenciado são avaliações padronizadas, que não consideram a heterogeneidade dos educandos, principalmente as provas de âmbito nacional e estadual feitas para os estudantes padrão. Concursos de redação que não consideram o público da educação inclusiva, com participação de ampla concorrência para os alunos do Atendimento Educacional Especializado, e que geram frustração e desânimo nos alunos.

Apesar dos esforços dos professores, da equipe pedagógica e comunidade escolar, esbarra-se ainda em questões relacionadas às políticas públicas que são determinantes na produção de novas políticas, especialmente as educacionais. Dessa maneira, essa lógica mercantilista se faz presente nos corredores da escola, pois o simples fato de o aluno estar matriculado já aparece como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que parece garantir a qualidade de ensino. A sala de aula é apenas um dos lugares de expressão da prática pedagógica.

As pessoas com deficiência são historicamente identificadas em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade, ou seja, um lugar de exclusão. Assim, as instituições educacionais, organizadas para estabelecer modelos de relações sociais, reproduzem com eficiência a lógica das sociedades. A efetivação de uma educação inclusiva neste

contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito.

Por outro lado, a educação inclusiva supõe uma escola com o compromisso e a capacidade de educar todas as crianças que nela vivem, através de um projeto pedagógico que considere as diferenças e necessidades dos educandos, fazendo da diversidade um recurso e um estímulo à criatividade, ao enriquecimento do ensino e da própria interação entre os alunos com a necessidade da universalização da educação, ou seja, a educação para todos, depende de uma reavaliação dos conceitos e da relação entre normalidade, fracasso escolar e deficiência.

A identificação das necessidades educacionais especiais deve estar vinculada mais à identificação das possibilidades em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, avaliando quais são os recursos que se fazem necessários e como podem ser encontradas e reconhecidas essas dificuldades. Nesta direção, o professor precisa observar atentamente o estudante, independente do laudo. Para que possa conhecê-lo e organizar sua prática de forma que alcance todos, pois cada um tem suas características, sociocultural, psicológico e cognitivo as quais devem ser levadas em consideração para que haja de fato inclusão. Faz-se ainda necessário conhecer as habilidades que os estudantes possuem e quais precisarão alcançar, motivando-os através das atividades que despertem seu interesse e desenvolvam sua aprendizagem.

Com relação a essas práticas pedagógicas, Souza (2004) defende que em primeiro lugar, é importante considerá-las como parte de um processo e de uma prática social maior e em segundo lugar, a prática pedagógica expressa às atividades que são desenvolvidas no cenário escolar. E como a sociedade através de sua Cultura determina essa prática ela também é capaz de modificar e interferir na sala de aula e na prática do professor. Mas, embora o professor não conceba em si a sua prática, ele pode no seu dia a dia de sala de aula, construir e reconstruir a prática pedagógica em função dos educandos, mas para tanto se faz necessário que ele disponha de conhecimento sobre a teoria, dos objetivos que são propostos e tempo, pois, a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe uma relação entre teoria e prática, não a prática pela prática, sem nenhuma reflexão.

Na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola, de maneira democrática e ainda, para que ela seja educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente.

A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las. A questão se torna complexa quando se depara com a realidade de uma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade. Sabe-se o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças.

Para pensar a educação Inclusiva, se faz necessário que o professor conheça seu educando para desenvolver uma prática pedagógica levando em conta as suas especificidades o paradigma inclusivo reflete diretamente na prática pedagógica dos professores que necessitam pensar na inclusão e diversidade, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando vários recursos e abordagens pedagógicas para educar.

Como afirma Mantoan (2004), "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza." Dessa forma, é de responsabilidade do docente compreender e valorizar a diversidade de cada discente, e trabalhar com as suas dificuldades e potencialidades para alcançar resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem, para contribuir com o rompimento da marginalização escolar e social.

Assim, de acordo com Mantoan (2006), o sucesso da aprendizagem se dá a partir do momento que os talentos e habilidades são explorados também, por meio do desenvolvimento de predisposições naturais. Assim, segundo a autora, "ensinar deve abarcar as diferenças dos alunos, sem fazer distinção, adotando uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber" (MANTOAN, 2006, p. 49).

O resultado desta nova visão é uma escola que deve prover recursos e apoios pedagógicos para que o aluno obtenha sucesso escolar sem esperar que ele se ajuste

aos padrões de “normalidade” para aprender, o que além de oportunizar através do convívio natural com o diferente, ou dito diferente, uma oportunidade de crescimento pessoal. Assim considerando que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições ricas e fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, quanto maior o grupo de relações em que a criança participar, melhor será seu desenvolvimento, portanto é possível transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica.

A exclusão ou inclusão depende do tipo de relação estabelecida entre aqueles que são estudantes da educação especial e aqueles que não são. É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007), a legislação inclusiva vem para assegurar e firmar o compromisso do direito de todos à educação, ao mesmo tempo em que reflete na necessidade de se construírem novas bases para a sua implementação. Por sua vez, salienta Carvalho (2012) que “a inclusão educacional é mais que a presença física, muito mais que acessibilidade arquitetônica, e muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular” (CARVALHO, 2012, p. 32).

Educação inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem e a construção do conhecimento é assegurada através de ações, da busca pela garantia da universalidade e da equidade de oportunidades, ofertando as modificações e adaptações que devem ser realizadas nos diferentes elementos da programação desenhadas para todos os alunos de uma sala, frente às diferenças individuais.

O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência de todos na escola é, de acordo com Heredero (2010), o movimento pela inclusão, que se constitui numa postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e, também, na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças.

Na época do Império, duas instituições foram criadas para atender pessoas com deficiência: Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin

Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação – INES, os dois no Rio de Janeiro.

No entanto, ainda na década de 1950, praticamente não se falava em educação especial. Então, foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

A escola e toda a sociedade perpetuaram uma atitude discriminatória, limitando-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Aqueles que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar baseando-se na normalização da vida dos alunos com necessidades educacionais especiais, onde por obrigação da matrícula, a escola era levada a aceitar apenas para cumprir uma obrigação legal e não de incluir, o que abrange o reconhecimento e valorização da diversidade como um Direito Humano. Dado que a heterogeneidade é entendida como normal, a inclusão dirige-se a todas as pessoas.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007), a legislação inclusiva vem para assegurar e firmar o compromisso do direito de todos à educação, ao mesmo tempo em que reflete na necessidade de se construir novas bases para a sua implementação. Assim, a situação atual da educação especial aponta para a inclusão como um avanço porque ao invés de focalizar a deficiência na pessoa ou procurar nela a origem do problema, enfatiza o ensino e a escola, buscando formas e condições de aprendizagem.

Dessa forma, a escola torna-se um espaço social capaz de desenvolver um papel de estimulação ao relacionamento, na qual decorrem as trocas entre os pares, o que certamente facilita ao professor proporcionar atividades desafiadoras, nas quais ele também será o mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico, onde a criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais. Neste modelo a escola é quem deve ajustar-se à diversidade dos seus alunos.

Consideradas essas questões, a educação inclusiva implica na implementação de políticas públicas, na compreensão da inclusão como processo que não se restringe apenas ao espaço escolar, mas que seja concebido como um princípio de educação para todos e valorização das diferenças, que envolve toda a comunidade escolar, bem como toda a sociedade.

A educação inclusiva tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola e, nessa perspectiva, é preciso compreender quais são as políticas públicas relacionadas a essa modalidade de ensino presente em documentos legais, para se identificarem os avanços e recuos presentes no sistema educativo.

Ao longo do seu desenvolvimento, a educação especial passou por diferentes estágios, desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares, cujo modelo recebeu várias críticas, por manter a segregação dos alunos com deficiência, pois levava a um sistema escolar paralelo, que não favorecia a inserção social dos educandos.

Em outro momento, vigorava o modelo de integração, ao inserir os alunos com deficiência em escolas regulares, o qual se mostrou limitado, pois não existiram mudanças significativas na organização das escolas para atender essa nova demanda. Em anos recentes, surge a defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. De forma genérica, a educação inclusiva refere-se à ideia de promoção da escola para todos (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

Conforme Cassin (2008), não se pode desconsiderar que o movimento pela inclusão escolar tem propiciado ganhos significativos para as relações humanas; caminhando para o desenvolvimento mais livre e universal. Essas conquistas surgem como uma contradição inerente ao próprio modo de produção capitalista, que, ao desencadear o avanço das condições materiais e políticas como estratégia de autopreservação, tem possibilitado a emergência de práticas educacionais e sociais potencialmente mais humanizadoras.

O professor deve estar atento à interação estabelecida entre os estudantes com e sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo não só as aprendizagens acadêmicas, mas o relacionamento interpessoal e o aumento da autoestima dos estudantes (FERREIRA, 2007).

A segregação ou inclusão depende do tipo de relação estabelecida entre aqueles que são estudantes da educação especial e aqueles que não são. É necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e o combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada.

Independentemente da legislação, o direito de todos os estudantes frequentarem a mesma escola é natural, justificado pelo fato de que todos nascem com os mesmos direitos, entre os quais o direito de conviver com seus semelhantes. Freire (1996) afirma que o conhecimento é fruto de experiências significativas, motivadas por interesses e intencionalidades, que confrontam saberes diversos.

2.2 IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Até os anos de 1960, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar as instituições de ensino regular, sendo privadas da socialização com seus pares. O atendimento destinado a elas era restrito às instituições especializadas, e o objetivo principal era assistencialista e não pedagógico, pois prevalecia o pensamento de que as pessoas com deficiência não tinham capacidade para avançar no processo educacional, estabelecendo-se, assim, um período de segregação dessas pessoas, onde o tempo voltado para o processo de ensino-aprendizagem era irrelevante, não havia preocupação com o campo educativo, ou seja, não se destinava a devida atenção ao aprimoramento do aspecto cognitivo.

Nesses espaços, o foco era o atendimento por meio, preferencialmente, de terapias individuais (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia), realizado por profissionais da área da saúde. Acreditava-se que essa era a maneira ideal de auxiliar as pessoas com deficiência, prevalecendo a tese de que elas estariam bem cuidadas e protegidas em locais separados.

Posteriormente, nos anos 1970, durante o período de integração, as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência, no entanto, sem proporcionar possibilidades de aprimorar suas capacidades. Assim, não lhes eram oferecidas as mesmas oportunidades de aprendizagem que eram destinadas a seus pares, restando-lhes apenas o direito de acesso às instituições.

Somente a partir do conceito de inclusão, na década de 1980, é que a Educação Especial passou a ser vista com respeito às diferenças e a diversidade em que o estímulo às habilidades se tornou algo considerado fundamental. Nessa nova perspectiva, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista, baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano e de respeito à diversidade (REIS, 2006).

O governo federal, a partir da década de 1990, passou a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado, seguindo o modelo econômico capitalista, após sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, quando se comprometeu a elaborar um Plano Decenal de Educação para Todos, que foi concluído em 1993. O objetivo era assegurar a todos os brasileiros, até o final de sua vigência, “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida.” (BRASIL, 1993, p. 13). Nos anos seguintes, a inclusão escolar passou a “ganhar visibilidade”, tendo como referenciais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca de 1994, na Espanha. Também a Convenção de Guatemala, de 1999, foi um diferencial para a educação de pessoa com alguma deficiência.

A Lei nº 10.098 de 2000 estabelece normas e critérios para a promoção de acessibilidade arquitetônica e urbanística, nas edificações e nos transportes, bem como a acessibilidade nas comunicações e, em especial, a acessibilidade, que não se constitui em ofensa aos direitos autorais e a reprodução de obras literárias, artísticas ou científicas, desde que para o uso exclusivo de cegos sejam alunos ou não de escolas regulares, dentro dos espaços educacionais (BRASIL, 2001). Em 2002, surge a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como um meio de comunicação e expressão legal das comunidades surdas. A Língua Portuguesa é considerada a segunda língua para os alunos surdos, exigindo-se a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2003, surge o Programa de Educação Inclusiva: direito à Diversidade, implantado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas de ensino inclusivo. Esperava-se, assim, promover a sensibilização e formar professores especialistas, efetivando o direito ao acesso à escola, de todos os alunos, garantindo a acessibilidade e o atendimento especializado. Em 2004, o Ministério Público Federal,

por meio do Decreto nº 3.956 de 2001, reafirma o direito à escolarização de todos os educandos, com ou sem deficiência. (BRASIL, 2009).

Em 2006, ocorre a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU, sendo o Brasil signatário, alterando-se a ideia da incapacidade ou limitação presente na pessoa com deficiência para sua interação com o ambiente, definindo-se, no artigo 1º: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2001).

No ano de 2007, formou-se uma comissão constituída por profissionais da Secretaria da Educação Especial e por alguns estudiosos na área da Educação, sendo nomeados pela Portaria nº 948 de 2007, com a proposta de discutir e analisar Políticas Inclusivas. Resultaram desses estudos e discussões as novas Diretrizes que subsidiam as práticas educacionais dentro das escolas brasileiras, por meio de um documento norteador do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2001).

A visão final de tal documento pauta-se em novas Diretrizes para Políticas Educacionais Inclusivas. Objetiva a promoção, sem ser forçada, ao ensino regular de alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, entre outros, em turmas comuns de ensino regular. Essa nova forma de inserção do deficiente no ensino regular promove a acessibilidade universal e articulação das chamadas Políticas Públicas.

Ainda em 2007, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, amparado pelo Decreto 6.094 de 2007, que tem como eixos norteadores a formação de docentes, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica, o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, além do monitoramento do acesso e permanência nas escolas regulares e especiais dos alunos que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem alterar os termos “classes” e “escolas especiais”, respectivamente, por Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 1 e Tipo 2. Também

acompanhou essa mudança a questão do currículo adaptado, que passa a ser considerado como Currículo Flexível e Dinâmico (BRASIL, 2009).

No ano de 2011, a partir do Decreto nº 7.611/2011, foi instituída a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). (BRASIL, 2016, p. 32), revogando-se o Decreto nº 6.571/2008, no Art. 11. Assim define: “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011).

Ainda no dia 17 de novembro de 2011, com a finalidade da promoção de políticas públicas voltadas à “inclusão social das pessoas com deficiência, buscando efetivar, um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2016, p. 33) e para valer os termos da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, foi aprovado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 7.612/2011 (BRASIL, 2011). A Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e CNE/CEB nº 6/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preconizam e reafirmam o compromisso com o projeto político pedagógico e a valorização para a profissionalização das pessoas com os mesmos direitos de formação a qualquer ser humano (BRASIL, 2016, p. 33).

Ainda em 2012, é promulgada a Lei nº 12.764/2012 de “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista”, apresentando sua definição e características no § 1º nos Incisos I e II. Passa a determinar a garantia de matrícula em instituições de ensino, independentemente do tipo de deficiência, de acordo com o Art. 7º: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.” (BRASIL, 2012). Esta obrigatoriedade da legislação com a medida de punição prega a rigorosidade no acatamento da lei, visando garantir seu cumprimento.

Em 2014, pela Lei nº 13.005/2014, aprova-se o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, para cumprimento do disposto no Art. 214 da Constituição Federal, conforme o Art.1º, tendo como diretrizes no Art. 2º: a universalização da educação, superação das desigualdades sociais e promoção da

cidadania, atendimento às especificidades da educação especial, perpassando em todos os níveis, modalidades e etapas do sistema educacional inclusivo, promoção do princípio da gestão democrática, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Por meio de estratégias que visam incorporar uma relação de ensino-aprendizagem, profissionalização e estabilidade social, com a devida universalização dos direitos humanos, o Anexo - metas e estratégias, no item 1.11, visa:

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, [...] a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, p.10).

Em julho de 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.416/2015, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). A fim de sistematizar e garantir os direitos humanos para as pessoas com deficiência, descritos no parágrafo único, é explicitado que:

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (BRASIL, 2015)

Dessa forma, a Lei nº 13.146/2015:

sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei nº 13005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006. (BRASIL, 2015, p. 34)

Assim, com promulgação da Lei nº 13.146/2015, há um resgate das principais diretrizes já existentes, que as atualizam em um novo estatuto, trazendo definições e

características que visam estruturar melhor para atendimento de pessoas com deficiência, como disposto no Art. 3º, Incisos I a XV, que trata das definições. Tornar-se, assim, fundamental para explicitar as especificidades em cada caso, contexto ou circunstância individual de cada instituição e alunos, de maneira transversal, para que possam obter melhores condições de aprendizado, com recursos que atendam suas necessidades específicas no contexto pedagógico, inseridos nos Projetos Políticos Pedagógicos em cada Unidade da rede regular de ensino.

O estudo das diretrizes sobre a Educação Especial nos desdobramentos históricos no Brasil apresentou as transformações dos conceitos sobre deficiência, a cada conquista legal, na tentativa de alcançar o atendimento inclusivo do estudante com deficiência de forma a integrá-lo ao ambiente educacional com acesso e permanência tendo todas as garantias de aprendizagem para a sua formação cidadã.

Os desafios da implantação de uma política nacional trazem um histórico da educação inclusiva no Brasil, que passa pelo atendimento educacional construído inicialmente para atender separadamente à população que não apresentava diferenças ou características explícitas e pessoas caracterizadas como “anormais”. A formação de uma educação especial brasileira deu-se dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral.

Nesse momento, acreditava-se que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo. A prática de identificação de possíveis alunos “anormais” era solicitada ao professor para organização de salas de aulas homogêneas. (ROCHA,1979).

Assim, fica claro o objetivo de individualizar o ensino e agrupar os alunos, tendo em vista o ritmo de desenvolvimento mental. O processo mais empregado hoje em dia é a seleção das crianças e sua concentração em classes homogêneas, através da criação de instituições de atendimento a educação especial influenciando as ações ligadas à educação em todo o país, evidenciando também que a preocupação não seria atender de maneira mais eficiente em instituições mais adequadas, mas evidentemente uma forma de segregação desses indivíduos do convívio.

A partir do momento que as pessoas com deficiência passaram a ser atendidas por instituições privadas, financiadas pelo Estado a custos elevadíssimos, ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população e conforme Jannuzzi (1997), muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões dessas

associações. Mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar a Educação Especial para todo o país, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1961 não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (cf. ART. 89 da LDB/1961).

A educação especial, então, se volta para um conceito de inclusão que defende – além da promoção do convívio social – o estímulo ao desenvolvimento das pessoas com deficiência para que conquistem novas aprendizagens. Nessa perspectiva, conforme afirma Reis (2013, p.80), “a inclusão requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças”.

Havia, paralelamente, duas formas de ensino: as escolas comuns que recebiam os sujeitos ditos “normais” e as escolas especiais que atendiam aquelas com algum tipo de deficiência e que, por isso, eram consideradas inaptas para conviver em ambientes sociais. As pessoas com deficiência não tinham o direito de frequentar as escolas comuns e o acesso delas era limitado às escolas especiais, já que se acreditava que não tinham capacidade para acompanhar o ensino oferecido pelas escolas comuns.

Existem interesses que perpetuam as práticas segregatícias e a cultura de vitimização das pessoas com deficiência. Através de convênios com o Estado, instituições organizadas para atendimento de pessoas com deficiência dão continuidade a um caráter segregador, e a escola especial, por sua vez, em razão do apoio técnico e financeiro estabelecidos com as esferas públicas, não se põe como protagonista das transformações sociais necessárias, resultando, por consequência, em alunos que não possam assumir a condição de sujeitos.

Assim, ao invés de se lutar pelo direito ao exercício do trabalho, ao bem-estar, à participação política, felicidade, rebeldia, trocas simbólicas e culturais, é preciso agora estar “incluso” simplesmente no processo. No tempo da desintegração, as diferenças não necessitam ser superadas, mas simplesmente respeitadas e mantidas. Assim, educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras, para que a escola recupere seu papel não apenas de agência determinada pelos interesses sociais, econômicos, políticos e culturais, mas de agente determinante, ou seja, capaz de contribuir para a formação de uma nova ética social e política.

Uma escola com compromisso da formação dos cidadãos deve fazê-los compreender que é preciso transformar a sociedade existente, ou seja, uma

sociedade que nega ao homem sua condição de homem, privando-o de condições básicas para sua existência. Portanto, deve-se combater toda e qualquer forma de discriminação e exclusão sociais, lutar pelo direito do acesso à educação, ao trabalho e à condução de seus interesses, por uma sociedade integradora. Historicamente, a escola e a sociedade perpetuaram uma atitude discriminatória, limitando-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos da sociedade, constituindo uma forma de divisão, ou seja, um espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis.

A escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz tal fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão, justificando-se pela necessidade de produção racionalizada, o que demandava um novo tipo de sujeito, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção e de trabalho, exigindo uma nova concepção de mundo, que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para sua crescente alienação. O tardio reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência em âmbito constitucional e educacional revela o atraso do Brasil em face de toda a movimentação mundial em prol dos direitos das pessoas com deficiência, no sentido de fazer da pessoa com deficiência alguém produtivo e capaz de garantir seu próprio sustento.

Os conceitos de participação e inclusão e acessibilidade plena e efetiva significam que a sociedade, tanto em suas dimensões públicas como privadas, é organizada para que todas as pessoas possam dela participar plenamente. Ser plenamente incluído na sociedade significa que as pessoas com deficiência são reconhecidas e valorizadas como participantes iguais. Suas necessidades são entendidas como integrantes da ordem social e econômica e não como "especiais" (ONU, 2010).

Jannuzzi (2006) considera que o trabalho com a inclusão implica uma reestruturação do sistema comum de ensino e, conseqüentemente, das representações dos docentes, pois, a inclusão focaliza o ensino, a escola e as formas e condições de aprendizagem, em vez da deficiência da pessoa. O ensino inclusivo é “uma mudança de concepção de ensino, pois preza-se pelos recursos e apoios que a escola pode proporcionar ao aluno com deficiência ao invés de querer ajustá-lo aos padrões de normalidade.” (JANNUZZI, 2006, p. 188).

Com a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, surge uma contradição: quanto mais se simplificam as tarefas,

mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada, exigindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade.

Em face dessas exigências do mercado de trabalho, cada vez mais, era necessário o domínio e a habilidade para lidar com situações desconhecidas, apresentar comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, evidenciando a necessidade de novas possibilidades, adequadas e suficientes que atendam às diversidades e pluralidades presentes nas comunidades escolares, evidenciando a contradição inclusão/exclusão.

O acesso e a garantia de matrícula estão longe de garantir igualdade de oportunidades, a escola é levada a aceitar apenas para cumprir uma obrigação legal, não havendo a preocupação de incluir, o que abrange o reconhecimento e a valorização da diversidade como um Direito Humano. No tempo da desintegração, as diferenças não necessitam ser superadas, mas simplesmente respeitadas e mantidas.

Não foram criados direitos, mas foram estes especificados, para que a pessoa na condição de deficiente possa desfrutar das mesmas oportunidades que as demais. Da jornada histórica percorrida pelas pessoas com deficiência através dos séculos, constata-se o lento processo a que se submeteram em busca de respeito e igualdade, com vistas à efetiva inclusão social. Atualmente, há outros termos que subsistem em relação às pessoas com deficiência, como: inclusão social; acessibilidade; dignidade; e igualdade. No entanto, o caminho percorrido para chegar a tal reconhecimento foi longo e ainda está em curso. As pessoas com deficiência por muito tempo foram vistas com desprezo pela sociedade, submetidas à exclusão e confinadas pela família. Essa visão ainda se encontra em processo de desconstrução.

2.3 SALAS DE RECURSOS E A INCLUSÃO SOCIAL E PEDAGÓGICA

Por meio das discussões evidenciadas acerca das políticas públicas relacionadas às pessoas com necessidades educacionais específicas, apresentadas na Declaração de Salamanca (1994), bem como os princípios e as características

norteadoras para uma Escola Inclusiva, surgiu a necessidade de se assumir o compromisso de acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, adotando-se medidas que garantissem as condições para sua efetiva participação, de forma que esses estudantes não fossem mais excluídos do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Dessa maneira, segundo o Ministério da Educação e Cultura, a organização das salas de recursos multifuncionais surge num contexto de políticas públicas inclusivas, com recursos pedagógicos que atendam as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Para isso, as salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, por meio de equipamentos, recursos de acessibilidade, utilização de materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010).

Esse espaço de atendimento educacional especializado se propõe a receber, de acordo com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional, alunos com deficiência, que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, com transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, o comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Incluem-se nessa definição alunos com Síndromes do Espectro do Autista, psicose infantil. Alunos com altas habilidades ou superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010).

No estado do Paraná, o atendimento especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncional Tipo I “foi ampliado para alunos com TFEs (transtornos funcionais específicos), e abrange também alunos que apresentam problemas específicos de aprendizagem escolar” (PARANÁ, 2013). A Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I atende a Área da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais

Específicos, caracterizando-se por um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica, que complementa a escolarização dos estudantes.

A Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I atende também estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, sendo um espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional(is) especializado(s), que oferta o atendimento educacional especializado de ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares. Contém microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

Para visualização, seguem as Figuras 1 e 2, de alguns desses materiais disponíveis.

FIGURA 1 - Equipamento: Teclado Colmeia e acionador de pressão



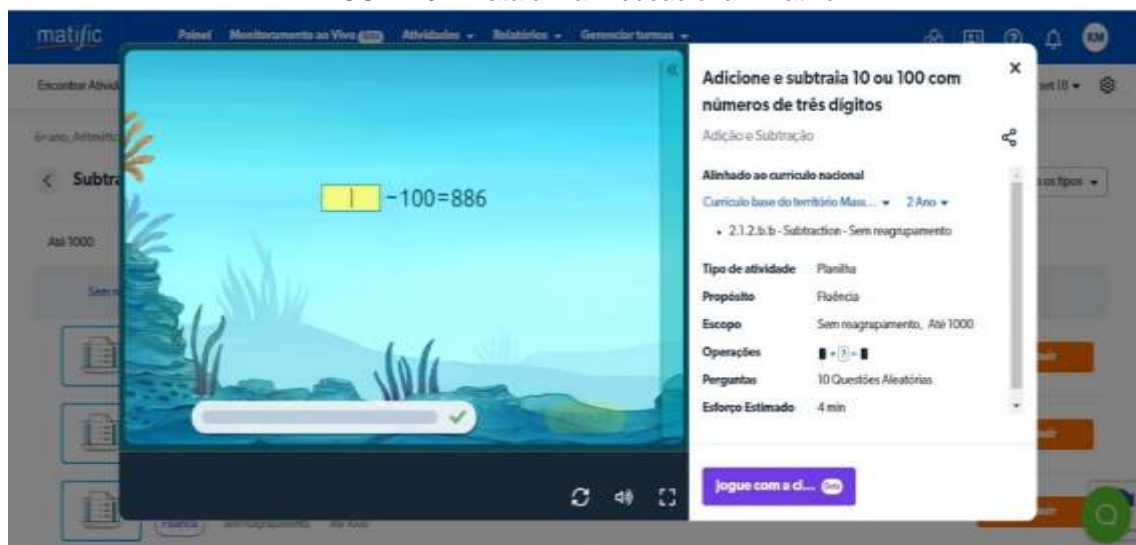
Fonte: A autora

FIGURA 2 - Material Didático: Avançando com o Resto, Brincando com os Divisores e Matix.



Fonte: A autora

FIGURA 3 - Plataforma Educacional: Matific



Fonte: A autora

O atendimento realizado na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II, na Área da Deficiência Visual, de natureza pedagógica, complementa a escolarização de estudantes que apresentam deficiência visual (cegos e de baixa visão) ou outros acometimentos visuais (ambliopia funcional, distúrbios de alta refração e doenças progressivas), matriculados na rede pública estadual de ensino. Tem como objetivo garantir a organização, disponibilização de recursos, serviços pedagógicos e de acesso ao atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência visual.

Também como Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II encontra-se a área de surdez, que é um Atendimento Educacional Especializado (AEE), de natureza pedagógica, que complementa a escolarização dos estudantes surdos. Assegura aos estudantes surdos matriculados nas instituições da rede pública estadual de ensino o AEE, em contraturno, em complementação à escolarização, possibilitando aos estudantes surdos o acesso ao currículo, no ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem explícitos no Projeto Político-Pedagógico e ocorre em parceria com os professores das disciplinas curriculares.

Na Área de Surdocegueira, o guia-intérprete é o profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação e transliteração. As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

A seguir, algumas imagens que ilustram materiais disponíveis na Sala de recursos Tipo II, que atende alunos com baixa visão e cegos.

FIGURA 4 – Equipamentos: Máquina de Escrever em Braille e Lupa eletrônica



Fonte: A autora

FIGURA 5 – Luminária e lupas de mesa com Luz e Soroban



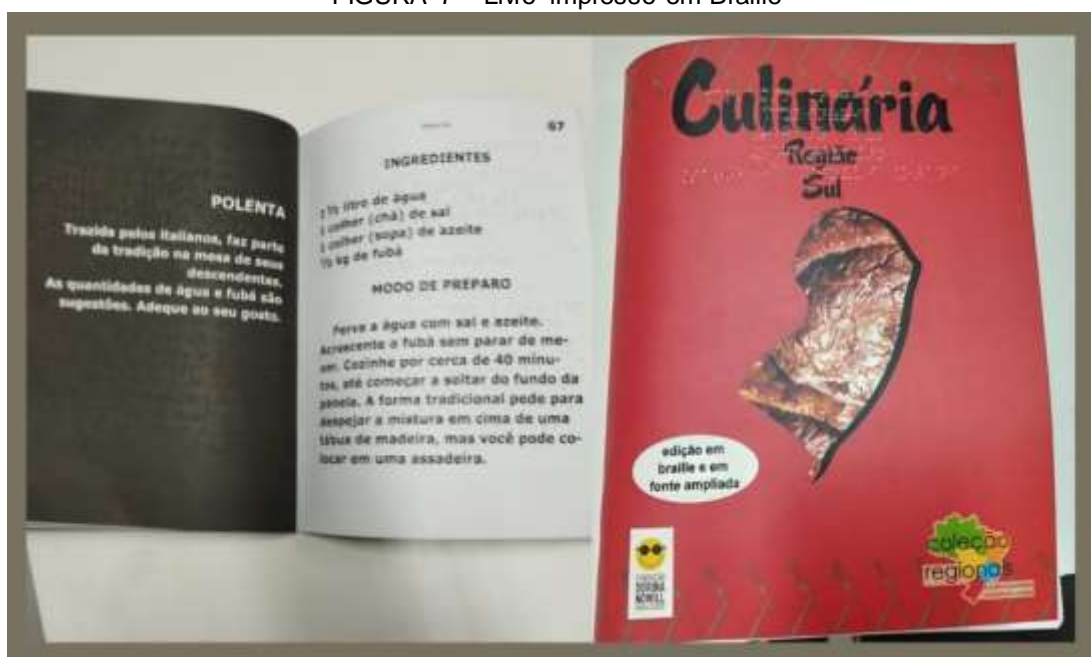
Fonte: A autora

FIGURA 6 – Material adaptação em alto relevo para o estudante observar o desenho pelo tato.



Fonte: A autora

FIGURA 7 – Livro impresso em Braille



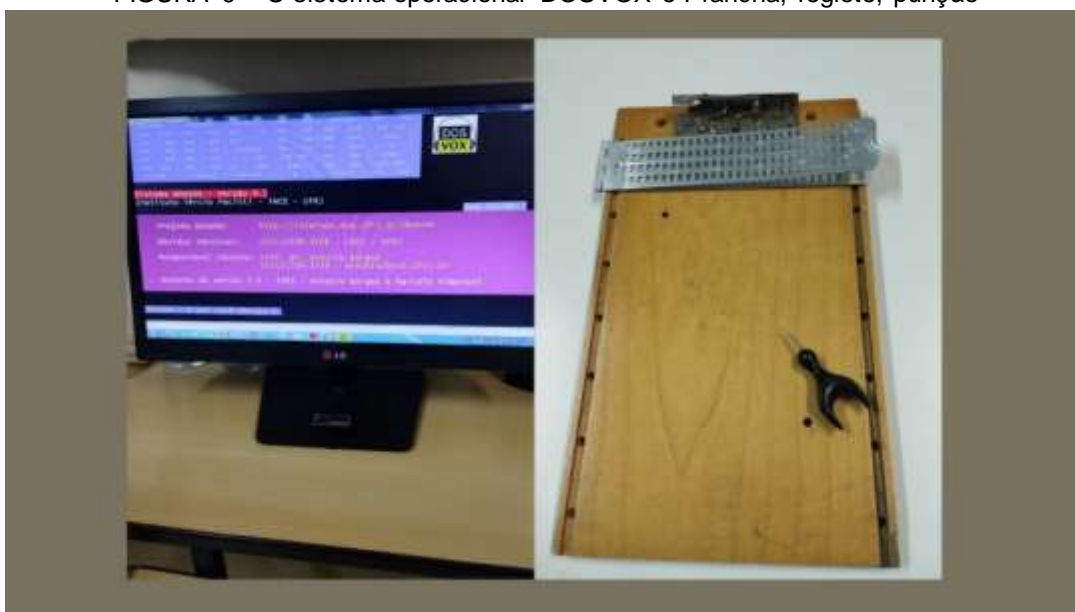
Fonte: A autora

FIGURA 8 – Tabuleiro de Xadrez e Bola de goal bol e vendas



Fonte: A autora

FIGURA 9 – O sistema operacional DOSVOX e Prancha, reglete, punção



Fonte: A autora

Com o propósito de buscar a garantia de direito a uma educação para todos com qualidade, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6.949/2009, fundamentado nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo.

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. [...] a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de ideias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico (BRASIL, 2004, p.10).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços bem como o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, com o objetivo de desenvolver autonomia e independência dos discentes na escola, na sociedade em geral por meio

da elaboração, organização e disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares se corporifica, com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim, inicialmente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de Educação, ou órgão equivalente dos estados, do Distrito federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 11).

Dessa maneira, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais foi, então, criado sob a responsabilidade do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, tendo sua portaria normativa de criação em 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) objetivando apoiar e organizar o Atendimento Educacional Especializado dos alunos matriculados no ensino regular, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007).

Diante disso, em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos estudantes público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE), considerando como fundamental para a garantia do direito, não apenas o acesso à escola regular, mas também a aprendizagem na perspectiva da Inclusão, que a escola tenha como características estruturais e funcionais específicas, considerando que:

dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra, requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

De acordo com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), criado pela Normativa Nº 13/2007, esses espaços propõem suprir uma deficiência histórica da educação no Brasil ao “promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 3).

De forma geral, a elaboração de políticas públicas inclusivas, por meio da disponibilidade de serviços de apoio e recursos pedagógicos, assim como acessibilidade aos estabelecimentos de ensino da Educação Básica, têm como o objetivo pôr fim à discriminação e à segregação em classes e escolas especiais por meio da modificação e da organização dos sistemas de ensino, com a garantia da matrícula nas classes comuns e no AEE (BRASIL, 2010).

Para que a escola cumpra sua função social e construa uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, é preciso conceber “A inclusão educacional como um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização” (BRASIL, 2010, p. 5).

Os art. 9º da Resolução CNE/CEB 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, está explícito que o atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas deve ocorrer na sala de aula comum com professores capacitados e ser expandido para a SRM com professor especializado, devendo haver interação entre professores dos diferentes espaços. Em complemento o “Art. 12º a mesma resolução traz que para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

Para que o AEE se efetive, ele deve integrar o projeto político pedagógico- PPP da escola, envolvendo a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Essa resolução é um dos pontos altos da inclusão, tendo em vista que faz com que o PPP seja flexível, podendo se adequar a singularidade do aluno e assim ir se moldando à medida que necessite de mudanças.

A implantação das SRM nas escolas possibilita um ganho pedagógico referente ao processo de aprendizagem dos alunos, público atendido com este serviço e

suporte. Para o atendimento, as suas especificidades devem ser contempladas no contexto da sua realidade e espaço escolar, ocasião em que a equipe se reorganiza, valorizando o seu lugar de pertencimento social e corroborando para a inclusão destes alunos.

Ou seja, para que haja “valorização das diferenças”, é necessário “eliminar barreiras”, que em uma escola são/podem ser muito abrangentes, considerando todos os aspectos que interferem no ensino e aprendizagem: as questões individuais e familiares do sujeito, as condições em que se encontra a escola, a proposta pedagógica, a metodologia do professor e, principalmente, como tudo isso se relaciona. O Atendimento Educacional Especializado diferencia-se totalmente da escolarização, ele deve ser oferecido em horário oposto às aulas, para que o aluno possa frequentar as turmas do ensino regular. É importante ressaltar que o AEE deve caminhar junto ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum.

Batista e Mantoan (2005), referindo-se à importância dessa interlocução, chamam a atenção para que ela não se caracterize como “uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar” (2005, p. 31).

De acordo com o documento Sala de Recursos Multifuncionais, Alves (2006) diz que o Atendimento Educacional Especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

O professor do AEE utilizará esse espaço para trabalhar em turno inverso ao do ensino comum de acordo com a necessidade específica de cada aluno. No trabalho com um aluno com paralisia cerebral com comprometimento na fala e motor, por exemplo, poderá ser trabalhada a comunicação aumentativa e alternativa e o professor estabelecerá quais adaptações serão necessárias para que esse aluno possa construir seu aprendizado.

Evidentemente, essa é apenas uma ilustração, pois nem todos os alunos com paralisia cerebral precisarão dessas adaptações e recursos citados. O professor, conhecendo os recursos pedagógicos e de acessibilidade, pensará caso a caso quais estratégias utilizará. A Sala de Recursos é um espaço também de avaliação

pedagógica, de forma que o professor do AEE avalia quais as possibilidades desse aluno e quais os recursos a serem utilizados, caso o aluno precise do atendimento educacional especializado.

O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais será organizado de acordo com o planejamento do professor que organizará o cronograma. Esses atendimentos podem ser individuais ou em pequenos grupos, dependendo dos objetivos do trabalho. Há alunos que se beneficiarão de um trabalho mais individualizado em razão das suas dificuldades; outros poderão trabalhar em grupo e com isso socializar a aprendizagem.

Além das salas de recursos existem outros serviços de apoio pedagógico, como o SAREH, que se trata do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e objetiva o atendimento educacional de educandos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção e a reinserção no ambiente escolar.

Também existem profissionais que atuam em turno de matrícula do estudante, sendo o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), Professor de Apoio Educacional Especializado, (PAEE) e Tradutor e Intérprete de LIBRAS (TILS), Guia Intérprete e Professor Itinerante. Professor de Apoio Educacional Especializado – (PAEE) – TGD Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – (PAC) – DFN Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa – (TILS) Surdez Professor de Libras e/ou instrutor surdo Guia Intérprete – Surdocego Professor itinerante – Cego que formam uma rede de apoio a inclusão escolar juntamente com toda aos demais educadores.

CAPÍTULO 3

EXPLANANDO SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARTICIPANTES

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, delineando o espaço e os sujeitos pesquisados, bem como os passos para a definição das categorias de análise.

O projeto desta investigação foi elaborado como uma das fases de planejamento da pesquisa e submetido à análise. Foi aprovado sem restrições, após avaliação documental, e validado dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

De acordo com Gil (2008), pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Este processo envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados. As pesquisas científicas possuem um ciclo, um modo específico de fazê-las. Segundo Minayo (1994), pesquisa tem a seguinte definição:

É um labor artesanal, que não se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (MINAYO, 1994, p. 26 apud LAKATOS; MARCONI, 1990, p.15).

Nesta investigação, optar-se-á pela abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, aplicada, descritiva e de campo.

A perspectiva qualitativa remete a um exame interpretativo não-numérico das observações, com vistas à descoberta das explicações subjacentes e aos modos de inter-relação. Godoy (1995) reflete que:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo

a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

A partir dessa perspectiva qualitativa, busca a compreensão de como a escola encara o processo de inclusão escolar e as diferentes formas de aquisição e expressão do conhecimento.

A pesquisa foi também bibliográfica, por abranger estudos anteriores sobre os diversos temas que envolvem a pesquisa, como o histórico da educação especial no Brasil, como eram tratadas as pessoas com deficiência, o processo de inclusão e exclusão, preconceito e todo referencial teórico passam por um levantamento de fontes bibliográficas disponíveis em livros, periódicos, dissertações, teses, trabalhos publicados em anais de evento, sejam impressos ou reproduzidos eletronicamente, com o objetivo de subsidiar informações sobre o material já escrito sobre o tema.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.183),

a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas.

Da mesma maneira, conforme Fonseca (2002), a pesquisa documental é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas através de materiais escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites.

Foram utilizados os documentos escritos e oficiais, tais como leis, decretos e resoluções, tanto em âmbito nacional quanto os documentos das próprias instituições, dentre eles o Plano Político Pedagógico das instituições de ensino, que foram analisados buscando-se informações que contribuam para a pesquisa, como dados sobre o lócus da entrevista e o público atendido pelas instituições de ensino, pois se acredita que essas informações sejam relevantes para se compreender alguns obstáculos enfrentados no cotidiano escolar.

Quanto à natureza, a presente pesquisa se classifica como aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos a partir de aplicações práticas, buscando soluções através de um problema específico, que, neste caso, se refere à compreensão das possibilidades e limites do processo inclusivo dos estudantes do atendimento educacional especializado e a identificação das contradições que permeiam o

contexto escolar, buscando-se levantar as dificuldades que as equipes pedagógicas das escolas entrevistadas enfrentam na questão do processo inclusivo.

Ainda, busca-se reconhecer como as escolas percebem e aceitam as várias maneiras como cada estudante aprende e expressa seu saber, como percebem as dificuldades e potencialidades dos alunos e como são realizados os encaminhamentos pedagógicos, compreendendo-se a relação entre descrença, preconceito e capacitismo que envolvem o processo de inclusão escolar.

Esta investigação se classifica como descritiva em relação aos seus objetivos, pois seus fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles. Desse modo, possibilitou o conhecimento do contexto a ser investigado, considerando as opiniões e crenças dos participantes envolvidos no processo de inclusão. De acordo com Triviños (1987), os estudos descritivos pretendem descrever os fatos fenômenos de determinada realidade com exatidão. Segundo Gil (2017), pesquisas descritivas são aquelas que buscam levantar a opinião, atitudes e crenças de uma população.

Esta investigação também é definida como uma pesquisa de campo, que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010). Portanto, a pesquisa de campo consiste na investigação cuja coleta de dados é realizada junto às pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada. Segundo Bauer e Gaskell (2002), a entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade nas respostas, facilitando a exposição do tema proposto para a entrevista, que geralmente é auxiliada por um tópico-guia. Nesse sentido, foram elaborados tópicos guia, que, para Bauer e Gaskell (2002), são parte vital do processo de pesquisa e necessitam de atenção detalhada.

A entrevista em questão era composta por seis questões, que poderiam eventualmente ser ampliadas de acordo com a necessidade e o seu desenvolvimento. Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções,

realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes (BELEI et al., 2008).

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Esse instrumento de coleta de dados tem como principal característica um roteiro com perguntas, e a sua escolha se deu em função de permitir explorar com profundidade temas complexos, que envolvam, por exemplo, concepções das equipes pedagógicas das instituições de ensino sobre a inclusão escolar.

É importante considerar que a apresentação das perguntas aos entrevistados deve ter uma sequência flexível, e o entrevistador pode fazer alguns questionamentos complementares, para melhor entendimento do fenômeno estudado, com perguntas abertas, isto é, o entrevistador deve estar preparado caso a entrevista mude seu percurso (MAGALHÃES, 2016).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado como tópico-guia um questionário semiestruturado, composto pelas seguintes perguntas:

- 1) Como tem acontecido o processo de inclusão em sua escola?
- 2) Conte as dificuldades vividas pela escola para trabalhar com a educação inclusiva?
- 3) Que ações a escola desenvolve em relação à inclusão? A escola encontra dificuldades para isso?
- 4) Como a equipe pedagógica percebe e aceita as várias maneiras como cada estudante aprende e expressa seu saber?
- 5) De que maneira são identificadas e percebidas as dificuldades e potencialidades do aluno do atendimento educacional especializado?
- 6) Como a escola pode trabalhar de forma mais efetiva o processo inclusivo?

As cinco escolas participantes da pesquisa são da rede pública de ensino e situam-se na cidade de Capanema, no sudoeste do Estado do Paraná, e são pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. A escolha dessas instituições ocorreu em função de possuírem Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I em funcionamento no ano de 2021.

Capanema está situada na região sudoeste do Paraná, no domínio do Terceiro Planalto Paranaense, Planalto de Palmas, por se encontrar ao Sul do Rio Iguaçu. Está a cerca de 570 quilômetros de distância da capital Curitiba e a 664 quilômetros do Porto de Paranaguá, com altitude de 350m. Da capital nacional, Brasília, a distância é de 1.601 quilômetros. A população urbana é de 11.150 habitantes, a rural é de 7.376 habitantes, totalizando 18.526 habitantes, de acordo com o último Censo, realizado em 2010; com população estimada, em 2021, de 19.172 pessoas, conforme dados do IBGE.

No Brasil, o Parque Nacional do Iguaçu confina com 14 municípios, Capanema é um dos municípios limieiros ao Parque, além de Foz do Iguaçu, Medianeira, Matelândia, Céu Azul, São Miguel do Iguaçu, Santa Terezinha de Itaipu, Santa Tereza do Oeste, Capitão Leônidas Marques e Serranópolis do Iguaçu.

FIGURA 10 - Parque Nacional do Iguaçu e Municípios Limieiros

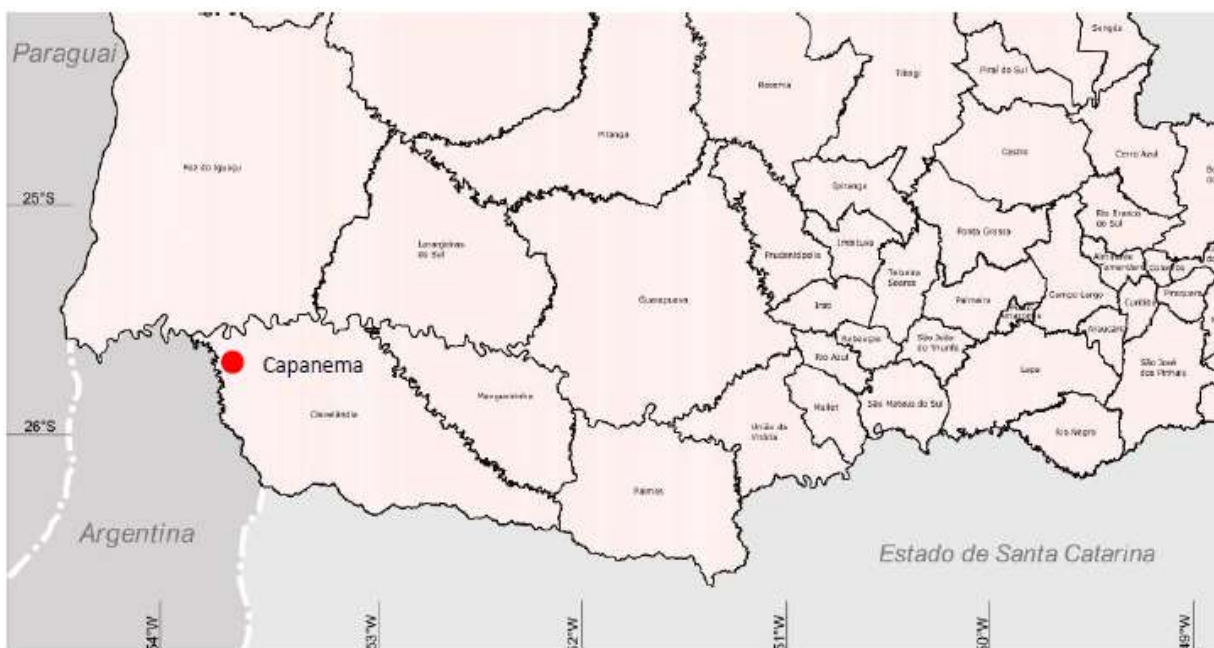


Fonte: Prefeitura Municipal de Capanema (2022)

A Economia de Capanema é predominantemente baseada na agricultura, sendo que mais de 50% da arrecadação do município é proveniente desse setor. Destacam-se a soja e o milho, e na pecuária destaca-se a criação de gado leiteiro, avicultura (produção, industrialização e exportação), suinocultura e apicultura. Existem, no município de Capanema, algumas agroindústrias formais de derivados da cana-de-açúcar que produzem melado, açúcar mascavo, rapadura, pé de moleque, suma das quais com certificação de produto orgânico.

O Município é uma cidade de fronteira internacional, uma vez que está localizado na fronteira entre o Brasil e a Argentina, mais especificamente na região Sudoeste do Paraná e Nordeste da Argentina, entre os municípios de Capanema e Comandante Andresito.

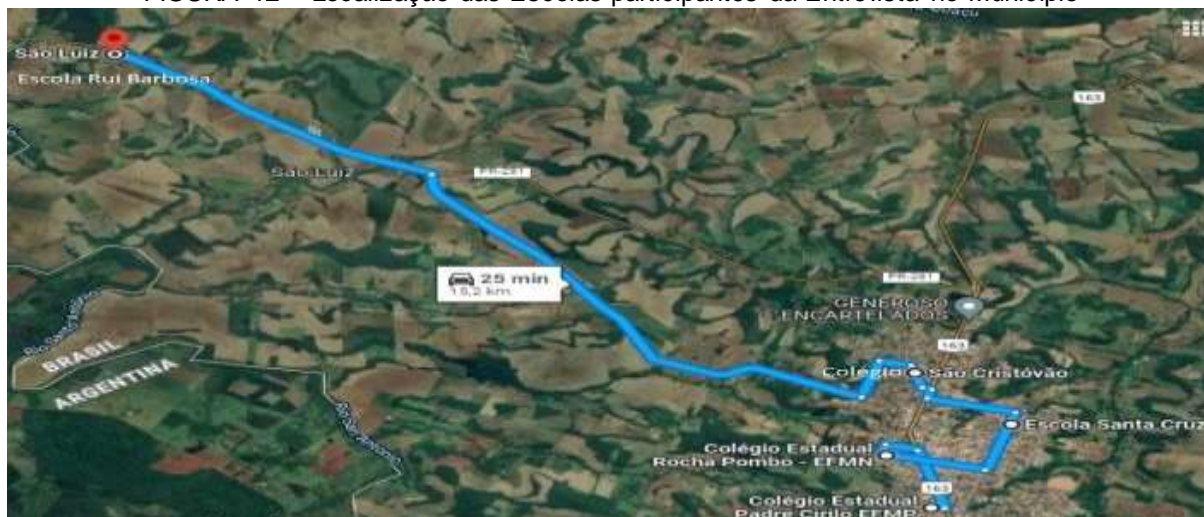
FIGURA 11 – Divisão Política do Paraná em 2010.



Fonte: IPARDES (2010)

Nota: DGTC (1945); Base cartográfica: ITCG (2010)

FIGURA 12 – Localização das Escolas participantes da Entrevista no Município



Fonte: GOOGLE MAPS (2022)

A entrevista semiestruturada foi realizada pela entrevistadora com os participantes através do aplicativo *Google Meet*, considerando o contexto pandêmico.

As equipes pedagógicas das cinco escolas do ensino fundamental da rede regular da Cidade de Capanema, no Estado do Paraná, dentre elas, uma escola do campo e quatro escolas urbanas, foram selecionadas por possuírem Sala de Recurso Multifuncional Tipo I.

Com a devida autorização, foram gravadas todas as entrevistas para a futura análise dos dados. Os entrevistados foram, em cada uma das escolas, o Diretor da Instituição e um pedagogo do Estabelecimento de Ensino, este, indicado pelo diretor de acordo com a responsabilidade legal pela documentação da Sala de Recursos e direcionamentos com a equipe docente do ensino fundamental da Instituição. Fizeram parte da pesquisa dois diretores do gênero masculino e três diretoras do gênero feminino. No caso das pedagogas, todas as entrevistadas eram do gênero feminino.

Os nomes dos participantes não são divulgados, pois se pretendeu garantir a veracidade das informações sem causar danos aos docentes. Houve preocupação inicial em expor aos professores as etapas do trabalho de pesquisa, que exigiria a adesão do grupo por um período relativamente curto de tempo, considerando-se que a entrevista seria de maneira remota, o que não exigiria o deslocamento e nova disponibilidade de horários. Aos educadores que participaram da pesquisa foi oferecido o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o pedido de autorização prévio para a gravação da entrevista, emitido pelo Núcleo de Educação.

Conforme a análise dos PPPs das instituições de ensino, foi possível traçar um perfil dos alunos atendidos pelas escolas, o que se acredita ser um fator importante no desenvolvimento da pesquisa científica.

A primeira entrevista realizada foi feita com a equipe pedagógica da Escola Estadual Santa Cruz – Ensino Fundamental, que oferta ensino fundamental anos finais. A segunda entrevista foi realizada com a equipe pedagógica da Escola Estadual do Campo Rui Barbosa – Ensino Fundamental, com localização rural. A terceira entrevista ocorreu com a equipe pedagógica do Colégio Estadual Rocha Pombo – E.F.M.N, que oferta ensino fundamental anos finais – 6º ao 9º ano, ensino médio, com o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal.

A quarta entrevista foi realizada com a equipe pedagógica do Colégio Estadual São Cristóvão – Ensino Fundamental e Médio, entrevista cedida pelo diretor e pela pedagoga da instituição. A última entrevista foi realizada com a equipe pedagógica da Instituição de Ensino Colégio Estadual Padre Cirilo - Ensino Fundamental, Médio e

Profissional, onde funcionam Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e Profissional nas modalidades de Integrada e Subsequente.

Neste estudo, a fala dos docentes é relevante para se compreender como as escolas se enquadram acerca das políticas inclusivas. No que se refere às práticas pedagógicas diante dos desafios nas salas de aula, a partir da compreensão de que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais dos estudantes, desconstruindo a ideia de que a inclusão escolar diz respeito somente às pessoas com deficiência, impulsionam-se as mudanças nas políticas públicas. O dever de garanti-la, contudo, implica uma análise de como a escola tem propiciado a todos os alunos o acesso incondicional às salas de aula, para que eles possam aprender com seus pares. Portanto, o instrumento adotado para análise de dados neste trabalho é a análise de conteúdos, por se considerarem importantes os posicionamentos dos participantes acerca do objeto de estudo.

A Escola Estadual Santa Cruz, onde foi realizada a primeira entrevista, oferta oito turmas regulares, do sexto ao nono ano do ensino fundamental, totalizando 229 alunos. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) contém quatro turmas, todas à tarde, totalizando 16 alunos. Em uma turma matutina regular há um aluno com acompanhamento de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), devido ao laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os alunos que frequentam a escola Estadual Santa Cruz, de acordo com o PPP da instituição, são oriundos de diversos bairros do município, não havendo predominância de determinadas localidades. Cerca de 30% (trinta por cento) são da zona rural de Capanema. Em relação às possibilidades financeiras, os alunos desta escola, com mínimas exceções, são de classe média e média alta. As famílias, em sua maioria, têm por característica observar o desenvolvimento dos filhos diariamente ou sempre que a escola solicitar.

A Escola Estadual Rui Barbosa, onde ocorreu a segunda entrevista, trata-se da única escola do Campo no Município que possui Sala de Recursos Multifuncionais. Contava no ano de 2021 com um total de 39 matrículas no ensino regular, distribuídos em quatro turmas do 6º ao 9º ano e cinco alunos matriculados na Sala de Recurso Multifuncional. Na escola Estadual Rui Barbosa a população atendida são filhos de pequenos produtores rurais, seus pais vivem da produção agrícola, leiteira e/ou avicultura, sendo as propriedades, próprias, arrendadas ou prestador de serviço (contratado). Dos estudantes, aproximadamente, 70% utilizam transporte escolar.

A terceira Escola participante da Entrevista foi o Colégio Estadual Rocha Pombo, que no ano de 2021 possuía 519 alunos matriculados, sendo 198 em período integral. Nesse mesmo o Colégio contava com duas salas de Recursos Multifuncionais tipo I, uma no período da tarde, com 22 alunos matriculados, uma no período da manhã, com 15 alunos matriculados e uma Sala de Recursos Multifuncionais Tipo 2 – CAEDV com oito alunos matriculados. Sobre os estudantes atendidos pelo colégio Estadual Rocha pombo, verificou-se que 70,2% dos estudantes do colégio são oriundos da área urbana (27,5% do Centro e 42,7% dos Bairros) e 29,8% da área rural. 422 estudantes moram em Capanema, e 30 alunos são de Municípios vizinhos.

O Colégio Estadual São Cristóvão, onde foi realizada a quarta entrevista, possuía 287 alunos matriculados no ano letivo de 2021, sendo 190 deles no ensino fundamental, com uma média entre 10 e 14 anos. Nesse mesmo ano contava com demanda de duas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I uma no período vespertino, outra no período matutino com um total de 30 alunos matriculados. O bairro onde o colégio está situado é o mais populoso e onde vivem famílias trabalhadoras, com condições sociais mais vulneráveis.

A última entrevista foi realizada no Colégio Estadual Padre Cirilo que conta com ensino fundamental anos finais, (6º ao 9º ano). Possuía 199 alunos no ano de 2021. Na modalidade do Ensino Médio, no Curso Técnico em Administração nas modalidades Integrada e subsequente foram 106 matrículas no ano de 2021. A Casa Familiar Rural é uma escola credenciada ao Colégio Estadual Padre Cirilo, a oferta no ano de 2021 foi de duas turmas (1ª e 2ª série), regime de internato, para ser trabalhado especificamente com alunos do campo, que visa valorizar e manter a permanência dos jovens no campo. A escola trabalha fundamentada na Pedagogia da Alternância e segue os moldes do Projeto Político Pedagógico do colégio base, foram 116 matrículas no ano de 2021.

No Colégio Estadual Padre Cirilo, os estudantes fazem parte de uma comunidade escolar heterogênea, sendo que os alunos são provenientes de famílias de agricultores, funcionários públicos, funcionários de indústrias e comércio, trabalhadores informais e desempregados. O colégio situa-se próximo a bairros considerados de baixa renda, onde os pais/responsáveis pelos alunos têm uma jornada de trabalho extensa, muitas vezes desenvolvem atividade além de contratos, isto é, usam tempo de lazer para fins lucrativos em prol de aumentar a renda familiar.

Após a realização das entrevistas, foi efetuada a transcrição na íntegra, para interpretar e suceder a técnica de análise de dados qualitativos baseadas na análise de conteúdo sob a visão de Laurence Bardin. Sabe-se, de acordo com Franco (2008), que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem porque ela expressa um significado”. Por sua vez, Minayo (2001, p.74) aponta que

a análise de conteúdo tem a finalidade de compreender o que foi dito pelo participante, o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).

E a partir desse pensamento, a pesquisa busca analisar o que se fala, a intensidade, a frequência, a expressão de ideias das entrelinhas ditas pelos entrevistados. Assim, através das gravações e a partir da revisão das entrevistas e da leitura da transcrição, é possível realizar uma análise de diversos aspectos, muitas vezes ignorados em um primeiro momento.

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é formada por um conjunto de instrumentos de cunho metodológico que se aperfeiçoa constantemente e se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Ainda de acordo com a autora, a análise do conteúdo e a linguística contêm um objeto comum - a linguagem -, embora suas diferenças sejam acentuadas. A linguística preocupa-se com o estudo da língua e seu funcionamento, ao passo que a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, da análise do conteúdo e análise documental, pois, segundo ela, algumas técnicas e procedimentos da análise de conteúdo fazem menção à análise documental como forma de condensação das informações, para consulta e armazenamento.

Essa análise de conteúdo envolve diversas fases, que passam pela pré-análise, quando o pesquisador deve fazer a leitura flutuante, que implica conhecer inicialmente o material e criar familiaridade com ele. No caso da pesquisa em foco, foi realizada a leitura inicial das entrevistas transcritas na íntegra.

A segunda tarefa na pré-análise é a escolha dos documentos. Após o pesquisador ter feito uma leitura flutuante ampla, realiza, em seguida, a escolha dos documentos que comporão o *corpus* da análise de conteúdo. No entanto, para se ter êxito nesta escolha, é preciso averiguar com exaustividade, o que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora, selecionando-os a partir do mesmo tema, e a

comparação entre os documentos guarda uma correlação com os objetivos da análise. Assim, considerando-se esses aspectos, as questões relacionadas serão separadas e comparadas.

Ainda na pré-análise, o analista formula os objetivos em geral e o quadro teórico/pragmático, em que os resultados da análise serão tratados. Continuando a pré-análise, o analista deve providenciar a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, que são elementos de marcação para permitir extrair das comunicações a essência de sua mensagem. É nesta etapa que há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados (BARDIN, 2010).

Concluindo-se a primeira fase, segue-se para a exploração do material. Dentro desta fase, há as etapas de codificação e categorização do material, em que deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto, são identificados os termos que estejam relacionados ao objetivo da pesquisa, buscando-se refletir limites e possibilidades que permeiam o processo de inclusão escolar. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração o custo e a pertinência.

Também deve ser feita a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. Pode ser feita através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência.

Depois da codificação, deve ser feita a categorização, que seguirá um dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo. Nesse momento, a partir da análise das questões, buscar-se-á responder o problema de pesquisa, no sentido de compreender quais ações a escola deve implementar e quais estratégias metodológicas desenvolver e aplicar para vencer o desafio de incluir, tornando as ações didático-pedagógicas adequadas. Isso deve, considerar a valorização da diversidade, bem como promover a ruptura de modelos ou parâmetros educacionais já estabelecidos, superando-se a cultura do preconceito e da descrença em relação aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado.

No último momento, será realizado o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977), a inferência poderá apoiar-se nos elementos constitutivos do

mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor.

Assim, é possível aferir que a análise de conteúdo é uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo.

A seguir, será apresentado um inventário dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas. O material foi coletado e construído a partir do ordenamento metodológico acima descrito.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste capítulo, são apresentados os dados essenciais construídos a partir da coleta de dados, os quais são provenientes das entrevistas semiestruturadas, com vistas a alcançar o objetivo principal desta pesquisa. Dessa forma, serão apresentadas as concepções das equipes pedagógicas participantes da investigação em relação à Inclusão Escolar dos estudantes do Atendimento Educacional Especializado. Constituirão o material apresentado as categorias, as subcategorias de sentido e suas respectivas narrativas. Os participantes serão identificados por códigos. Serão utilizadas as palavras Pedagoga e Diretor(a) para designar os sujeitos da pesquisa.

As categorias construídas para este trabalho foram: Ações didático-pedagógicas adequadas à diversidade e postura receptiva diante das singularidades dos estudantes, que discutem os efeitos positivos proporcionados ao processo de inclusão escolar dos alunos do atendimento educacional especializado, quando há o envolvimento e a colaboração de todos os docentes, bem como da equipe pedagógica, para que os estudantes alcancem o acesso e a permanência no ensino regular, sendo capazes de atuar na sociedade em que estão inseridos.

Em seguida, a segunda categoria, o “des”cumprimento dos direitos, revela que mesmo com textos constitucionais determinando a obrigação do poder público à assistência, proteção, garantia e integração social das pessoas com deficiência, por meio de leis, há o seu descumprimento continuamente, o que impede que a inclusão aconteça efetivamente.

A terceira categoria se refere aos limites e às fragilidades atribuídos à prática pedagógica docente, estando relacionada ao perfil profissional e ao preparo da equipe docente para trabalhar com o processo inclusivo. A quarta categoria compõe as práticas inclusivas que ocorrem para favorecer o processo de inclusão, sendo discutidos o papel fundamental que a relação família e escola desempenham e a parceria entre professor especialista e professor regente.

A quinta categoria descrita está relacionada à observação e valorização das singularidades e compreende como as escolas reconhecem as singularidades e a diversidades presentes no contexto escolar. As escolas evidenciam, em suas narrativas, reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e

assumem buscar cada vez mais a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

Esse processo de investigação realizado por meio da análise das categorias mostrou-se importante para se entender a educação inclusiva, as possibilidades e os limites para o atendimento educacional especializado no contexto escolar, considerando o encaminhamento realizado pelas equipes pedagógicas, verificando como as ações são realizadas nesse cotidiano. Diante das narrativas das equipes pedagógicas, são apontadas importantes questões que permitem identificar como o processo inclusivo acontece. As categorias de análise e subcategorias que estão assim divididas conforme o Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 – Ações didático-pedagógicas e o processo inclusivo

continua

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
<p>AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ADEQUADAS À DIVERSIDADE E POSTURA RECEPTIVA DIANTE DAS SINGULARIDADES DOS ESTUDANTES</p>	<p>O OLHAR DA ESCOLA PARA AS INDIVIDUALIDADES DOS DISCENTES</p>	<p>Pedagoga E4: Dentro de todo o ambiente, tratar dessa criança de uma forma igualitária, com os demais, proporcionando, claro, em alguma avaliação aquela adaptação curricular que deve ser proposta a essas crianças, colocadas como a inclusão, mas verificando a especificidade de cada um. Mas perante toda a turma, deixando ela se sentir de igual para igual, não fazendo diferenciação, não buscando diferenciar dentro do coletivo da sala de aula.</p> <p>PEDAGOGA E5: Eu acredito que seja lá no trabalho em sala de aula, né? O que o aluno produz em que nível que ele está e diante dessas das intervenções do professor como professor trabalho para diferentes metodologias destinadas especificamente para esse aluno é que se vai observar se teve o avanço ou não e depois disso você acaba é você tem novas estratégias e assim por diante.</p> <p>PEDAGOGA E4: O professor vai fazer esse diagnóstico, o professor consegue ter essa percepção né, normalmente ele traz em hora-atividade para o pedagógico, quando é no coletivo, são os pré conselhos de classe, dentro do conselho de classe também.</p> <p>PEDAGOGA E5: [...] cada conselho de classe, cada pós conselho de classe, cada vez que é discutido esse processo de ensino-aprendizagem sempre se tem uma nova ação, ó, o que podemos melhorar nesse momento? Então ali dentro se constrói no coletivo uma nova ação e eu penso que cada nova ação é uma forma mais efetiva né, não só para o processo inclusivo, mas para o processo ensino-aprendizagem no todo.</p>

QUADRO 1 – Ações didático-pedagógicas e o processo inclusivo

conclusão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
		<p>PEDAGOGA E3: Observando o trabalho do professor. Como que a gente pode também tá auxiliando o trabalho não só do professor da sala de recursos também esse aluno ter o êxito necessário...</p> <p>PEDAGOGA E1: A escola ter abertura para aprender né e acredito que continuar na caminhada conscientização com os docentes, com as famílias né, a escola em si eu creio que tá no caminho.</p>
	<p>ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, VALORIZAÇÃO AFETIVIDADE</p>	<p>DIRETORA E2: A gente procura acompanhar vários anos depois sabendo de como que eles estão que a gente conseguiu né fazer neles criar nele, aquela busca que ele tirar o medo dele, não se menosprezar.</p> <p>PEDAGOGA E3: A gente não trabalha só com a questão de LIBRAS que a família está aceitando agora, que a gente está introduzindo aos poucos a gente trabalha a turma, para acolher esse aluno para começar a aprender a se comunicar com esse aluno.</p> <p>[...] Desde que ele entre, ele acesse o sexto ano junto a escola fundamental II e nós recebemos esse aluno em parceria com nossos professores e professora de sala de recursos e que a gente consiga aí, falar a mesma linguagem e que esse aluno sinta, porque ele tem que sentir, o apoio, o suporte, ele tem que sentir que ele é visto[...]</p> <p>PEDAGOGA E3: ...trabalhar a afetividade, a questão assim do acolhimento, entender a situação que ele está inserido não só na escola, mas o contexto familiar conhecer esse aluno né para receber o que quais as dificuldades que ele tem e está trabalhando com ele nesse sentido, né?</p>

Fonte: A autora

Por meio da categoria Ações Didático-Pedagógicas e o Processo Inclusivo e através de sua análise, busca-se interpretar como tem acontecido o processo inclusivo nas escolas onde transcorreram as entrevistas, com o objetivo de realizar uma leitura do referido processo, considerando-se as ações didático-pedagógicas descritas pelos entrevistados, conhecendo-se os limites e as possibilidades encontrados no cotidiano escolar, para garantir que o processo inclusivo ocorra de maneira eficaz.

Os educadores sugerem, através de suas narrativas, que o processo inclusivo ocorre de maneira espontânea, onde às relações sociais são estabelecidas na escola, possibilitando ao estudante a convivência com as diferenças e tendo a oportunidade de vivenciar diferentes formas de inclusão escolar a partir dos encaminhamentos realizados pelo especialista, no caso o professor de sala de recursos, que encaminha e apoia o processo de inclusão escolar.

Observou-se haver consenso entre os educadores de que os alunos são acolhidos com respeito e atenção. O desenvolvimento de uma cultura de tolerância e paz na escola contribui para o respeito às diferenças e promove possibilidades aos professores e alunos de se reconhecerem no contexto sociocultural em que se encontram inseridos, para, assim, lutarem pela construção de uma sociedade mais justa e harmônica.

No dia a dia da escola, são os professores, equipe pedagógica e comunidade escolar os sujeitos desse processo, que recebem o aluno AEE e procuram compreender que percursos farão para oferecer-lhe a oportunidade de se preparar e atuar socialmente. No entanto, esta compreensão de educação inclusiva, a transformação de mentalidade, não está pautada em leis, decretos, como afirma Bueno (1999), mas nas condições da estrutura e sistema escolar e na concepção presente na relação do professor frente às especificidades do aluno AEE.

Em seu trabalho, Freire (1997) mostra que a educação deve ser emancipadora, ou seja, promotora do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, para que possam viver o exercício da responsabilidade frente às mudanças sociais e capazes de transformar seu contexto social. Cabe ao professor, portanto, traçar objetivos de aprendizagem que compreendam e preparem os alunos para a vivência e convivência com a diversidade. Nesse processo, poderá propor adequações curriculares, que garantam não apenas os seus direitos, mas também possibilidades de atuar frente aos desafios impostos pela sociedade fora do contexto escolar.

A escola, nessa perspectiva, representa um espaço/tempo privilegiado para refletir sobre a cidadania, momento que deve ser valorizado para que ocorra a mudança de atitudes. A convivência com a diversidade é um fator importante, pois é nessa relação que as pessoas passam a conviver com o diferente.

A inclusão escolar, com base em Mantoan (2003) e Mittler (2003), emerge, então, para romper com o paradigma educacional de homogeneidade dos educandos no âmbito escolar, promovendo uma nova visão educacional. Os dois autores mencionados apresentam consonância em suas ideias sobre o processo de inclusão escolar, com destaque para a necessidade de mudanças nas perspectivas educacionais, para que as escolas consigam contemplar, não só o desenvolvimento social, mas também o cognitivo e o emocional, assegurando a todos os educandos o acesso às oportunidades educacionais e sociais nelas oferecidas.

A inclusão escolar propicia as relações interpessoais e o encontro com as diferenças e convida os educadores a compreender e a trabalhar com as singularidades presentes em sala de aula, abandonando-se ideias homogeneizadoras que induziam à exclusão do diferente no contexto escolar. A educação inclusiva não vê espaço para abandono, inferioridade e subestimação. De acordo com Stobaus e Mosquera (2004, p. 51),

A normalização constitui como crença ético-filosófica que reforça a ideia de que todos os indivíduos devem ser integrados num envolvimento ecológico e educacional, favorecendo a equidade do acesso a oportunidades educacionais adequadas.

A escola que almeja preparar o aluno para a vida através de um currículo significativo e uma proposta pedagógica coerente com a proposta da escola inclusiva na qual todos os alunos, independentemente de qualquer situação ou contexto social, têm o direito a educação, precisa promover um ambiente inclusivo e favorável à sua aprendizagem, a fim de que possa desenvolver-se bem.

O professor, por sua vez, possui uma ferramenta pedagógica importante, as adequações curriculares, e pode fazer o uso delas para atender às necessidades educacionais dos estudantes, mesmos que eles apresentem dificuldades e limitações específicas para aprender. Conforme as narrativas apresentadas, se cumpre o papel proposto ao professor AEE, a de um professor especialista que desenvolve métodos e técnicas para desenvolver a aprendizagem dos alunos, mantendo, sempre que necessário, uma parceria para elaboração das ações e estratégias que serão propostas para o aluno.

Por meio dessas ações colaborativas, é possível visualizar, de forma mais global, os avanços do estudante, observando e projetando possibilidades de aprendizagem, garantindo o direito de todos os discentes, incluindo aqueles que fazem parte da inclusão escolar, ao acesso e permanência na escolar. Desse modo, retiram-se as barreiras que possam impedir o seu desenvolvimento e participação do processo educativo da escola da qual faz parte. A escola precisa ter seu papel social definido, ser um local de oportunidades de aprendizagens. O professor, por sua vez, deve fazer com que a sala de aula se torne um espaço de diálogo e reflexão, no qual seja proporcionado, a esse aluno, alternativas e métodos de ensino que articulem teoria e a prática, integrada à perspectiva da escola inclusiva.

A educação inclusiva rege pelo princípio de que todos aprendem juntos e é o espaço onde todos são aceitos, assegurar uma escola inclusiva é aceitar a convivência com as diferenças, é interagir com o outro e ter a capacidade de reconhecer o outro. Cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial” (BRASIL, 2009).

Dentro da dimensão da sala de aula, é possível pensar em um processo de diferenciação curricular, que visa modificar ou adaptar o currículo de acordo com os diferentes níveis de habilidades dos estudantes (UNESCO, 2004). Isso significa diferenciar o currículo de maneira a prover uma variedade de experiências de aprendizagem que venham ao encontro das necessidades individuais dos estudantes, para que todos os estudantes da sala de aula tenham a oportunidade de participar e aprender.

A pedagogia proposta por Freire (2007), visa proporcionar ao aluno uma educação crítica que o desafia a desenvolver sua autonomia no processo educativo e nas suas relações. Por muitas vezes, as estratégias e ações objetivam esse processo autônomo, seja para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, ou seja, para o desenvolvimento de atividades de vida diária, que o prepara para ser independente na realização das atividades propostas individuais e ou coletivas, dentro e fora do ambiente escolar. Essa autonomia colabora no processo educativo na perspectiva de educação inclusiva participando do processo não apenas como ouvinte, mas sim como parte integrante e participante do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudança variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança.

Os entrevistados apontam, em suas narrativas, a importância da afetividade no processo inclusivo, assim como já dizia Freire (2005), a educação não existe sem o amor. O processo educativo está permeado pela afetividade, pois ela dá vitalidade e sentido às ações e aos vínculos das pessoas. A afetividade tem relação com a aprendizagem porque promove segurança e confiança com os conteúdos, ajuda na

socialização entre alunos e professor, e permite o desenvolvimento emocional e cognitivo. A afetividade no processo educativo inclusivo visa o sucesso de uma aprendizagem mediada pelo professor. Ela proporciona sentido ao ato educativo porque o aluno poderá vivenciar suas formas de expressão humana e suas respostas em meio aos estímulos serão fruto de uma motivação interior.

Para Mattos (2008, p. 57):

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem.

Falar da felicidade como uma obrigação da escola requer uma mudança de paradigma sobre o que seja o conhecimento e como este é produzido. De acordo com Powell e Bairral (2006), o conhecimento não se situa apenas no nível da experiência, mas também no nível da reflexão sobre a experiência e sobre os sentimentos acerca dessas experiências.

Então, o aprender e o ensinar com os quais estão envolvidos professores e alunos, para que sejam mais amplamente entendidos, precisam compreender uma variável a mais: a afetividade. Isso também se coloca aos professores como um desafio. As ações possíveis necessitam de um ambiente educacional realmente engajado e comprometido com o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes. Esse envolvimento diz respeito a toda a comunidade escolar, e não apenas dos profissionais especializados que auxiliam mais diretamente a inclusão dos estudantes

Santos (2015) apresentou argumentos sobre a importância do professor em desempenhar o papel de mediador no processo educativo e na aquisição tanto da cultura quanto do conhecimento pelo aluno. Isso remeteu ao pensamento de que a ação do professor precisa ser pautada no conhecimento do processo de evolução da criança, seja ele psicológico ou afetivo.

Neste norte, não só os alunos se veem acolhidos e respeitados, mas também aos professores é dada a possibilidade de ultrapassar o imediatismo proposto pelas ofertas curriculares, atuando como mediadores de reflexões sobre o mundo social.

Assim, ao se considerarem as narrativas das equipes docentes, conclui-se que, embora haja nas escolas, por parte de seus atores, a disposição para um acolhimento humanizado e respeitoso, é imprescindível que esse atendimento esteja intimamente ligado ao intelecto, por se constituir um fator importante junto às práticas educativas docentes.

QUADRO 2 – O “des”cumprimento dos direitos

continua

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
O “DES” CUMPRIMENTO DOS DIREITOS	ASSISTÊNCIA À SAÚDE: DIAGNÓSTICOS, LAUDOS, PARECERES.	<p>DIRETORA E5: A dificuldade em profissionais próximos, os pais têm que pagar consulta e isso acaba dificultando a atualização dos diagnósticos.</p> <p>PEDAGOGA E2: A maioria dos nossos alunos são carentes e não tem condições financeiras de procurar uma psicóloga, ir num especialista.</p> <p>DIRETORA E1: O laudo que ele já veio de outra escola três quatro cinco anos defasado e lá tem informação de você observa no aluno que não é, que não se encaixa com aquele aquilo que veio colocado. Por exemplo, que eu tenho que cuidar de cognitiva ali em linguagem e a gente não observa é isso então não há um porquê da gente ficar batendo naquilo que tinha falado ou está defasado uma porque a questão de escola pública um aluno com dificuldades familiares coisa assim demora né muito dentro do SUS para você fazer um laudo.</p> <p>PEDAGOGA E2: ele tem diabete (aluno) e a alimentação dele tem que ser controlada até por motivo dele estar bem para a cirurgia, a gente foi em busca desses alimentos que são caros, a gente não conseguiu apoio nenhum.</p> <p>DIRETORA E1: Então existem também Barreiras, dos medicamentos para o apoio do aluno, uma nova avaliação neurológica e a família não têm condições a gente também tem a parte financeira, às vezes mais profissionais de apoio, Depende do Estado contrate e às vezes não tem. Então existem questões que ainda são barreiras e bastante.</p> <p>PEDAGOGA E2: Também esse aluno passa a ter aulas com a professora de SRM, alguns sem matrícula para a professora também fazer uma avaliação desse aprendizado, dessa dificuldade desse aluno e enquanto isso a gente vai lutando com a prefeitura para conseguir esse atendimento que a gente sabe que é demorado e se não ficar em cima a gente não consegue mesmo. Então às vezes demora muito tempo e esse aluno vai perdendo porque não tem esse acompanhamento.</p>

QUADRO 2 – O “des”cumprimento dos direitos

conclusão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
	ESPAÇO FÍSICO INADEQUADO	DIRETOR E3: Tem uma dificuldade no espaço físico precisaríamos ter ainda...uma sala maior. O espaço físico né, o aluno da sala de recursos ele precisa trabalhar maior silêncio muitas vezes e nós não temos um espaço físico totalmente adequado.
	NÚMERO ELEVADO DE ALUNOS POR TURMA	PEDAGOGA E5: [...] as turmas deveriam ter menos alunos, quando temos muitos inclusos. Por exemplo, 25, 20 daí a professora conseguiria dar atenção para todos dessa forma [...]. DIRETORA E5: Geralmente são alunos que na sala de aula o diferencial é onde o aluno senta e o atendimento mais próximo dentro do possível. As turmas são bem numerosas e isso dificulta.
	PROTEÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE	PEDAGOGA E2: a rede de proteção é muito falha, ela é bonita no papel e falha na ação. PEDAGOGA E5: temos dificuldade grande quando eles chegam no 8º ou 9º ano e têm as famílias carentes e eles começam a querer trabalhar. DIRETORA E5: Essa é uma das maiores dificuldades, o aluno vai para o trabalho e a família acaba assinando a desistência dele.

Fonte: A autora

Na segunda categoria, almeja-se descrever sobre o descumprimento dos direitos dos estudantes do atendimento educacional especializado, visando demonstrar que a garantia de matrícula não garante o respeito aos direitos de uma educação com qualidade. Com essa pergunta, objetiva-se saber os limites encontrados no cotidiano escolar para garantir que o processo inclusivo ocorra de maneira eficaz.

Com certeza, de modo geral, as escolas têm conhecimento das leis acerca da inclusão, bem como da obrigatoriedade da garantia de vaga para os alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, apontam alguns entraves relacionados a esse processo, não havendo a sustentação necessária, como, por exemplo, a ausência de suporte e estruturas acerca da educação especial, além de alguns suportes necessários à sua implementação. Sabe-se, também, da dura realidade das condições relacionadas à retórica dos direitos que envolvem os alunos do atendimento educacional especializado na questão de apoio a saúde, número elevado de alunos por turma e rede física inadequada.

Apreende-se que, para que a inclusão se efetue, não basta a garantia apenas na legislação, mas há uma demanda de modificações profundas e importantes no sistema de ensino, que levem em conta o contexto, várias questões, além de serem gradativas, planejadas e contínuas, para garantir uma educação de ótima qualidade.

Por meio das entrevistas e das narrativas apresentadas, reconhece-se como imprescindível para a matrícula em sala de recursos que o estudante apresente o laudo médico, assentindo-se a Instrução N° 09/2018, que determina a necessidade de diagnóstico dos estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, com problemas de aprendizagem, mesmo havendo uma Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), que deixa evidente que o AEE é um atendimento de caráter pedagógico, e não clínico, dessa forma não é considerado imprescindível o diagnóstico clínico — ou seja, o laudo. Essa mesma Nota Técnica indica que deve ser elaborado o Plano de AEE, considerado documento responsável por comprovar e assegurar o atendimento. Nesse sentido, minimiza o caráter medicalizante da educação.

A Nota Técnica do MEC é cristalina neste sentido: a exigência de um laudo médico restringe o acesso a um direito universal garantido em Convenção Internacional e, portanto, deve configurar-se tão somente como documento acessório. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar que problematize a exigência do laudo pelas escolas, pois a legislação não determina a sua existência como necessária ao AEE. Por outro lado, as instituições bem como as falhas na legislação concebem o documento como obrigatório, automaticamente restringindo o direito universal de acesso à educação.

Carece se ter claro que o laudo deve servir como subsídio ligado à oferta educativa, ao apoio de que os educandos necessitam, auxiliando os docentes na compreensão das necessidades dos alunos e elaboração de planos de educacionais, no entanto, muitas vezes são apenas instrumento para aumentar o preconceito e reforçar a falsa ideia de um quociente intelectual, em busca de uma patologia que explique e justifique o fracasso do aluno.

Os estudantes têm o direito de ter suas características conhecidas, no entanto, suas deficiências e limitações não são atributos imutáveis. “Este raciocínio se estende, também, às potencialidades identificadas que podem ser enquadradas e conformadas a padrões mínimos de desempenho” (DELOU 2001 *apud* DELOU, 2002). Conhecer, compreensivamente, as características dos alunos contribui para que as decisões

acerca do planejamento educacional isso inclui todas as providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação.

A Resolução n.º 4, Art. 1º, orienta que o AEE deve ocorrer no turno inverso ao da aula, “nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009). Porém, não versa sobre o laudo médico. Os diagnósticos classificatórios, o “nome da doença”, têm lamentavelmente ocupado um lugar absurdamente central no processo de escolarização de uma infinidade de crianças e adolescentes. Não passam, entretanto, de meras descrições em termos técnicos mais ou menos rebuscados, sem qualquer valor explicativo ou preditivo sobre como se dará a estruturação psíquica de uma criança.

Quando o CID de um laudo substitui ou se agrega ao nome de uma criança (“o meu aluno autista”, como não raro ouvimos), corre-se o grave risco de que a única forma de olhar para o estudante se dê a partir de um laudo, roubando-se o seu futuro, porque com um diagnóstico posto na condição de “definir o ser”, inibe-se no presente da vida do estudante qualquer esperança dos pais e professores de aposta em sua constituição. Dessa maneira, é necessário investir em apostas que incluam narrativas abertas e em permanente construção sobre os sujeitos aprendentes.

Outro aspecto a ser considerado, mencionado nas entrevistas, refere-se ao quantitativo de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular. A Lei nº 9.394 (BRASIL,1996) estabelece, no artigo 25, que caberá às "autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento". Nesse viés, reflete-se sobre o significado de "relação adequada", considerando-se o quantitativo elevado de alunos nas classes comuns, impossibilitando ao professor e aos alunos uma relação mais próxima, que viabilize o ato pedagógico (a aprendizagem socialmente relevante) e a prática da educação inclusiva.

Neste sentido, o quantitativo elevado de alunos pode comprometer a viabilidade da proposta de inclusão daqueles com deficiência no ensino regular (OLIVEIRA, 2004). O conceito de escola inclusiva, para Blanco (2001), deve estar relacionado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de forma que todas as diferenças individuais sejam atendidas, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência.

Para Sasaki (1997), a inclusão escolar está atrelada à garantia de acessibilidade como importante meio para desenvolver a autonomia e independência dos educandos. Logo, é um conceito que não se restringe à integração. A relação da quantidade de alunos em sala de aula é um fator de prejuízo para a qualidade do atendimento educacional (OLIVEIRA, 2004).

Outra questão levantada nas entrevistas, como um dos aspectos que interferem no processo inclusivo nas escolas, está relacionada ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Rede de Proteção Integral de Apoio à Criança e ao Adolescente, que se trata de uma ferramenta das políticas públicas cujo objetivo é proteger os direitos das crianças e dos adolescentes, formada pelos atores sociais das várias instituições engajadas no mesmo propósito e tem a função de dar apoio as ações realizadas pela instituição escolar.

De acordo com as narrativas, trata-se da dificuldade que a escola encontra em relação a esse apoio ao estudante, principalmente nas questões relacionadas à saúde e evasão, que afetam seu processo educativo. A contribuição esperada pela escola em relação à Rede de Proteção aos estudantes inseridos na escola e no AEE está no sentido de subsidiar e auxiliar a escola e demais profissionais no enfrentamento de questões que integram as ações pedagógicas.

Tais questões envolvem aspectos de acessibilidade, na busca pela eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas, sobre as quais, muitas vezes, as instituições não sabem como intervir. Dessa forma, auxiliando a escola quanto ao acesso, ingresso, permanência e sucesso da criança e adolescente com deficiência no ensino regular, bem como na mediação e intervenção na relação família-escola-comunidade.

Partindo-se do pressuposto da proteção integral e da intersetorialidade das ações que são desenvolvidas com o cunho protetivo, a escola, o Estado e a família não devem se furtar de seu compromisso protetivo junto às redes de proteção. Isto posto, o artigo 1º da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe acerca da proteção integral de crianças e adolescentes, trata da capacidade protetiva que ambos têm como dever em relação aos mesmos.

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, de 1988, destaca o papel da educação, fazendo expressa referência à necessidade de uma atuação conjunta da família, da sociedade e do Estado com vistas à construção cidadania, a preservação da dignidade e a preservação dos direitos de crianças e adolescentes.

Segundo o que as escolas colocam nas entrevistas, não há esse apoio por parte da rede de proteção, que não desempenha seu papel efetivamente, no intuito de garantir a proteção integral das crianças e adolescentes. A Rede de Proteção tem como função a garantia de direito de crianças e adolescentes por meio da articulação do conjunto de responsabilidades institucionais e a integração dos serviços de atendimento prestados pela rede (BRANCHER, 2000), de maneira que:

ao regular sobre os direitos [...] destes novos sujeitos de direitos, o ECA tem sido considerado pelos operadores da justiça, como um documento de grande complexidade técnica. Com este estatuto, os legisladores criaram, literalmente, uma rede de proteção integral da criança e do adolescente e consideraram diversas competências institucionais, disciplinares e profissionais envolvidas, abrangendo simultaneamente diferentes políticas públicas, e as diversas áreas do conhecimento científico e de atuação técnica. (BRANCHER, 2000, p. 122)

Para Rizzini (2006), uma Rede integrada e articulada deve estar ligada com os diversos setores das políticas públicas (saúde, educação, justiça, entre outros), pois, dessa forma, ofertará um atendimento completo à criança, ao adolescente e a suas famílias.

Fazendo uma análise das narrativas das equipes pedagógicas das escolas que participaram da pesquisa acerca da evasão escolar dos estudantes do atendimento educacional especializado, relacionadas ao trabalho infantil, evidencia-se que uma das principais funções do Estatuto é precisamente oferecer procedimentos e medidas distintas por suas necessidades e especificidades no tratamento de novas emergências humanas e sociais.

Isso se dá por meio de um trabalho regulamentado pela legislação brasileira, havendo tratamento especial em algumas situações, ficando estabelecido no Brasil que “o menor não é incapaz de trabalhar, ou não está incapacitado para os atos da vida trabalhista; apenas, a legislação dispensa-lhe uma proteção especial.” (MARTINS, 2006, p.594).

O conceito de trabalho infantil encontra-se devidamente qualificado por Rodrigues (2013, p.14), como sendo “aquele realizado por crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos com ou sem remuneração”. Deste modo, a idade tem que ser verificada no momento da contratação. Rodrigues (2013, p.14) enumerou os limites entre o que é permitido ou vedado:

É proibido o trabalho a crianças e adolescentes de 0 a 14 anos de idade. A partir de 14 anos, só é permitido o trabalho de adolescente na condição de aprendiz. Com 16 anos, o adolescente já pode, em regra, trabalhar. Entretanto deverão ser observados alguns requisitos.

Segundo Pereira (2002, p.14), “essa evasão tem, entre outras causas, a falta de condições econômicas da família em manter a criança na escola, já que o trabalho dos filhos garantiria um pouco mais de sobrevivência familiar”. Explicita ainda Veronese (2007, p. 89) que a desistência escolar ocorre, pois “quanto mais carentes de recursos essenciais básicos nas unidades domésticas urbanas, maior será a probabilidade de crianças e adolescentes abandonarem a escola e ingressarem precocemente no mercado de trabalho”.

A partir da análise das entrevistas, é possível concluir que, para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública.

Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes. O processo de inclusão está funcionando, no entanto, precisa ser repensado na busca de alternativas de articulações que possibilitem um novo modo de ver e pensar a escola, sempre procurando novas possibilidades.

QUADRO 3 – Limites e fragilidades atribuídos à prática pedagógica docente

continua

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
LIMITES E FRAGILIDADES ATRIBUÍDOS À PRÁTICAS PEDAGÓGICA DOCENTE	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	<p>PEDAGOGA E4: Uma das dificuldades que a gente mais encontra né é o preparo do professor do regular em estar entendendo esse processo. Então eu vejo assim, que uma das situações de maior dificuldade é este preparo mais aprofundado para o professor regente dessas turmas.</p> <p>DIRETORA E1: [...] temos a dificuldade dos docentes sim que não são preparados porque geralmente o curso vem quando vem é específico para professor da sala de recurso, professor PAEE e ensino da educação especial, para os outros é muito superficial.</p> <p>DIRETORA E5: Eu acredito que falando como professora que a formação que falta aos professores, o conhecimento daquela dificuldade ou daquela avaliação que o aluno teve...</p>

QUADRO 3 – Limites e fragilidades atribuídos à prática pedagógica docente

conclusão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
	PERFIL PROFISSIONAL	<p>DIRETOR E3: Olha uma das dificuldades e eu também já apresentaria ela né é a questão do perfil profissional...</p> <p>PEDAGOGA E1: Têm docentes que têm receio, que têm mais dificuldade, que talvez não se permita abrir a mente na questão tal, aluno não aprende como os outros, mas ele pode aprender sobre um assunto até melhor do que os outros...</p> <p>PEDAGOGA E4: [...] nós temos às vezes a dificuldades, às vezes do professor desenvolver esse processo, ele entende a instrução, a orientação pedagógica, ele dialoga com nós na concordância, mas no momento da execução a gente às vezes encontra dificuldades por parte de alguns profissionais em desenvolver, não consegue sair ainda daquele, da mesmice que vem lá de trás, assim, principalmente um professor que está há muito tempo na educação já criou um hábito rotineiro...</p>
	CAPACITISMO COMO OBSTÁCULO À INCLUSÃO	<p>PEDAGOGA E4: Essa criança vai responder 2 (questões), por exemplo, porém com o mesmo peso, né, é porque ela é uma criança limite no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>DIRETOR E3: a dificuldade maior foi superar essa fase de que aluno da sala de recursos é um aluno muito problemático, e aluno deficiente não tem solução.</p>

Fonte: A autora

Na Categoria 3, é solicitado aos educadores que descrevam os Limites e Fragilidades atribuídos à Prática Pedagógica Docente. Com essa pergunta, objetiva-se saber os limites encontrados no cotidiano escolar para garantir que o processo inclusivo ocorra de maneira eficaz.

O aspecto da formação foi abordado por quase todos os entrevistados. Em sua maioria, na perspectiva de lamento e até mesmo dificuldades relacionadas às ações pedagógicas com os alunos com deficiência(s). As considerações das equipes pedagógicas demonstraram, segundo suas concepções, que a falta de formação é o maior impedimento para o desenvolvimento do trabalho de maneira assertiva.

Para garantir que a inclusão aconteça realmente nas escolas, precisa-se investir na formação de professores. A qualidade no ensino está diretamente ligada à construção e à materialização de políticas educacionais que garantam o acesso, a participação e a construção do conhecimento para todos os alunos. Portanto, é importante que o professor esteja preparado e se sinta seguro para o desempenho de sua função de mediador.

Neste sentido, é necessária uma formação de qualidade, que prepare o professor para atuar diante da diversidade, permitindo ao docente perceber que a diversidade significa ver o aluno diferente, não pela deficiência, mas por entender que todas as pessoas são diferentes, independentemente de qualquer coisa. Assim, é importante que a formação continuada seja adequada possibilitando a compreensão sobre desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, além de compreender de fato o que é inclusão.

Beyer (2006) elucida que a instituição escolar se encontra frente a um grande desafio: fazer com que todos os educandos atendidos pela instituição adquiram as bases essenciais que lhes permitam inserir-se no contexto social, com igualdade de condições, assim como possibilitar aos educadores aprendizagens acerca das diferenças individuais no processo de ensinar e aprender.

A inclusão escolar visa uma educação para todos, a qual se efetivará a partir do comprometimento de todos os profissionais que atuam nas escolas, envolvendo os gestores, professores, pais e serviços gerais. Tem-se a compreensão de que esse comprometimento com uma educação para todos, aliado ao entendimento da diversidade no âmbito escolar e a reflexões sobre a essência do processo de ensinar e aprender, promovem transformações, que por sua vez possibilitam aos educadores reconhecerem cada educando como ser único, respeitando as diferenças presentes em sala de aula e proporcionando a inclusão de todos no contexto escolar.

O educador inclusivo caracteriza-se como um profissional sem preconceitos e comprometido com a função cultural e social, buscando acolher a diversidade presente em sala de aula. A ele cabe entender e trabalhar as singularidades de cada educando, respeitando as diferenças. Nesse sentido, concorda-se com Sasaki (1997), quando diz que os princípios de uma educação inclusiva são a valorização da diversidade humana, a celebração das diferenças, o direito de sentir-se parte e de pertencer, a igualdade de todos e o desenvolvimento de todos os estudantes no ensino regular, na busca de uma escola para todos.

A inclusão escolar de educandos com deficiências objetiva a compreensão de que esses educandos fazem parte do contexto escolar. Assumir a diversidade nas classes e desenvolver atitudes inclusivas implicam uma (re)virada profunda e abrangente nos modos tradicionais de pensar e atuar, enfim, de fazer e gerenciar a educação (CARVALHO, 2004). A diversidade e a singularidade de cada educando, que são carregadas de experiências, necessitam ser respeitadas e valorizadas. Este

princípio faz com que exista a possibilidade de ver no “outro” um potencial a ser desenvolvido, não se restringindo apenas às questões jurídicas, mas se estende ao direito do educando ao acesso e à permanência em todas as instituições de ensino, recebendo uma educação de qualidade.

A análise da categoria em questão possibilitou perceber que as limitações impostas à formação profissional são aquelas intrínsecas à lógica produtivista e permeiam o espaço escolar, obstaculizando o livre pensar e o desenvolvimento da autonomia docente. Nem sempre as situações enfrentadas no dia a dia da sala de aula requerem do professor soluções de viés técnico ou do repertório amparado pela formação acadêmica recebida. Assim, compete aos professores o entendimento de situações no contexto específico em que são geradas e, sem desconsiderar, a singularidade das questões, tomando as decisões necessárias, de acordo com as circunstâncias propondo criatividade, intuição, improvisação, sensibilidade, conhecimento teórico e investigativo, necessários conforme as tentativas várias que não se fecham em si mesmas, posto que se abram para outras investidas e experiências.

Outra questão mencionada nas narrativas das equipes pedagógicas está relacionada a aspectos que envolvem o capacitismo, trazendo, mesmo que de forma não intencional, o preconceito e a descrença vivenciados pelos estudantes com deficiência no ambiente escolar, a partir das barreiras capacitistas ao processo inclusivo. A partir do momento em que se reconhece no estudante do atendimento educacional especializado um aluno limite ou um aluno que não tem “solução”, há uma prática de capacitismo, que geralmente acontece de forma não intencional. Dessa maneira, na maioria das vezes, não existe intenção de causar desconforto ou constranger a pessoa com deficiência. Porém, a inferiorização ocorre, mesmo quando não temos consciência dela.

O preconceito ainda ronda a escola inclusivista no tempo presente e mina o potencial de aprendizagem e as expectativas de socialização dos estudantes, a partir da presunção capacitista de que o aluno com deficiência não é intelectualmente capaz de aprender, sendo uma visão extremamente danosa. É comum que a capacidade de estudantes com deficiência seja subestimada pela escola.” (PAGAIME, 2021). Infere-se que as barreiras pedagógicas estão diretamente ligadas às barreiras atitudinais, pois incluem metodologia para a adequação das aulas ministradas pelo professor, como a adequação de técnicas, teorias e métodos para o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

QUADRO 4 – Práticas Inclusivas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
PRÁTICAS INCLUSIVAS	TRABALHO COLABORATIVO E O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS COMO AGENTE MEDIADOR DO PROCESSO INCLUSIVO	<p>PEDAGOGA E4: A gente faz todo aquele processo de conversa com a família, nós temos o dia da família na escola, nós temos aquele chamamento dos pais, para a verificação do andamento do aluno de forma semestral, temos a ficha, quando de forma presencial...</p> <p>Temos um momento, mas nós temos um momento que os pais vêm, por exemplo, uma vez por mês para verificar como está o filho e aí é o momento que a gente trabalha a inclusão, inclusive isso, a gente ouve a família, para saber, olha, está acontecendo alguma coisa?</p> <p>DIRETOR E3: As professoras de sala de recursos, elas procuram fazer uma dinâmica de incluir eles e de não ficar aquele trabalho discriminatório com o aluno da sala de recurso...</p> <p>DIRETORA E5: A professora (da SRM) passa as informações para os demais professores, quais dificuldades e diagnóstico este aluno.</p> <p>PEDAGOGA E2: Os professores percebem no dia a dia e vem nos falar e daí com o aluno X a gente conseguiu com ele através da psicóloga do município, eu conversei com ela pessoalmente e consegui que ela fizesse essa consulta e avaliasse ele e verificasse quais eram as potencialidades dele e se realmente ele tinha algum problema e se tinha outra questão.</p> <p>PEDAGOGA E5: Sempre estar através da equipe pedagógica e direção conversando com os alunos e repetindo a atenção que deve ser dada para eles, passando aos professores novos as informações da professora da SRM.</p> <p>DIRETORA E2: desde a abordagem, da receptividade do quinto ano para nós, que são os nossos sextos anos diagnosticando as dificuldades vividas pelo aluno e trabalhando em parceria com a professora de SRM e também os órgãos Públicos.</p>
	TRABALHO COLABORATIVO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA	

Fonte: A autora

A quarta categoria está relacionada às ações que a escola desenvolve no que se refere à inclusão, tendo como objetivo conhecer as estratégias desenvolvidas nas escolas, a fim de encaminhar o processo inclusivo de maneira assertiva, procurando compreender os caminhos percorridos e os desafios enfrentados.

Foi apontada nas entrevistas a importância do trabalho colaborativo. As equipes docentes demonstram, em suas falas, a compreensão do quanto é essencial o papel do professor especialista da educação especial para dar apoio ao trabalho do professor da sala comum, no entanto, a figura desse professor especializado, atuando no cotidiano do ambiente educativo para que o processo de inclusão escolar aconteça da melhor maneira possível, não está totalmente assegurada.

A parceria existente entre professor especialista que atua no atendimento educacional especializado, em Sala de Recursos Multifuncionais, deve funcionar como um facilitador das ações a serem desenvolvidas no processo inclusivo, bem como as ações desenvolvidas em relação a demais estâncias, como a familiar por exemplo. No entanto, fica evidenciado que este trabalho colaborativo está sustentado na ação do(a) professor(a) especialista. Na lógica produtivista não há tempo a perder. Assim, o pretense 'tempo livre' para reflexões, trocas e debates é abafado em atendimento às demandas externamente impostas pela sociedade moldada pelo capitalismo.

Em ensaio publicado no ano de 1969, intitulado "Tempo Livre", Adorno considerou o quanto a indústria cultural dita o pretense tempo livre, cujas possibilidades de liberdade não mais se concretizam, pois se encontram hodiernamente administradas, desse modo "O tempo livre é acorrentado ao seu oposto" (ADORNO, 2002, p. 103), isto é, torna-se refém das exigências da cultura dominante. Por esse foco, percebe-se que o tempo de produção intelectual na escola é menosprezado em nome da produtividade requerida, o que concorre para a obstrução do livre pensar dos professores. Os professores dos componentes curriculares e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

O modelo de ensino colaborativo consiste na parceria entre o professor especialista e o professor da sala de aula comum, trabalhando juntos, estabelecendo objetivos e expectativas comuns, compartilhando as frustrações, as responsabilidades de planejar, intervir e de avaliar as propostas educativas para um grupo de alunos imerso em diversidades. São divididas partindo do pressuposto de realizar o trabalho com os alunos em sala de aula, adaptando as propostas para que todos tenham acesso ao mesmo contexto de aprendizagem e condições de participar (VILARONGA, 2014).

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor do ensino comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras às quais impedem ou limitam a participação dos alunos que fazem parte da inclusão escolar, para que eles participem com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Assim, evidencia-se que as ações colaborativas não se restringem em reunir um grupo de pessoas perante uma tarefa. O essencial desse trabalho é proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais do ensino regular, bem como demais interessados nesse processo, como até mesmo familiares, desenvolvendo estratégias de ação/intervenção na escola.

Na relação família e escola, sabe-se que a colaboração entre estes dois grupos se torna importante já que são os dois contextos ambientais de aprendizagem mais significativas para a criança, sendo que ambos terão uma influência decisiva na orientação de seu futuro pessoal (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007).

Assim, é importante a colaboração entre escola e família. As famílias, quando se sentem ouvidas e acolhidas, se predispõem a participar mais ativamente e a ouvir e aprender, ou seja, a relação entre família-escola poderá ser estabelecida quando estes dois âmbitos buscam caminhar na mesma direção (MENDES, 2010). Nesse sentido, deve existir credibilidade, confiança mútua e uma estrutura de relação aberta, flexível e direta, que permita adequar tanto a família quanto a escola à realidade do estudante com necessidades educacionais especiais (TOLEDO; GONZÁLEZ, 2007).

Essa troca de saberes só é possível porque os professores do ensino regular são especialistas em conteúdos específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto os professores da educação especial são especialistas em avaliação e conteúdos específicos sobre a educação especial necessários para a elaboração das adequações/flexibilizações curriculares (SILVA, 2007).

Uma das funções do professor de educação especial atuante em SRM é a de estabelecer articulação com o professor da sala de aula comum (MENDES, 2006), como previsto no art. 13 do decreto 6.571/2008 que dispõe sobre o AEE, para que se disponibilizem os serviços, recursos e estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010). Por fazer parte da equipe

educacional da escola é necessário que exista um contato permanente entre estes profissionais (MANZINI, 2011).

Na pesquisa de Barreto e Gonçalves (2011), o espaço de planejamento pedagógico deve permitir um contato permanente, embora em um curto período, em que os professores da educação especial podem trocar informações como sugestões de adequações da classe comum, disponibilização de material didático e até mesmo planejamento de atividades em conjunto.

Frente ao exposto pela categoria analisada, consideram-se significativos os entraves à dinamização das práticas inclusivas. As barreiras relativas à concepção em relação ao trabalho colaborativo, dentre outros, são abordadas pelas equipes pedagógicas e tomadas como empecilhos à ação pedagógica necessária. Porém, também foi possível perceber que, em sua prática, eles avistam possibilidades de envolvimento aos alunos e buscam superar a acomodação.

QUADRO 5 – Observação e valorização das singularidades

continua

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
OBSERVAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS SINGULARIDADES	IDENTIFICAR E ACEITAR AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DO APRENDIZADO, A PARTIR DAS INTERAÇÕES COTIDIANAS IDENTIFICAR COM O ALUNO E ENTRE PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA	<p>PEDAGOGA E4 : A gente tem que entender que os critérios avaliativos são muito diversificados, então temos que respeitar essa limitação de cada criança de cada aluno né e fazer um conjunto de avaliações, então a gente sempre repassa aos professores que a avaliação não é aquela avaliação propriamente dita da escrita, ela pode ser uma observação desse aluno...Buscar entender e diagnosticar na observação qual a limitação de aprendizado dessa criança e fazer o diagnóstico da melhor forma utilizando-se das possibilidades dos diversos instrumentos avaliativos.</p> <p>PEDAGOGA E2: Todos são diferentes, todos tem seu tempo, nenhum aprende de maneira, igual ao outro... se ele não aprende de um jeito, você tem que tentar de outro, pois as vezes com a escrita ele não consegue, mas oralmente ele consegue, ou na prática ele consegue se envolver. E também por parte dos professores é bem tranquilo essa visão de tempo e de aprendizagem.</p> <p>PEDAGOGA E1: Na verdade, assim isso é independente até do aluno ser incluso né...a escola hoje, ela tem que estar lá aberta às várias habilidades, aos vários interesses...a escola recebe encara né, não Mascara o problema, tenta ter a maior abertura com a família e fazer cumprir o seu papel profissional e humano com esses alunos, dele com ele, mesmo dele com a família dele, com</p>

QUADRO 5 – Observação e valorização das singularidades

conclusão

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	NARRATIVA
		<p>os colegas em sala, e principalmente na questão de aprendizagem.</p> <p>DIRETORA E1: O aluno na sala de aula, o aluno fora da sala de aula, em qualquer momento que ele está na escola, a gente está observando e até porque a cidade é pequena, até na vida social a gente acaba muitas vezes observando como ele é. Também na vida social para né, para daí a partir disso às vezes entender como que ele vai aprender, ...Então a maneira de como ele vai e cada estudante aprende o expressa a gente tem inúmeros tá sempre explorando um outro de acordo com cada estudante, com cada aluno.</p> <p>PEDAGOGA E5: A professora da SRM eles acabam criando empatia com ela, chegando na escola eles já vão contando o que acontece no período da manhã... então eu acho que a partir disso elas vão descobrindo a potencialidade dele e as dificuldades maiores, é nesse diálogo, nesse desenvolvimento na sala de recursos com menos alunos que ele faz e na classe regular ele faz determinado conteúdo e se percebe que ele faz o que gosta.</p> <p>DIRETOR E3: através do conhecimento que tem pouco e também de situações discutidas em reuniões em dias de estudo com a equipe. É nesse momento que o professor de sala de recursos ele pode colocar. Olha lá no sexto ano o problema com o Fulano é assim, eu percebi tal situação e aí a equipe vai interagir tentando encontrar a saída, soluções para melhor atender o aluno.</p> <p>PEDAGOGA E3: Eu acredito que a gente observa esse trabalho deles (alunos) e procura diante de cada especificidade de cada aluno verificar qual a melhor maneira de trabalhar, né?</p>
	PADRONIZAÇÃO DOS ALUNOS	<p>DIRETORA E1: provas externas avaliações externas, vem o SAEP que é a nossa avaliação do Paraná, exclusiva nós temos lá o SAEB que a avaliação do Brasil né, do IDEB e tudo mais. Nós temos o aluno disléxico, a gente tem um aluno autista, a gente tem ali então né de DI, o DA que seja né então cada um com a sua especificidade, aí quando vem a prova é igual de todos.</p>

Fonte: A autora

Essa categoria está relacionada às necessidades individuais dos estudantes e busca compreender como as escolas reconhecem as singularidades e a diversidade presente no contexto escolar. Através das entrevistas, percebe-se que, mesmo

existindo um esforço coletivo da instituição escolar, o que fica evidente nas narrativas, pela expressão da importância de considerar as potencialidades e dificuldades dos estudantes, levando em consideração as especificidades dos discentes, há uma contradição presente quando se fala em avaliação em larga escala e a educação inclusiva, pois trata-se de avaliações padronizadas, que desconsideram as características individuais dos estudantes do AEE. Apenas alguns aspectos são considerados nesse viés, como temporalidade, ampliação, mas não se contemplam todas as diversidades, deixando muitos estudantes excluídos desse processo.

Diante dessa análise das narrativas proferidas pelas equipes docentes, todos os estudantes devem ter o acesso ao conhecimento e à aprendizagem. Não deve haver nenhuma distinção quanto a esse acesso. Dessa maneira, as avaliações apresentam-se sob um caráter “profundamente redutor e conservador, uma verdadeira ‘avaliocracia neopositivista’” (AFONSO, 2014, p. 488).

Esses resultados acabam servindo de responsabilização, muitas vezes voltada ao docente, como agente principal ou único dos resultados, sejam bons ou maus. Por outro lado, as práticas e os processos dentro da escola precisam ser pensados e organizados de forma a não excluir os estudantes que não se enquadram no que é esperado (PACHECO, 2008). Muitas vezes, a escola e, principalmente, o currículo, têm legitimado a discriminação social por buscar resultados padronizados e, muitas vezes, normalizadores e homogeneizantes.

É preciso reconhecer que o diferente é o que possibilita a riqueza educativa necessária para a efetivação de uma escola para todos. Essa diversidade que existe na escola gera inúmeras possibilidades de encaminhamentos e aprendizagens. Não há como normalizar aprendizagens, tempos, necessidades e habilidades dentro da escola, pois todos têm sua forma de aprender (UNESCO, 2004).

O principal objetivo da escola é o acesso ao conhecimento construído histórica e socialmente. Esse conhecimento está sistematizado e organizado de forma curricular. Assim, existe uma diretriz, um percurso esperado, pelo qual o professor e o estudante devem trilhar para a efetivação do trabalho pedagógico escolar (PACHECO, 2008; TRINDADE; COSME, 2014). É necessário reconhecer que todos os estudantes podem ser incluídos no currículo comum, mas é necessário desenvolver práticas educativas inclusivas que reconheçam as necessidades e criem oportunidades para a aprendizagem. Nesse sentido, pensar em múltiplos meios de

envolvimento, representação e expressão do conhecimento, onde as barreiras para a aprendizagem sejam transpostas e a aprendizagem se efetive (KING-SEARS, 2009).

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Como não existe um meio único de representação e apresentação dessa informação é fundamental apresentar diferentes maneiras, seja áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens, entre outras, com objetivo de facilitar a compreensão. Assim o conteúdo fica acessível a todos os estudantes, reconhecendo a diversidade (COUREY et al., 2012).

Aqui encontra-se outro ponto fundamental, a forma pela qual esse conceito/conteúdo será avaliado, como será possível perceber o que o estudante aprendeu, como será a expressão do estudante a respeito daquilo que ele aprendeu. Alguns estudantes podem ser capazes de se expressar bem por meio da fala, mas não através da escrita, ou vice-versa. Não existe apenas um meio de ação e de expressão para todos, assim, é necessário possibilitar a utilização de processos e meios diversificados pelos estudantes que lhes permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação do conceito adquirido.

A avaliação dos estudantes deve ser coerente tanto na maneira como cada um se envolve na aprendizagem, como com a forma como o estudante demonstra o que aprendeu (RAPP, 2014). Ao se considerar a inclusão de estudantes com deficiência, a forma de avaliá-los deve ser condizente com a possibilidade de resposta do estudante. Por exemplo, aqueles que apresentem dificuldades na comunicação e na aquisição da linguagem podem utilizar o desenho como forma de expressão, ou mesmo a construção ou montagem de algo com suas próprias condições e/ou possibilidades. Vale ressaltar que há especificidades em cada caso e no âmbito de cada deficiência específica.

Da mesma maneira, os materiais e recursos que serão utilizados devem ser variados e flexíveis, de modo a oferecer os meios e os apoios necessários para que os estudantes possam acessar, considerar, organizar e sintetizar os conteúdos estudados, demonstrando a sua compreensão. A visão de prática pedagógica para o atendimento aos estudantes inclusivos é inspirada em Silva (2012, p. 102), que afirma que “os professores devem abandonar práticas que valorizem a simples acumulação

de conteúdo e nas quais os alunos ficam isolados. Atividades em equipe que priorizem a aprendizagem, talentos e diferenças devem ser utilizadas”.

Freire (1987) ressalta que o educador não pode ver sua prática apenas como uma mera transferência de conhecimento, mas como um caminho de construção, o qual potencializa o fazer educativo no trabalho com os alunos. A inclusão pode ser caracterizada por uma prática pedagógica impulsionada pela necessidade de atender, reconhecer e valorizar as necessidades das pessoas. Levando em conta as atuais exigências no atendimento à diversidade, as políticas de inclusão pressupõem a equiparação das oportunidades e a inserção dos educandos com necessidades educacionais específicas na escola regular, junto aos demais alunos.

Conclui-se, logo, que eles devam participar das avaliações externas, na medida em que estas se tornam uma exigência a ser cumprida pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos educacionais. Mesmo a partir das falas presentes nas entrevistas, em que se somam esforços nas escolas para respeitar as individualidades dos estudantes, quando se passa a observar em nível estadual e federal, este controle é deslocado do processo para os resultados, ressaltando a importância dos testes padronizados como estratégia de regulação da qualidade do ensino. Isso está em conformidade com uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (FREITAS, 2007, p. 147), que tem a Prova Brasil e IDEB como desdobramentos mais evidentes.

Passa-se a considerar como devolutiva da avaliação as notas, sugerindo-se a formulação de rígidas escalas de classificação por desempenho, o que acaba não levando em consideração a diversidade de ritmos de aprendizagem.

4.1 POSSIBILIDADES IDENTIFICADAS A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As ações didático-pedagógicas adequadas à diversidade e postura receptiva diante das singularidades dos estudantes são observadas como possibilidades dentro do processo inclusivo, considerando imprescindível, nesse caso, a sua observação, tornando a escola um espaço que acolhe, através da valorização da afetividade.

Nesse sentido, para Silva (2008), uma visão favorável à inclusão é aquela em que o estudante com deficiência seja considerado capaz, embora funcionalmente diferente. A diferença não é avaliada segundo um critério de classificação hierárquica

em melhores e piores, mas, sim, como componente complementar de uma realidade humana que pode acolher a todos e ganhar com o acolhimento de todos: “uma comunidade escolar que acolhe a todos será propícia a esse acolhimento quando a diferença não for vista como ameaça ou inferioridade, mas sim como complementaridade.” (SILVA, 2008, p. 16).

Uma atitude acolhedora da diversidade é tarefa da equipe escolar, que, muitas vezes, precisa adequar o ambiente. As práticas inclusivas são fundamentais para que a escola esteja aberta para a cultura da diversidade, para superar as barreiras impostas pelo cotidiano escolar. A exclusão social implica negar algo a determinado grupo de pessoas que não se enquadram em um paradigma comumente aceito, basicamente, a exclusão se relaciona à condição de “não ter”, “ser diferente”, “não se enquadrar em um determinado perfil” e assim por diante.

Nesse sentido, Pochmann et al. (2003, p.33) comentam:

A exclusão social manifesta-se crescentemente como um fenômeno transdisciplinar que diz respeito tanto ao não acesso de bens e serviços básicos como a existência de segmentos sociais sobrando de estratégias restritas de desenvolvimento socioeconômico, passando pela exclusão dos direitos humanos, da seguridade e segurança pública, da terra, do trabalho, da renda suficiente, da educação dentre outras perspectivas.

Assim, a inclusão oferece para que o indivíduo condições para que ele seja situado no mesmo patamar daquele dito “normal”.

No que se refere especificamente à educação, o termo “inclusão” já traz em sua essência a concepção da exclusão, de modo que somente se pode incluir aquilo que está excluído; e para se tratar da inclusão escolar, é crucial refletir acerca de tudo da essência desta questão para se elaborar o processo de construção dos indivíduos (SOUZA FREIRE, 2012).

Assim sendo, a partir destes pressupostos, é possível compreender que nas práticas inclusivas tende-se a permitir que todos os alunos, sem distinção, tenham acesso ao processo ensino-aprendizagem, sem desconsiderar aqueles que necessitam de uma atenção especial, como os alunos com necessidades educacionais específicas. Esta forma de conduta se trata de uma educação voltada para a ética, na valorização de situar todos no mesmo patamar, mesmo que determinados alunos emancipem de um pseudopadrão de normalidade.

4.2 LIMITES IDENTIFICADOS NO PROCESSO INCLUSIVO A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir da análise das entrevistas, foi possível verificar que existe um descumprimento dos direitos, e a existência das leis não é garantia de uma inclusão efetiva e de uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, para que o processo inclusivo se efetive, dentre outros fatores, deve haver um redimensionamento da escola no que consiste não somente à aceitação, mas na valorização das diferenças, através de um resgate dos valores culturais e o fortalecimento da identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato da construção da aprendizagem.

Considerando-se que cada aluno apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que o torna único e especial, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio da escola hoje é trabalhar com essa diversidade, na tentativa de construir novos conceitos do processo ensino e aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam todos sujeitos desse processo.

Assim, conforme a Resolução n.2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na perspectiva da universalização e atenção à diversidade na educação brasileira, a recomendação, em seu Art. 2º, é de que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento a esses educandos, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Com certeza, as escolas têm conhecimento das leis acerca da inclusão, bem como da obrigatoriedade da garantia de vaga para os alunos com necessidades educacionais específicas, no entanto, apontam alguns entraves quanto à sua implementação. Nas palavras de Carvalho (2004, p. 77):

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Portanto, para que a inclusão de alunos com necessidades específicas no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

Outro ponto de tensão apontado nas entrevistas foi referente aos limites e fragilidades atribuídos à prática pedagógica docente perfil profissional, assim, evidencia-se que, para o desenvolvimento e atuação profissional docente na perspectiva da educação inclusiva, é necessário, entre outros conhecimentos, aqueles específicos para o uso de estratégias pedagógicas e de acessibilidade para os alunos público-alvo da educação especial.

Portanto, a formação de professores não pode prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, porém, estes não são suficientes, devendo-se acrescentar os conhecimentos derivados na experiência direta, obtidos nas situações concretas da sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades do saber fazer, refletir sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, como também à reflexão sobre as atitudes dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE (NOZI; VITALIANO, 2012).

Sabe-se, também, da dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada, o despreparo para ensinar "alunos especiais". Para que a inclusão se efetue, não basta a garantia apenas na legislação, mas modificações profundas e importantes no sistema de ensino.

Mantoan (2006) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores para saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Para tanto, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais, visando à participação ativa e consciente de todos os alunos neste processo.

CAPÍTULO 5

EXPLICANDO A ORIGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, propõe-se como produto desta pesquisa o desenvolvimento de um livro digital sobre a Inclusão Escolar. O livro foi criado especificamente para tratar da cultura da descrença que envolve o processo de inclusão escolar, buscando a conscientização sobre alguns conceitos relacionados à descrença e ao capacitismo. Assim, é preciso pensar em enxergar a pessoa além de qualquer rótulo.

Na sociedade, o preconceito por vezes se apresenta de maneira sorrateira e até com base em discurso de boas intenções, e não é diferente quando se fala desse tipo de prática para com as pessoas com deficiência. Considera-se que o capacitismo é um termo utilizado quando ocorre discriminação ou violência experienciadas por pessoas com deficiência, seja física, intelectual ou sensorial, violência que considera tais pessoas como incapazes em razão da sua condição. Observa-se que essas práticas discriminatórias podem ocorrer voluntariamente por meio de agressões físicas, xingamentos, arquiteturas inacessíveis, ou involuntariamente, através de tratamento com sentimento de pena, inferioridade ou até mesmo uma superproteção exacerbada.

A escola não foge à lógica citada, pois está sempre na busca constante de padronização do aluno, no intuito de oferecer uma educação única e igualitária para todos. Essa característica escolar de não considerar as particularidades do aluno acaba favorecendo o processo de segregação e até mesmo de exclusão do estudante com deficiência. Diante desta realidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementado nas escolas brasileiras, tem como proposta ampliar as possibilidades de participação, desenvolvimento e inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Por meio das análises das entrevistas semiestruturadas, nas narrativas das equipes pedagógicas foi possível identificar, em alguns momentos, mesmo que de forma velada, haver situações em que ocorre a padronização dos estudantes nas provas externas. Outra questão do perfil profissional que menciona um despreparo mesmo intencional evidencia certa dificuldade para trabalhar o processo inclusivo, gerando muitas vezes situações de descrença e capacitismo.

As leis têm contribuído de forma bastante significativa para o processo de inclusão, favorecendo a participação e o desenvolvimento do estudante com deficiência. Neste sentido, é importante ressaltar a necessidade de participação dos estudantes na sala de AEE, a qual oferece um atendimento que possibilita a eliminação de inúmeras barreiras.

A escola que almeja a inclusão valoriza as diversidades e tem como um dos objetivos desenvolver as capacidades dos estudantes com deficiência, fazendo com que eles se sintam aptos para enfrentar desafios e tornem-se protagonistas da construção de seus conhecimentos. Para isso, faz-se necessária a participação ativa de toda a comunidade escolar.

A partir da divulgação deste material, pretende-se contribuir para a formação continuada de professores através de um conteúdo para pesquisa, pontuando as principais reflexões acerca do assunto, na intenção de desenvolver novas possibilidades de intervenções frente aos desafios vivenciados no cotidiano escolar. Vislumbra-se que professores, gestores e comunidade escolar em geral possam, de fato compreender o real sentido do capacitismo e atuar em favor do combate e da eliminação de práticas que tanto afetam a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade em geral.

O objetivo desta produção é a superação da cultura da descrença, preconceito e capacitismo que envolve o processo de inclusão do estudante do Atendimento Educacional Especializado bem como contribuir para a valorização dos sujeitos e a melhora da autoestima desses estudantes.

O alcance e a importância da internet e das redes sociais são fatos inegáveis atualmente. Ainda que fatores socioeconômicos sejam determinantes para o acesso às tecnologias de informação no Brasil, o impacto da internet em relação às possibilidades de participação política revigorou a esfera da discussão pública e ajudou a superar o déficit democrático dos tradicionais meios de comunicação de massa. Esta ferramenta possibilitou a consolidação de espaços comunicacionais de interação entre seus usuários, não somente em termos de informação, mas de aproximação entre sujeitos geograficamente distantes (GOMES, 2005).

É dentro deste universo da internet que diversos conteúdos vêm sendo produzidos e difundidos para milhões de usuários. O alcance destas ferramentas de Comunicação acaba por assumir um papel considerável na intermediação das relações sociais e interpessoais. Além disso, é através da ideia de entrelaçamento e

interconexão que as interações humanas e as ações coletivas são articuladas, evidenciando ainda mais a importância desse dispositivo para difundir debates, ampliar discussões e formar opiniões sobre assuntos relevantes (AGUIAR, 2006).

Assim, depois de defender a escolha do meio de divulgação, passa-se para a disposição do geral do material. No primeiro capítulo do livro digital, serão tratados os conceitos relacionados ao termo, pois percebe-se que o capacitismo, que está cada vez mais evidente na sociedade, apesar de ser um termo recente, faz referência às práticas e atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência. Esse material pretende discutir como o capacitismo se manifesta no contexto escolar e social. Identificam-se essas atitudes como barreiras que impedem a participação plena das pessoas com algum tipo de deficiência.

Quando uma pessoa com deficiência é tratada como “inapto” ou “incapaz”, devido à sua limitação, é praticada contra ela uma “violência capacitista”, ou seja,

O que se chama de concepção capacitista está intimamente ligada à corpo normatividade que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais. Atitudes capacitistas contra pessoas com deficiência refletem a falta de conscientização sobre a importância da sua inclusão e da acessibilidade. (MELLO, 2014, p.93).

O capítulo seguinte trata de como a descrença e o capacitismo tornam-se um obstáculo à inclusão, também menciona alguns aspectos relacionados as adequações curriculares, que buscam promover o acesso à construção do conhecimento possibilitando aos estudantes com deficiência passem as mesmas oportunidades dos demais alunos.

Alguns professores negam as descrições dos laudos e/ou a necessidade de sua existência, tentam redimir-se do caráter seletivo e esotérico da própria Sala de Recursos Multifuncionais, bem como afastam de si a responsabilidade pela estigmatização e classificação dos alunos com deficiência, que passaria a ser imputada aos médicos, possibilitando-se, no entanto, a continuidade das práticas classificatórias instituídas na e pela escola comum, agência que reclama para si o direito de reconhecer ou não a deficiência, de legitimá-la ou não, a fim de melhor controlar os mecanismos da reprodução e exclusão sociais.

Para que haja educação inclusiva, ensino colaborativo e pertencimento, é primordial enxergar esses estudantes como sujeitos ativos no processo de

aprendizagem. É o primeiro passo para que se possa combater definições preconceituosas que criam estigmas e demonstrar que é possível promover o empoderamento e a valorização da pessoa com deficiência.

Na sociedade, o preconceito por vezes se apresenta através de um discurso de boas intenções, e não é diferente quando se fala desse tipo de prática para com as pessoas com deficiência, considerando que o capacitismo é um termo utilizado quando ocorre discriminação ou violência experienciadas por pessoas com deficiência, seja física, intelectual ou sensorial, por meio da consideração de tais pessoas como incapazes em razão da sua condição.

Observa-se que essas práticas discriminatórias podem ocorrer voluntariamente, por meio de agressões físicas, xingamentos, arquiteturas inacessíveis, ou involuntariamente, através de tratamento com sentimento de pena, inferioridade ou até mesmo uma superproteção exacerbada. Andrade (2015) traz, em seu texto, uma definição do que seria o capacitismo quando relata:

A lógica capacitista se configura como uma mentalidade que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho quanto para, até mesmo, cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeito autônomo e independente. Tudo isso porque, culturalmente, construiu-se um ideal de corpo funcional tido como normal para a raça humana, do qual, portanto, quem foge é tido, consciente ou inconscientemente, como menos humano (ANDRADE, 2015, p. 3).

O capacitismo se manifesta, na maioria das vezes, de forma imperceptível. Assim, uma proteção exacerbada pode ser considerada uma prática capacitista, e isso é bastante comum entre familiares e demais pessoas do convívio das pessoas com deficiência.

De certo modo, a concepção acerca da pessoa com deficiência vai sendo modificada na história. Entretanto, atualmente, a população continua sendo pautada por parâmetros a partir dos quais todos os sujeitos são comparados. Os sistemas educacionais fazem uso desses parâmetros em seus próprios currículos escolares, desdobrados em seus serviços de apoio, que existem para tornar o sujeito aluno o mais próximo daquilo que é considerado ideal na escolarização.

Dessa maneira, se estabelecem os sujeitos como aptos e não aptos, a partir da presença de um laudo médico solicitado por profissionais da educação, a fim de identificar aqueles que escapam à norma constituída socialmente. Assim, para Sathler (2008), os diagnósticos nos laudos são dispositivos de individualização e funcionam

como poderosos instrumentos de exclusão e normalização, visto que agem na condução da população às medidas centrais, estabelecidas pela média, que pauta a normalização.

Na sequência, na seção seguinte, será tratado dos desafios para vencer a descrença e o capacitismo, a partir da valorização da diversidade.

A diversidade humana é inegável. Mas a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico. Possibilitar essas diferentes presenças de forma harmoniosa e produtiva na escola sempre foi um desafio, visto que esta sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Assim, a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de alguns grupos, legitimando um processo de exclusão através de suas políticas e práticas educacionais padronizadoras, que reproduzem uma ordem social. Assim a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre da necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados.

Desta forma, o movimento de inclusão traz como premissa básica propiciar a educação para todos, uma vez que o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema.

Em uma comparação entre a legislação e a realidade educacional, a inclusão de alunos no ensino regular não se consolidou da forma desejada, e a proposta de educação atual vigente não oferece, nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusão escolar. Ainda, se faz necessária uma maior formação profissional, projetos educacionais mais elaborados, uma maior gama de possibilidades de recursos educacionais.

Ou seja, ensinar a turma toda, sem exceções e exclusões, considerando o fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Outrossim, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e

que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares, acolhendo e acreditando no potencial do seu aluno.

De acordo com Mantoan (2003), o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos postos-chave do aprimoramento em serviço. Esse exercício é feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula, esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.

O produto educacional resultante desta pesquisa propõe a construção de novas reflexões acerca do processo inclusivo, a partir de um material didático no formato de e-book, que funcionará como suporte pedagógico para os docentes, que, devido à acessibilidade e interatividade com as diferentes linguagens, proporciona facilidade na comunicação. Dessa forma, por sua natureza dinâmica e a possibilidade de propagar as práticas docentes e trocas de experiências, encontra um campo propício para o compartilhamento e divulgação. Assim sendo, espera-se que abra possibilidades para novas pesquisas relacionadas ao tema.

A busca pela padronização é uma constante na sociedade, pela homogeneidade, sem considerar as diversidades e as particularidades de cada pessoa. Essa lógica vê a pessoa com deficiência como alguém incapaz de exercer determinada função ou que terá um rendimento abaixo do desejado. Desta forma, tal pensamento acaba fomentando a marginalização do corpo com deficiência.

Sobre o estigma, Goffman (1980) o define como sendo como “um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos”. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, “nem horroroso, nem desonroso”. As pessoas com deficiência tenderam e tendem a ser estigmatizadas.

Oliveira (2008) diz que a educação inclusiva, ao propor uma educação para a diversidade, apresenta a diferença como alteridade, cujo objetivo é proporcionar educação para todos, em uma escola que “acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais.” (OLIVEIRA, 2008).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, bem

como provar que todos podem aprender se lhes forem disponibilizadas condições necessárias, superando-se, assim, a descrença e o capacitismo. Neste sentido, o produto educacional propõe a construção de novas reflexões acerca do processo inclusivo, valorizando as identidades individuais, bem como o respeito ao ato de aprender e de construir.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a analisar as possibilidades e os limites no processo inclusivo do estudante do atendimento educacional especial nas instituições escolares públicas, por meio de entrevistas semiestruturadas que ocorreram em cinco escolas do Município de Capanema, no Estado do Paraná, com o objetivo de buscar compreender como as ações da equipe docente são fundamentais nesse processo educativo.

As entrevistas realizadas com as equipes pedagógicas e direções escolares, constituindo-se enquanto unidades componentes de um todo, permitiram a construção das análises desta pesquisa: ações didático-pedagógicas adequadas à diversidade e postura receptiva diante das singularidades dos estudantes; o descumprimento dos direitos; limites e fragilidades atribuídas a práticas pedagógicas docentes; práticas inclusivas; observação e valorização das singularidades. Após a organização, leitura, análise e discussão das unidades apresentadas, objetivando responder à questão de pesquisa, identificaram-se alguns elementos que implicam na inclusão escolar do aluno AEE, que foram classificados como possibilidades ou limites dentro do processo inclusivo.

Esclarece-se que não há a pretensão, a partir dessa classificação, de rotular, mas de identificar elementos que podem ser proveitosos e até mesmo decisivos (ou não) para a efetivação da inclusão na realidade da instituição escolar. Na busca de se compreender como se desenvolve o processo de inclusão escolar no contexto das escolas da rede Estadual no Município de Capanema, Paraná, objeto de pesquisa, analisaram-se os entraves, as dificuldades e os desafios que têm se configurado na realidade do atendimento educacional especializado das escolas pesquisadas. Ainda, as possibilidades e os limites no que se refere a esse processo, aspectos fundamentais para a construção da escola inclusiva e, por conseguinte, uma sociedade mais justa, baseada no respeito à diversidade.

Para se pensar em uma escola comprometida com a diversidade mencionada nesta pesquisa, é necessário haver uma pedagogia baseada em possibilidades que levem em consideração a variedade, a pluralidade e as diferenças que constituem os seres humanos.

O ensino e a aprendizagem desarticulados e centrados em conhecimentos convencionados como verdadeiros, conteúdos prontos, completos e rígidos, não

permitem que a diversidade da sala de aula seja respeitada. É exatamente a incompletude e flexibilidade que permitem a sua construção, por parte dos inúmeros participantes da comunidade escolar, de maneira democrática.

Portanto, não se pode mais conceber um currículo que ignore singularidades e especificidades, sejam quais forem, o que é nitidamente visível na história da educação e que mostra como as escolas foram pensadas e desenhadas para um pequeno grupo de privilegiados social, econômica, política e culturalmente.

Logo, a inclusão escolar necessita estar fundamentada em um currículo que atenda à diversidade, com respeito às diferenças, nos direitos humanos, mediante o compromisso inerente à promoção e à defesa da justiça e equidade social.

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados por dispositivos legais e pelos discursos proferidos, porém, o que os garante são as ações práticas e efetivas, ou seja, capazes de concretizar os dispositivos legais e suas deliberações compreendidos nos textos das políticas públicas. Para isto, além de prever, deve-se prover os recursos de toda ordem, para assim garantir que os direitos sejam respeitados (CARVALHO, 2005).

A partir do material desenvolvido por meio do e-book, firma-se o compromisso de realização de um retorno nas escolas em que as entrevistas foram realizadas, a partir do mês de novembro de 2022, para a oferta de uma divulgação desse material, com o intuito de oferecer formação continuada de curta duração para o quadro de professores da instituição.

A implementação da escola inclusiva exige, inicialmente, a mudança de mentalidade e a construção de um novo paradigma educacional. Deve-se avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada a uma escola aberta e inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora a ações voltadas para atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos presentes no sistema educacional. É preciso entender que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, como também diversas maneiras de ensinar.

Para a efetivação de uma escola inclusiva, são necessárias políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos, o que contribui significativamente para a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que haja investimentos dos governos federais e estaduais no campo das políticas inclusivas. Desta forma, é possível viabilizar formações continuadas, pesquisas

científicas na área, com a participação a partir de novas relações, as quais são fundamentais para uma sociedade humanizada.

A educação inclusiva exige uma mudança integral na política educacional para atender às suas demandas, que contemple uma reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema de educação, a fim de que o ensino seja pensado com vistas a ultrapassar, definitivamente, toda e qualquer barreira no contexto geral da educação brasileira, desde o investimento na formação acadêmica e continuada de profissionais até recursos físicos e arquitetônicos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

AGUIAR, Sônia. **Redes sociais e tecnologias digitais de informação e comunicação**. [Relatório de Pesquisa]. Rio de Janeiro: Nupef, 2006. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/download/Redes_sociais_e_tecnologias%20.pdf. Acesso em: 5 abr. 2002.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. SP: Summus, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.

BARRETO, C. A. O. T.; GONÇALVES, A. G. Atuação de professores da Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior do estado do Tocantins. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Inclusão: pesquisa e ensino, 6, 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2011. p. 2510-2518.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, 2017.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: Fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos de Educação**, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BIAGINI, Liane. **As ouvidorias públicas nas instituições de ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Pernambuco**. 2013. Dissertação (Mestrado

Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BLANCO, R. Aprendiendo en la Diversidad: implicaciones educativas In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2001, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu, 2001.

BORGES, M.C. **Quem são e onde estão os alunos egressos da Educação Especial?** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, 2000.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acesso à informação**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ministerio-da-educacao-e-cultura> Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2008. p. 161-179.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DELOU, C.M.C. **Parecer encaminhado ao MEC/SEESP, por solicitação, acerca do presente documento**. Mimeo, 2002.

DENISE Meyrelles de. **Educação especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 255-266.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

FERREIRA, G.M.; MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. S. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: Em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10-34, 2020.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.64-69.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. et al. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 1987).

GOMES, Wilson. Internet e participação política em sociedades democráticas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 27, p. 58-78, 2005.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000. Dados estatísticos**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em: 21 fev. 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: Resultados preliminares da amostra apresentado em Notas Técnicas, Resultados Preliminares da Amostra**. IBGE, 2011. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Base Cartográfica: ITCG (2010)**. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/sitemap>. Acesso em: 14 mar. 2022.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XXI**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 95-106.

JOAQUIM, Nelson. Igualdade e discriminação. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v.IX, n. 31, jul. 2006.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimaraes. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOBO, L. F. Os infames da história: pobres, escravos e deficiente no Brasil. 1.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. In: PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Maria Joseana. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan./jun. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Formação de Professores. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v.6, n.1, p. 4-7, 2011.

MACHADO, Rosângela. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado. **CIBEC/MEC Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 58-63, jan./jul. 2010.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa. **Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Santa Catarina: Editora da FURB, 2021.

MAGALHÃES, Carla Nery. **A Docência no Ensino Superior: um olhar fenomenológico a partir da percepção dos professores da Universidade Federal de Sergipe**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. Igualdade e Diferença na Escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

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

MANTOAN, Maria Teresa; SANTOS, Maria Terezinha. Políticas Públicas e Gestão nos Municípios - atendimento educacional especializado. São Paulo: Moderna, 2010.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Vitória. **Anais** [...]. Vitória, 2011. p.1-19.

MARTINS, Sergio Pinto. **Direito do Trabalho**. 22. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-404, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes 2001.

MIRANDA, A.A.B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. Unimep, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, 2004.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

PACHECO, J. A. Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul./dez. 2008.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>
Acesso em: 22 fev.2022.

PEREIRA, Cristiana Aparecida; NEUDORF, Luciane Aparecida de Souza Pinto. Trabalho Infantil e Evasão Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Pedagogia – Habilitação de Séries Iniciais e Educação Infantil do Ensino Fundamental) – UNC, Canoinhas - SC, 2002.

PIÑA OSORIO, Juan Manuel. La puebra de PISA del año 2013. Editorial. Perfiles Educativos. **Tercera época**, v. XXXVI, n.143. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: Universidad Autónoma de México, 2013.

POWELL, A.; BAIRRAL, M. **A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPANEMA. **Município de Capanema**. Disponível em: <https://www.capanema.pr.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2022.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R. et al. (org.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PRZYLEPA, Mariclei. A prática pedagógica do professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, set./dez. 2020.

RAPP, W. H. **Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners**. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes, 2014.

RIZZINI, I. (coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Jefferson Luiz Maciel. **Trabalho Infantil**. Manual de Atuação do Conselho Tutelar. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mpt.gov.br/wps/wcm/connect/6ec6d800428299f5a72ff799bda85e98/MIOLO_TRABALHO_INFANTIL_9-8-2013.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=6ec6d800428299f5a72ff799bda85e98. Acesso em: 22 fev.2022.

ROPOLLI, E. A. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In:

MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 67-76.

POCHMANN, Marcio; CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie (org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. (v. 2: Dinâmica e manifestação territorial).

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio para construir escolas para todos no Século XXI. **Revista da Educação Especial - Inclusão**, p.7-17, out. 2005.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP v. 6, n. 1, p.383-387, maio 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 5 maio 2022.

SANTOS, I. A. dos. **Educação para a diversidade**: uma prática a ser construída na Educação Básica. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procópio. Cornélio Procópio, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf> Acesso em: 5 abr. 2022.

SANTOS, Janete dos. **A Implementação da Lei 11.645/08 nas Práticas Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande**, MS. 2011. Disponível em: https://silo.tips/queue/a-implementacao-da-lei-08-nas-praticas-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-dec?&queue_id=1&v=1649723109&u=MTg2LjE5Mi4yMjYuMjA4 Acesso em: 11 abr. 2022.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.77-82.

SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010, 180p. In: PEREIRA, Jaqueline de Andrade; SARAIVA, Maria Joseana. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 5, n. 2, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATHLER, Conrado. **Escrita disciplinar e Psicologia**: laudos como estratégia de controle das populações. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269481/1/Sathler_ConradoNeves_D.pdf. Acesso em: 5 abr. 2002.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 130f. Dissertação

(Mestrado) – UFSCAR: São Carlos, 2007.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar**: História e Fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010. 215p. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, G. R. F. et al. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Braz. J. Nurs**, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3614/361453972028.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, Juliana Jesus da et al. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. UFPE, 2015.

SILVA, Maria Cristina Borges da. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016. Disponível em: https://utp.br/wp-content/uploads/2019/08/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

TRINDADE, R.; COSME, A. A diferenciação curricular e pedagógica como um desafio epistemológico. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p.21-42, set./dez. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERONESE, Josiane Rose Petry; CUSTÓDIO, André Viana. **Trabalho Infantil**: A negação do ser criança e adolescente no Brasil. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2007.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA PARA PESQUISA****CARO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, Karine Michele Fagundes, mestranda do Programa de Mestrado Profissional na Educação Inclusiva (PROFEI) na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), segundo a Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, estou desenvolvendo uma pesquisa que aborda como temática: Possibilidades e Limites no Processo Inclusivo do Aluno do Atendimento Educacional Especializado: As Contradições que permeiam o Contexto Escolar. Sendo você Equipe Pedagógica das Instituições de Ensino da Rede Estadual do Município de Capanema que contam com o Atendimento de Sala de Recursos Multidisciplinar Tipo I, listadas a seguir:

Escola Estadual Santa Cruz – Ensino Fundamental
Escola Estadual do Campo Rui Barbosa – Ensino Fundamental
Colégio Estadual Rocha Pombo – Ensino Fundamental Médio e Normal
Colégio Estadual São Cristóvão – Ensino Fundamental e Médio
Colégio Estadual Padre Cirilo – Ensino Fundamental médio e profissional

Venho solicitar sua colaboração respondendo a Entrevista Semiestruturada, que visa levantar os dados necessários à análise que me proponho fazer.

Título do projeto: Possibilidades e Limites no Processo Inclusivo do Aluno do Atendimento Educacional Especializado: As Contradições que permeiam o Contexto Escolar

Justificativa e os Objetivos da Pesquisa: O interesse pela pesquisa parte da premissa de que a educação inclusiva apesar de ter avançado significativamente após

a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, No Brasil, criada com base nos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que passou a ser entendida não mais como modalidade substitutiva à escola comum, mas como modalidade que apoia o desenvolvimento inclusivo das escolas, ainda precisa evoluir, no sentido de tirar proveito da heterogeneidade em lugar de procurar extingui-la com vãs tentativas de criar homogeneidade. Dessa maneira, verifiquei, em minha práxis pedagógica que, em sua maioria, existe um afrouxamento das cobranças em relação aos alunos do atendimento educacional especializado de maneira a agilizar a promoção deles para as séries seguintes, seja por capacitismo, descrença, preconceito, gerados por desconhecimento, falta de preparo ou de formação, ou pela ausência de políticas públicas efetivas em relação ao processo inclusivo que norteiam uma prática pedagógica adequada e necessária. Por meio do desenvolvimento e implementação deste projeto, tenho a intenção de promover a tomada de consciência, analisando as possibilidades e limites em relação ao processo inclusivo, bem como realizar o incentivo à busca de práticas reflexivas e uma postura receptiva em relação a estes alunos, nas escolas do município de Capanema no Paraná.

Descrição dos procedimentos: A Equipe Pedagógica será convidada a participar de uma reunião via aplicativo Meet, com a devida autorização para gravação a partir de uma entrevista semiestruturada, com previsão inicial de sete questões podendo se reestruturada conforme necessidade.

Custos: Não haverá nenhum custo a você, relacionado aos procedimentos realizados no estudo.

Pagamento pela participação: Sua participação é voluntária, portanto, você não será pago por sua participação neste estudo.

IMPORTANTE! Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá deixar de participar da pesquisa e retirar esse termo de consentimento, sem que haja qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e com a Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mantém-se o sigilo e o caráter confidencial do trabalho sem expor sua identidade. Qualquer situação indesejada que aconteça em função da

pesquisa será de responsabilidade dos pesquisadores e qualquer despesa eventual será custeada por eles. Em caso de necessidade, entrar em contato com o Pesquisador Responsável: Se você tiver alguma dúvida com relação ao estudo, direitos, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora Karine Michele Fagundes, pelo telefone (4)99917411.

_____ Participante

_____ Pesquisadora Karine Michele Fagundes